

ISSN 2307-6127



Научно- педагогическое обозрение

**PEDAGOGICAL
REVIEW**

Выпуск 2 (48) 2023

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

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

**НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОЗРЕНИЕ.
PEDAGOGICAL REVIEW**

Научный журнал

ВЫПУСК 2 (48) 2023

**ТОМСК
2023**

Главный редактор:

*В. В. Обухов, доктор физико-математических наук, профессор (Томск, Россия)
E-mail: inir@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 20.03.2023).

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 (3822) 31-14-64

Адрес редакции:

пр. Комсомольский, 75, оф. 319, Томск, Россия, 634041.
Тел. 8 (3822) 31-13-25, тел./факс 8 (3822) 31-14-64. E-mail: npo@tspu.edu.ru

Отпечатано: ПК «Скорость Цвета»,
пр-т Ленина, 30/2, Томск, Россия, 634050. E-mail: voc2006@mail.ru

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: 31.03.2023. Дата выхода в свет: 30.04.2023. Формат: 60×90/8. Бумага: офсетная.
Печать: трафаретная. Усл.-печ. л.: 12,25. Тираж: 1000 экз. Цена свободная. Заказ: 1250/Н.

Выпускающий редактор: Ю. Ю. Афанасьева. Технический редактор: С. Е. Турчинович.
Дизайн обложки: А. А. Ракитский, А. А. Власова. Корректор: Г. В. Кругликова.

© ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», 2023. Все права защищены

MINISTRY OF EDUCATION OF THE RUSSIAN FEDERATION

**Tomsk State Pedagogical University
(TSPU)**

PEDAGOGICAL REVIEW

ISSUE 2 (48) 2023

**TOMSK
2023**

Editor-in-Chief:

V. V. Obukhov, Doctor of Physics and Mathematics, Professor (Tomsk, Russian Federation)
E-mail: inir@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 20.03.2023).

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 (3822) 31-14-64

Corresponding address:

pr. Komsomolskiy, 75, of. 319, Tomsk, Russia, 634041.
Tel. +7 (3822) 31-13-25, tel./fax +7 (3822) 31-14-64. E-mail: npo@tspu.edu.ru

Printed by: "Skorost' Tsveta",

Lenina avenue, 30/2, Tomsk, Russia, 634050. E-mail: voc2006@mail.ru

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: 31.03.2023. Publication date: 30.04.2023. Format: 60×90/8. Paper: offset
Printing: 12.25 screen. Circulation: 1000 copies. Price: not settled. Order: 1250/H.

Production editor: Yu . Yu . Afanasyeva. Text designer: A. I. Alisheva.
Cover designer: A. A. Rakitskiy, A. A. Vlasova. Proofreading: G. V. Kruglikova.

© Tomsk State Pedagogical University, 2023. All rights reserved

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Пронина А. Н., Фаустова И. В.</i> Влияние нравственных представлений старших дошкольников на межличностные отношения со сверстниками.	7
<i>Каирова Л. А., Лукьянова Н. Н.</i> Особенности организации дошкольной подготовки детей-билингвов в Республике Таджикистан.	16
<i>Никиенко И. В.</i> Этические основы, социально-моделирующий потенциал и творческие аспекты литературной игры для младших школьников «На асфальте города...»	24
<i>Царско А. А.</i> Игровой тренинг как эффективное средство выбора профессии старшеклассниками поколения Z.	37

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

<i>Сликишина И. В., Дробахина А. Н.</i> Информационные системы цифровой образовательной среды школы в профессиональной подготовке будущих учителей-предметников.	48
<i>Сазонова Н. И., Лоскутова М. Г.</i> Интерактивное педагогическое взаимодействие на экскурсиях религиозно-педагогической тематики: специфика, возможности применения, результаты.	58
<i>Матюшкина М. Д.</i> Отношение учителей Санкт-Петербурга к повышению квалификации в дистанционном и смешанном формате.	68
<i>Гордашникова О. Ю., Кузнецов А. Н., Федорчук Ю. М.</i> Актуализация эффективных форм наставничества в системе общего образования.	77
<i>Байханов И. Б.</i> Концептуальные основы формирования электоральной культуры учителя.	86

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА

<i>Калганова Н. В.</i> Модель подготовки специалиста отраслевого транспортного вуза в контексте обеспечения качества конкурентоспособной среды.	98
<i>Науменко А. Д.</i> Образовательные технологии смешанного обучения в подготовке специалистов среднего звена технического профиля.	106

ПСИХОЛОГИЯ

<i>Гурцкой Д. А.</i> Личностные и эмоционально-волевые компоненты как детерминанты процесса принятия решений.	113
<i>Дугарова Т. Ц., Дамдинов А. В., Трофимова Е. М.</i> Исследование эмоционально-когнитивных компонентов национальной идентичности традиционных этносов Монголии.	122
<i>Ловков С. Г.</i> Формирование профессиональной идентичности в образовательном пространстве вуза.	130
<i>Рерке В. И., Салахова В. Б., Бубнова И. С.</i> Теоретико-методологическая модель понятия «психологическая зрелость» личности.	138
<i>Созонник А. В.</i> Академическая адаптация студентов с ограниченными возможностями психологического здоровья: теоретический анализ.	147

ОБЗОРЫ

<i>Романов А. А., Ревякина В. И.</i> Памяти педагога-ученого. К 100-летию со дня рождения А. П. Романова.	164
---	-----

РЕЦЕНЗИИ

<i>Поздеева С. И.</i> Рецензия на книгу Дороты Ключ-Станьской «Парадигмы дидактики. Мыслить теоретически о практике».	173
---	-----

CONTENTS

GENERAL EDUCATION

<i>Pronina A. N., Faustova I. V.</i> Influence of moral concepts of senior preschoolers on interpersonal relationships with peers	7
<i>Kairova L. A., Lukyanova N. N.</i> Features of the organization of pre-school training of bilingual children in the Republic of Tajikistan . . .	16
<i>Nikienko I. V.</i> Ethical foundations, social modeling potential and creative aspects of literary game for younger schoolchildren "Cities on the Asphalt..."	24
<i>Tsarsko A. A.</i> Game training as efficient means of vocational choice of generation Z high school students	37

PEDAGOGICAL EDUCATION AND UPBRINGING

<i>Slikishina I. V., Drobahina A. N.</i> Information systems of the digital educational environment of the school in the professional training of future subject teachers	48
<i>Sazonova N. I., Loskutova M. G.</i> Interactive pedagogical interaction on religious studies excursions: specifics, application possibilities, results	58
<i>Matyushkina M. D.</i> The attitude of St. Petersburg teachers to additional professional education in distance and blended format	68
<i>Gordashnikova O. Yu., Kuznetsov A. N., Fedorchuk Yu. M.</i> Updating effective forms of mentoring in the system of general education . .	77
<i>Baykhanov I. B.</i> Conception of the formation of the electoral culture of the teacher	86

PROFESSIONAL TRAINING

<i>Kalganova N. V.</i> The model of training a specialist of an industrial transport university in the context of ensuring the quality of a competitive environment	98
<i>Naumenko A. D.</i> Educational technologies of blended learning in the training of technical specialists	106

PSYCHOLOGY

<i>Gurtskoy D. A.</i> Personal and emotional-volitional components as determinants of the decision-making process	113
<i>Dugarova T. Ts., Damdinov A. V., Trofimova E. M.</i> Emotional and cognitive components of the national identity of the traditional ethnic groups of Mongolia	122
<i>Lovkov S. G.</i> Development of professional identity in the educational space of higher education	130
<i>Reke V. I., Salakhova V. B., Bubnova I. S.</i> Theoretical and methodological modelling of a definition "psychological maturity" of a personality	138
<i>Sozonnik A. V.</i> Academic adaptation of students with mental disabilities and peculiarities of cognitive profile: theoretical analysis	147

OVERVIEWS

<i>Romanov A. A., Revyakina V. I.</i> In memory of the teacher-scientist. To the 100th anniversary of A. P. Romanov	164
---	-----

REVIEWS

<i>Pozdeeva S. I.</i> Review of the book by Dorota Klus-Stan'skaya "Paradigms of didactics. Thinking theoretically about practice"	173
--	-----

ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Научная статья

УДК 373.2

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-7-15>

Влияние нравственных представлений старших дошкольников на межличностные отношения со сверстниками

Анжелика Николаевна Пронина¹, Ирина Валерьевна Фаустова²

^{1,2} *Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, Елец, Россия*

¹ *antipi-elena@yandex.ru*

² *fayst71@mail.ru*

Аннотация

Представлена актуальная проблема исследования нравственных представлений старших дошкольников и их влияние на межличностные отношения со сверстниками. Рассмотрены теоретические аспекты понятий «нравственность», «нравственные представления», «межличностные отношения» с опорой на научные исследования по данной проблематике. Необходимость изучения влияния нравственных представлений старших дошкольников на межличностные отношения со сверстниками обусловлена проявлением неустойчивости, эмоциональности, динамичности, избирательности отношений, спецификой нравственного развития в старшем дошкольном возрасте. Эксперимент был направлен на установление взаимосвязей между уровнем сформированности нравственных представлений и межличностными отношениями в двух группах старших дошкольников. Основными диагностическими методами выступили беседа, метод проблемных ситуаций, а также метод математической статистики коэффициента ранговой корреляции г-Спирмена. Установлен высокий уровень сформированности нравственных представлений у испытуемых дошкольников, низкий уровень эмоциональной вовлеченности в действия сверстника и высокий уровень просоциальных действий в адрес сверстника. Выявлены следующие виды положительной корреляционной связи между: нравственными представлениями старших дошкольников и эмоциональной вовлеченностью как интересом и различными эмоциями по отношению к действиям сверстника; нравственными представлениями старших дошкольников и характером участия детей в действиях сверстника; нравственными представлениями старших дошкольников и просоциальными действиями ребенка по отношению к сверстнику-партнеру; нравственными представлениями старших дошкольников и эмоциональными состояниями детей по отношению друг к другу в совместной игровой деятельности. Сделан вывод о том, что наличие влияния нравственных представлений старших дошкольников на межличностные отношения со сверстниками может иметь практическую значимость при разработке программ нравственного и социального развития детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: *нравственность, нравственные представления, межличностные отношения, старшие дошкольники*

Для цитирования: Пронина А. Н., Фаустова И. В. Влияние нравственных представлений старших дошкольников на межличностные отношения со сверстниками // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 2 (48). С. 7–15. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-7-15>

GENERAL EDUCATION

Original article

Influence of moral concepts of senior preschoolers on interpersonal relationships with peers

Anzhelika N. Pronina¹, Irina V. Faustova²

^{1,2} *Bunin Yelets State University, Yelets, Russian Federation*

¹ *antipi-elena@yandex.ru*

² *fayst71@mail.ru*

Abstract

The article presents the actual problem of studying the moral ideas of older preschoolers and their impact on interpersonal relationships with peers. The authors consider the theoretical aspects of the concepts of “morality”, “moral ideas”, “interpersonal relations” based on scientific research on this issue. The need to study the influence of moral ideas of older preschoolers on interpersonal relationships with peers is due to the manifestation of instability, emotionality, dynamism, selectivity of relationships, the specifics of moral development in older preschool age. The experiment was aimed at establishing relationships between the level of formation of moral ideas and interpersonal relationships in 2 groups of older preschoolers. The main diagnostic methods were the conversation, the method of problem situations, as well as the method of mathematical statistics of the r-Spearman rank correlation coefficient. A high level of formation of moral ideas in the preschool subjects was established, as well as a low level of emotional involvement in the actions of a peer and a high level of prosocial actions addressed to a peer. The following types of positive correlation were revealed: between the moral ideas of older preschoolers and emotional involvement as an interest and various emotions in relation to the actions of a peer; between the moral ideas of older preschoolers and the nature of children’s participation in the actions of a peer; between the moral ideas of older preschoolers and the social actions of a child in relation to a peer partner; moral values of older preschoolers and emotional the states of children in relation to each other in joint play activities. It is concluded that the influence of moral ideas of older preschoolers on interpersonal relationships with peers may have practical significance in the development of programs for the moral and social development of preschool children.

Keywords: *morality, moral ideas, interpersonal relationships, senior preschoolers*

For citation: Pronina A. N., Faustova I. V. Vliyaniye нравstvennykh predstavleniy starshikh doshkol’nikov na mezhlchnostnye otnosheniya so svestnikami [Influence of moral concepts of senior preschoolers on interpersonal relationships with peers]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 2 (48), pp. 7–15. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-7-15>

В современных условиях жизни человечества наибольшую актуальность приобретают понятия «нравственность», «нравственные ценности», «нравственные представления», «отношение к другому человеку». Нравственность выступает одной из форм общественного сознания, в основу которой положены определенные установленные нравственные нормы [1, с. 171]. Нравственность включает способность человека подчинять и приспосабливать свои поступки и действия принятым в обществе ценностям и требованиям, соотносить их с особенностями и потребностями других людей [2, с. 17–36].

Нравственные ценности в науке можно определить как общественные идеалы и эталонные нормы, выработанные обществом и принятые в обществе. Они включают в себя как их знание, переживание их выполнимости и соблюдения, а также специфику их реализации в деятельности. «Нравственные представления о мире – результат познания детьми мира на основе присвоенных ими нравственных ценностей, лежащих в основе национальных культур народов России и культур

большинства народов мира. В основу формируемых у детей представлений о мире должны быть положены нравственные ценности, общие для разных народов российского общества и для других народов и культур, т. е. необходимо уже с дошкольного возраста формировать нравственные представления о мире, основанные на базовых национальных ценностях» [3, с. 5], которые передаются человеку посредством воспитания и обучения, воплощаются во взаимоотношениях и деятельности других людей.

В системе воспитания и обучения задачи формирования нравственных представлений закреплены в нормативных документах, целях и задачах духовного и нравственного развития подрастающего поколения [4, с. 11]. Воплощение и развитие нравственных представлений определяются такими факторами, как возраст, уровень образования, специфика социального окружения [5, с. 51].

Межличностные отношения рассматриваются исследователями с различных позиций и подходов. В основе межличностных отношений лежат взаимосвязанные позиции по отношению к себе и другому человеку.

Развитие межличностных отношений в онтогенезе начинается с взаимоотношений со взрослыми, где ребенок приобретает опыт отношений с людьми, а затем этот опыт переносится в сферу взаимоотношений со сверстниками. Согласно научным исследованиям межличностные отношения со сверстниками в дошкольном возрасте характеризуются избирательностью, эмоциональностью, субъективностью и основаны на оценках сверстников значимыми взрослыми. Вместе с тем в науке выявлено, что межличностные отношения со сверстниками неустойчивы, импульсивны, динамичны, предметны. Психологами выделены несколько видов межличностных отношений дошкольников со сверстниками, в основе которых лежат различные основания [6–10].

В научной литературе изучены некоторые аспекты влияния нравственных представлений на межличностные отношения детей старшего дошкольного возраста [11, с. 13–17]. Развитые нравственные представления являются основой для установления контактов с другими людьми, развитие возрастных новообразований в дошкольном возрасте способствует формированию положительных взаимоотношений со сверстниками. Знание и овладение нравственными представлениями способствуют формированию морального поведения со сверстниками, регулированию нравственных поступков в деятельности.

Поэтому необходимо выявить влияние нравственных представлений старших дошкольников на межличностные отношения со сверстниками.

Задачи данного исследования:

1. Изучить уровень сформированности нравственных представлений старших дошкольников.
2. Диагностировать и определить состояние и специфику межличностных отношений дошкольников старшего возраста.
3. Проанализировать влияние нравственных представлений старших дошкольников на межличностные отношения со сверстниками.

Для выявления сформированности нравственных представлений у старших дошкольников использовалась методика беседы, которая включала специально разработанные вопросы, направленные на выявление сформированности у детей нравственных представлений о добре, зле, справедливости, честности, совести, патриотизме. Ниже приведен перечень вопросов беседы:

1. Как ты понимаешь, что такое зло? Как ты понимаешь выражения: «причинить зло», «злиться»? Почему не любят злых людей?
2. Как ты понимаешь, что такое добро? Что означает выражение «делать добро», о каких людях говорят «добродушный»? Почему любят добрых людей?
3. Что такое любовь к другим людям? Каких людей нужно любить? Надо ли помогать людям и каким?
4. Что означает быть справедливым? По отношению к кому нужно быть справедливым? Почему любят справедливых людей?
5. Что означает быть честным человеком? По отношению к кому нужно быть честным?
6. Что означает быть патриотом своей Родины? Нужно ли защищать и беречь свою Родину? А что можно сделать для своей Родины, если ей будет угрожать опасность?

7. Как ты понимаешь, что такое совесть? Что означает выражение «поступать по совести»? О каком человеке говорят «бессовестный»? Почему любят людей, которые поступают по совести?

Беседу проводили индивидуально, за каждый правильный ответ дошкольник получал два балла, ответ с помощью экспериментатора оценивался в один балл, за отсутствие ответа выставялось 0 баллов. Высокий уровень сформированности нравственных представлений у старших дошкольников составлял от 42–38 баллов, средний – от 37–21 балла, низкий – ниже 20 баллов. Оценка уровня сформированности соответствующего нравственного представления осуществлялась посредством анализа содержания ответов детей и представлена следующим образом: к высокому уровню сформированности нравственных представлений о добре, зле, справедливости и т. п. были отнесены дети, ответы которых соответствовали общеустановленному содержанию (добро – это помогать другим людям, делиться с другими, совершать добрые поступки). Отметим, что с учетом возрастных особенностей оформления речевого высказывания детей содержание их ответов может иметь определенное индивидуальное понимание и выражение (добро – помогать маме, бабушке, друзьям, делиться с друзьями, родителями, поступать по-доброму и т. д.).

Для выявления сформированности межличностных отношений со сверстниками детей старшего дошкольного возраста были подобраны две методики, которые определяли сформированность различных аспектов этих отношений – эмоциональный и поведенческий. Эмоциональный аспект межличностных отношений выявлялся посредством методики проблемных ситуаций [6].

Для изучения влияния нравственных представлений старших дошкольников на межличностные отношения со сверстниками использован метод математической статистики – коэффициент ранговой корреляции г-Спирмена, который рассчитывается по формуле:

$$r_{S_{\text{эмп}}} = 1 - \frac{6 \sum D^2}{n(n^2 - 1)}$$

В исследовании принимали участие две группы детей в количестве 56 человек. Средний возраст участников составил 6,2 лет. Представим полученные результаты на каждом этапе исследования по каждой диагностической методике.

В ходе проведения беседы были установлены высокий и средний уровни сформированности нравственных представлений у детей старшего дошкольного возраста (рис. 1).

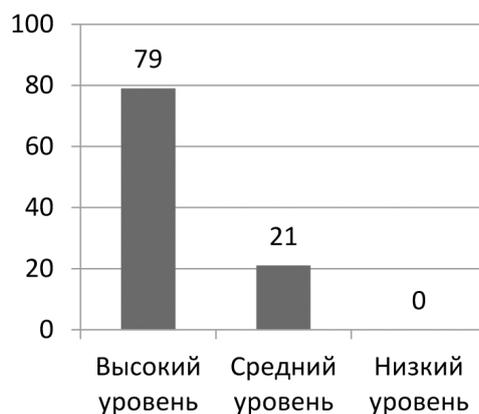


Рис. 1. Процентное соотношение уровней сформированности нравственных представлений у детей старшего дошкольного возраста

Наличие высокого и среднего уровня сформированности нравственных представлений свидетельствует о сформированности личности детей старшего дошкольного возраста и об их способности регулировать межличностные отношения со сверстниками.

Приведем некоторые примеры ответов детей. На вопрос беседы дети отвечали, что зло – это когда делаешь плохое другим людям, делаешь что-то отвратительное и совершаешь плохие поступки, бьешь других, делаешь гадости. Зло бывает и в сказках, и в жизни. Причинить зло, по мнению многих дошкольников, это сделать плохо другим людям, обзывать их, дразнить, ябедничать.

Большинство опрошенных детей считает, что злиться – значит не разговаривать, не играть, не дружить с другим человеком. Дети считают, что злых людей не любят потому, что они причиняют вред другим людям, делают им плохо. Только несколько детей по отдельным вопросам отвечали с некоторой помощью экспериментатора, детей с нулевыми баллами выявлено не было.

Добро в ответах дошкольников – это когда совершаешь добрые поступки, помогаешь другим, жалеешь других людей, делаешь что-то хорошее другим людям, когда ты сам добрый. Для многих дошкольников словосочетание «делать добро» означает оказание помощи людям, дарить подарки, делать приятное другим, чем-то делиться, отдать то, что тебе дорого. А добродушный человек, по мнению детей, это тот, который делится добром, продуктами, конфетами, игрушками, книжками с другими людьми и детьми, делает что-то доброе другим людям, у которых душа добрая. Добрых людей любят, потому что от них польза другим, они делают только хорошее людям и от этого людям радостно. В ходе беседы не было детей, чьи ответы оценивались в ноль баллов. На вопрос, что означает быть патриотом своей родины, дошкольники дали следующие ответы: защищать от врагов, стать военным, чтобы на родину не нападали враги. Большинство детей ответили, что нужно защищать и беречь свою родину от всех врагов, беречь ее от войны и опасностей, а если нужно, то надо собрать всех военных и военную технику и встать на ее защиту.

Из ответов старших дошкольников следует, что совесть – это когда тебе стыдно за свои поступки, плохие слова, за то, что ты обманывал других людей, говорил неправду. Поступать по совести – значит говорить всегда правду, никогда не обманывать, честно делиться и играть с другими детьми и взрослыми, уступать другим детям и людям. По мнению дошкольников, бесовестный человек – это тот, который нечестно поступает с другими людьми, всегда врет, совершает плохие поступки.

Только небольшая часть детей на отдельные вопросы отвечала с некоторой помощью экспериментатора, детей с нулевыми баллами выявлено не было.

Наблюдение за детьми в ходе методики проблемных ситуаций показало, что только в 10 % случаев дети безразличны, равнодушны и безучастны к действиям сверстника в процессе выполнения им задания. У 20 % дошкольников, наблюдавших за занимающимся сверстником, нечасто проявлялись повторяющиеся отдельные реакции в его сторону. У 44 % детей замечено более пристальное внимание к действиям сверстника и некоторые попытки что-то подсказать и прокомментировать. А 26 % детей показали повышенную речевую инициативу – попытку комментировать действия сверстника, а также активное проявление вмешательства в его действия, которые кажутся неправильными. Данные факты могут свидетельствовать о повышенном интересе к сверстнику как возможному субъекту для взаимодействия.

Оценка параметра участия детей в действиях сверстника показала отсутствие данного параметра только у 5 % детей. У 38 % наблюдающих детей преобладают позитивные оценки по отношению к выполняющему заданию сверстнику, которые выражаются в форме поддержки, совета, подсказки. У 40 % детей, которые смотрели за действиями сверстника, выявлены демонстративные оценки в виде сравнения с собой, и только у 17 % дошкольников отмечены отрицательные проявления оценок в адрес сверстника, выраженные в основном в форме насмешки.

Характеризуя выраженность сопереживания сверстнику во время одобряющих или порицающих действий педагога, отмечено наличие безразличия к другому ребенку у 12 % детей. Эти дети были равнодушны к тому, какую оценку сверстник получает от взрослого. У 34 % детей выявлены неадекватные реакции по отношению к сверстнику, которого поощрял либо порицал педагог, они были согласны с осуждением действий сверстника педагогом и поддерживали такие отрицательные реакции воспитателя, тем самым утверждая свое превосходство перед ним. У 20 % детей, наблюдающих за действиями сверстника, отмечалось проявление частичной адекватной реакции, которая проявлялась в одинаковом соотношении согласия как с отрицательными, так и положительными оценками педагога в адрес сверстника, который выполнял задание. В данном случае можно говорить о преобладании авторитета педагога в сравнении с авторитетом сверстника. У 33 % дошкольников выявлены адекватные реакции как на положительные, так и на отрицательные оценки в адрес сверстника со стороны воспитателя, а также попытку защитить сверстника, рассказать педагогу о достоинствах его друга.

Дадим оценку просоциальным формам поведения ребенка, выступающим одним из вариантов морального выбора, во второй части эксперимента. Отмечено 22 % случаев отказа сверстнику в деталях мозаики, в том числе даже с применением просьбы воспитателя поделиться лишними деталями с другим ребенком. Это свидетельствует о нежелании жертвовать собой ради другого ребенка. В 28 % ситуаций выявлена провокационная помощь сверстнику, которая выражалась в уступке только под давлением другого ребенка либо под давлением воспитателя, хотя делали это неохотно. При этом дети постоянно ожидали благодарности со стороны сверстника в ответ за свою помощь.

Прагматическая помощь сверстнику выявлена у 35 % старших дошкольников, которая проявлялась в виде оказания помощи сверстнику (отдавали лишние детали) только после того, как ребенок выполнял свое задание. В этом случае сверстник являлся для ребенка конкурентом и соперником, а сам ребенок проявлял собственное стремление победить в этом соревновании.

Только 15 % дошкольников, участвующих в эксперименте, оказывали сверстнику безусловную помощь, что могло происходить как по собственной инициативе, так и по просьбе сверстника. Сверстник выступал в этом случае в качестве партнера по взаимодействию. На рис. 2 представлены результаты методики проблемных ситуаций.

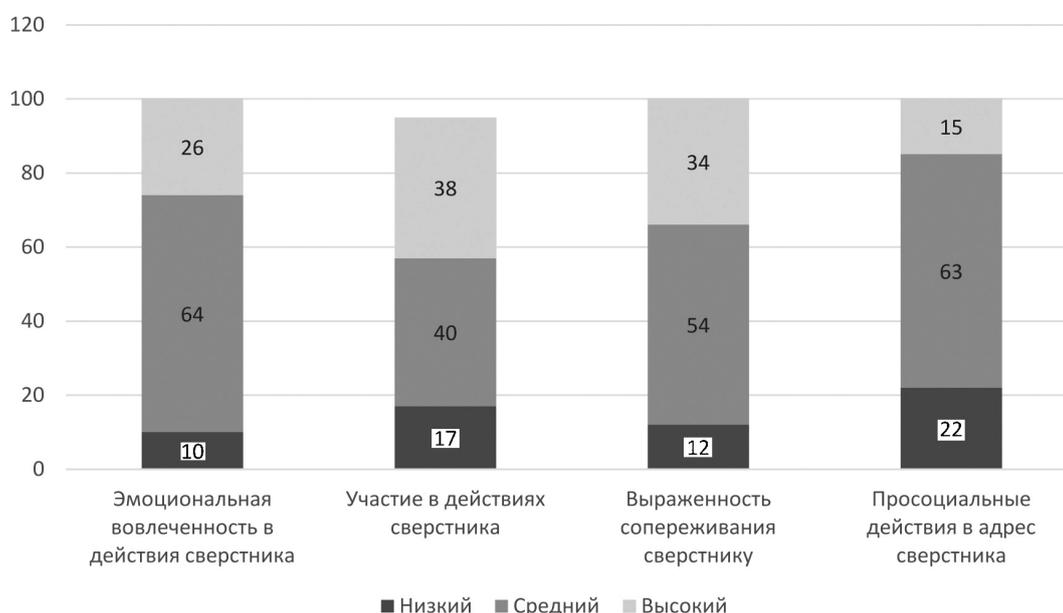


Рис. 2. Процентное соотношение сформированности параметров межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста со сверстниками по методике проблемных ситуаций (Е. О. Смирнова и В. Г. Утробина)

В таблице представлены результаты корреляционного анализа между нравственными представлениями старших дошкольников и межличностными отношениями, выявленными по результатам методики проблемных ситуаций.

Корреляционные связи между нравственными представлениями старших дошкольников и параметрами межличностных отношений дошкольников по методике проблемных ситуаций (Е. О. Смирнова и В. Г. Утробина)

Показатель	Параметры межличностных отношений дошкольников			
	Эмоциональная вовлеченность как интерес и различные эмоции по отношению к действиям сверстника	Характер участия детей в действиях сверстника	Действия ребенка по отношению к сверстнику	Просоциальные действия ребенка по отношению к сверстнику-партнеру
Нравственные представления	0,36*	0,30*	0,22	0,31*

* Статистически значима при $p < 0,05$.

Поясним выявленные взаимосвязи с опорой на полученные результаты исследования и имеющиеся в научной литературе данные. Было выявлено, что высокий уровень сформированности нравственных представлений положительно связан с проявлением повышенного интереса к сверстнику, обостренной чувствительностью к тому, что он делает. В случае данного вида связи для ребенка с высоким уровнем сформированности нравственных представлений соответствующие эмоции по отношению к сверстнику приобретают личностный смысл. Если сверстник испытывает какие-то проблемы в деятельности, то наличие представлений о любви, честности, добродушии и справедливости вызывает у него чувства сопереживания, сопричастности. А для ребенка с недостаточно сформированными нравственными представлениями о добре, зле, справедливости и др. сверстник является внешним, отделенным от него существом, и по отношению к нему ребенок проявляет безразличие и равнодушие. Данные факты выявлены в исследовании Е. О. Смирновой [6–8].

Таким образом, проведенное исследование показало, что старшие дошкольники с высоким уровнем сформированности нравственных представлений выражают позитивные (положительные) оценки в адрес действий сверстников, которыми они стараются поддержать как удачные, так неудачные действия сверстника.

Старшие дошкольники с низким и недостаточно сформированным уровнем сформированности нравственных представлений проявляют негативные оценки или вообще не дают никаких оценок по отношению к выполняемым действиям сверстника.

Установлено, что высокий уровень сформированности нравственных представлений положительно связан с проявлением просоциальных действий ребенка по отношению к сверстнику-партнеру. Эти дети стараются бескорыстно уступить, помочь, так как они воспринимают сверстника как партнера по взаимодействию. Вместе с тем отмечено, что дети с недостаточно сформированными нравственными представлениями проявляют эгоистические формы поведения по отношению к сверстнику, либо вообще не дают детали и не помогают сверстнику, либо делятся своими деталями со сверстниками под давлением педагога.

Отсутствие связи между нравственными представлениями и действиями ребенка по отношению к сверстнику объясняется научными фактами, в которых установлено, что даже при наличии у ребенка сформированных нравственных представлений отсутствует их применение и несоблюдение в реальном поведении со сверстниками. Данные особенности поведения детей старшего дошкольного возраста описаны в исследованиях И. О. Смирновой, С. Г. Якобсон [12].

Были выявлены только некоторые взаимосвязи между нравственными представлениями и межличностными отношениями старших дошкольников, в частности с эмоциональными состояниями к партнеру, характером участия детей в действиях сверстника, просоциальными действиями ребенка по отношению к сверстнику-партнеру.

Действуя в соответствии с усвоенными нравственными представлениями, ребенок учится применять и реализовывать их в отношениях, действиях и поступках со сверстниками [7, 13].

Низкий уровень сформированности нравственных представлений ограничивает диапазон отношений и нравственных поступков ребенка во взаимодействиях с другими детьми, и он может проявлять безразличие и равнодушие к ним [13, с. 11].

Данный подход основан на допущении, что нравственные представления перерастают в соответствующие действия ребенка и становятся залогом и источником его морального поведения. Однако эффективность этих методов остается недоказанной. В психологической литературе имеются отдельные исследования, как доказывающие наличие взаимосвязи между нравственными представлениями и межличностными отношениями дошкольников, так и опровергающие ее [8, 10, 13].

В данном исследовании показано отсутствие взаимосвязи между нравственными представлениями и действиями ребенка по отношению к сверстнику, что подтверждает вывод Е. О. Смирновой о расхождении морального сознания и поведения у большинства дошкольников в реальных жизненных ситуациях [6]. Также выявлена точка зрения, согласно которой нравственные представления не связаны с длительностью, инициативой, величиной, интенсивностью игровых взаимодействий детей дошкольного возраста.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в учете наличия взаимосвязей нравственных представлений и отношений со сверстниками при разработке развивающих занятий и программ по этическому, патриотическому, социальному воспитанию детей дошкольного возраста.

Список источников

1. Динейкина Е. В. Духовно-нравственное становление личности в условиях трансформации современного российского общества: дис. ... канд. филос. наук. Пятигорск, 2020. 171 с.
2. Дробницкий О. Г. Структура морального сознания: хрестоматия по педагогической аксиологии / сост. В. А. Слостёнин, Г. И. Чижакова. М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. С. 17–36.
3. Ломоносова Н. В. Формирование у старших дошкольников нравственных представлений о мире средствами базовых национальных ценностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Майкоп, 2021. 28 с.
4. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05. 2015 г. № 996-р «Об утверждении стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» // КонсультантПлюс: справочно-правовая система. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_195441/ (дата обращения: 5.04.2022).
5. Ежкова Н. С., Вихарева К. А. Развитие нравственных представлений у старших дошкольников: теоретико-методический аспект // News of Science and Education. 2019. Т. 2, № 2. С. 51–54
6. Смирнова Е. О., Холмогорова В. М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М.: ВЛАДОС, 2005. 158 с.
7. Смирнова Е. О., Утробина В. Г. Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте // Вопросы психологии. 1996. № 3. С. 5–14.
8. Смирнова Е. О., Бутенко В. Н. Исследование межличностных отношений в разновозрастных группах дошкольников // Вопросы психологии. 2007. № 1. С. 27–37.
9. Тхазеплова Д. Ф., Ногерова М. Т. Особенности проявлений межличностных отношений старших дошкольников // Вопросы науки и образования. 2019. № 9 (55). С. 51–56.
10. Ильин В. А., Хрисанова Е. В. К вопросу о методическом обеспечении исследований отношений межличностной значимости в воспитательных группах дошкольных образовательных учреждений // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7 № 1. С. 140–147.
11. Рубинчик Ю. С. О Методы и средства, направленные на формирование нравственных представлений у старших дошкольников во взаимоотношениях со сверстниками // Новая наука: стратегии и векторы развития. 2017. Т. 1. № 3. № 2. С. 33–36.
12. Якобсон С. Г., Щур В. Г. Психологические механизмы усвоения детьми этических норм // Психологические проблемы нравственного воспитания детей. М.: Педагогика, 1977. 216 с.
13. Ерофеева Т. И. Педагогические условия формирования доброжелательных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1986. 16 с.

References

1. Dineykina E. V. *Dukhovno-nravstvennoye stanovleniye lichnosti v usloviyakh transformatsii sovremennogo rossiyskogo obshchestva*. Dis. kand. filos. nauk [Spiritual and moral formation of personality in the conditions of transformation of modern Russian society. Dis. kand. philos. sci.]. Pyatigorsk, 2020. 171 p. (in Russian).
2. Drobniyskiy O. G. *Struktura moral'nogo soznaniya: khrestomatiya po pedagogicheskoy aksiologii* [The structure of moral consciousness: a textbook on pedagogical axiology]. Moscow, Moskovskiy psikhologo-sotsial'nyy institut Publ., 2005. Pp.17–36 (in Russian).
3. Lomonosova N. V. *Formirovaniye u starshikh doshkol'nikov npravstvennykh predstavleniy o mire sredstvami bazovykh natsional'nykh tsennostey*. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Formation of moral ideas about the world among older preschoolers by means of basic national values. Abstract of thesis cand. ped. sci.]. Maykop, 2021. 28 p. (in Russian).
4. Rasporyazheniye Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 29.05. 2015 g. № 996-r “Ob utverzhdenii strategii razvitiya vospitaniya v Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda” [On Approval of the Strategy for the Development of Education in the Russian Federation for the period up to 2025: Order of the Government of the Russian Federation No. 996-r of May 29, 2015]. *Konsul'tant Plyus: spravochno-pravovaya sistema – Consultant Plus: legal reference system* (in Russian). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_195441/ (accessed 5 April 2022).

5. Ezhkova N. S., Vikhareva K. A. Razvitiye nravstvennykh predstavleniy u starshikh doshkol'nikov: teoretiko-metodicheskiy aspekt [The development of moral ideas in older preschoolers: theoretical and methodological aspect]. *News of Science and Education*, 2019, vol. 2, no. 2, pp. 51–54 (in Russian).
6. Smirnova E. O., Kholmogorova V. M. *Mezhlichnostnye otnosheniya doshkol'nikov: diagnostika, problemy, korektsiya* [Interpersonal relationships of preschoolers: diagnosis, problems, correction]. Moscow, VLADOS Publ., 2005. 158 p. (in Russian).
7. Smirnova E. O., Utrobina V. G. Razvitiye otnosheniya k sverstniku v doshkol'nom vozraste [Developing an attitude towards a peer in preschool age]. *Voprosy psikhologii – Voprosy Psychologii*, 1996, no. 3, pp. 5–14 (in Russian).
8. Smirnova E. O., Butenko V. N. Issledovaniye mezhlichnostnykh otnosheniy v raznovozrastnykh gruppakh doshkol'nikov [The study of interpersonal relationships in different age groups of preschoolers]. *Voprosy psikhologii – Voprosy Psychologii*, 2007, no. 1, pp. 27–37 (in Russian).
9. Thazeplova D. F., Nogerova M. T. Osobennosti proyavleniy mezhlichnostnykh otnosheniy starshikh doshkol'nikov [Features of manifestations of interpersonal relationships of older preschoolers]. *Voprosy nauki i obrazovaniya – Questions of Science and Education*, 2019, no. 9 (55), pp. 51–56 (in Russian).
10. Ilyin V. A., Khrisanova E. V. K voprosu o metodicheskom obespechenii issledovaniy otnosheniy mezhlichnostnoy znachimosti v vospitatel'nykh gruppakh doshkol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniy [On the question of methodological support for research on relations of interpersonal significance in educational groups of preschool educational institutions]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo – Social Psychology and Society*, 2016, vol. 7, no. 1, pp. 140–147 (in Russian).
11. Rubinchik Y. S. Metody i sredstva, napravlennye na formirovaniye nravstvennykh predstavleniy u starshikh doshkol'nikov vo vzaimootnosheniyakh so sverstnikami [Methods and means aimed at the formation of moral ideas among older preschoolers in relationships with peers]. *Novaya nauka: strategii i vektory razvitiya* [New Science: Strategies and Vectors of Development]. Sterlitamak, 2017, vol. 1, no. 3, part 2, pp. 33–36 (in Russian).
12. Yakobson S. G., Shchur V. G. Psikhologicheskiye mekhanizmy usvoyeniya det'mi eticheskikh norm [Psychological mechanisms for children to internalize ethical standards]. *Psikhologicheskiye problemy nravstvennogo vospitaniya detey* [Psychological problems of moral education of children]. Moscow, Pedagogika Publ., 1977. 216 p. (in Russian).
13. Erofeeva T. I. *Pedagogicheskiye usloviya formirovaniya dobrozhelatel'nykh vzaimootnosheniy u detey starshego doshkol'nogo vozrasta. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Pedagogical conditions for the formation of friendly relationships among older preschool children. Abstract of thesis cand. ped. sci.]. Moscow, 1986. 16 p. (in Russian).

Информация об авторах

Пронина А. Н., доктор педагогических наук, Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина» (ул. Коммунаров, 28, Елец, Россия, 399770).

Фаустова И. В., кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина» (ул. Коммунаров, 28, Елец, Россия, 399770).

Information about the authors

Pronina A. N., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Bunin Yelets State University (ul. Kommunarov, 28, Yelets, Russian Federation, 399770).

Faustova I. V., Doctor of Pedagogical Sciences, assistant of professor, Bunin Yelets State University (ul. Kommunarov, 28, Yelets, Russian Federation, 399770).

Статья поступила в редакцию 18.07.2022; принята к публикации 03.03.2023

The article was submitted 18.07.2022; accepted for publication 03.03.2023

Научная статья
УДК 371.2 (575.3)
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-16-23>

Особенности организации дошкольной подготовки детей-билингвов в Республике Таджикистан

Лидия Алексеевна Каирова¹, Наталья Николаевна Лукьянова²

^{1,2} Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, Россия

¹ kairova_lidiya@mail.ru

² n.n.lukjanov@mail.ru

Аннотация

Представлен анализ опыта работы с билингвальными детьми шести лет в условиях дошкольной подготовки для русских школ, открываемых в Республике Таджикистан. Описаны особенности организации деятельности детей дошкольного возраста, которые будут обучаться в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования Российской Федерации. Объяснены причины возникновения сложностей в обучении детей-билингвов. Представлены этапы организации дошкольной подготовки будущих перво-классников, рассмотрены существенные направления данной работы, в том числе языкового и математического содержания, охарактеризованы особенности двуязычных шестилеток, описаны трудности в проведении занятий. По итогам работы в условиях дошкольной подготовки сделаны основные выводы, которыми могут руководствоваться учителя начальных классов.

Ключевые слова: дошкольная подготовка, ребенок-билингв, психологическая готовность, шестилетний ребенок

Для цитирования: Каирова Л. А., Лукьянова Н. Н. Особенности организации дошкольной подготовки детей-билингвов в Республике Таджикистан // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 2 (48). С. 16–23. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-16-23>

Научная статья

Features of the organization of pre-school training of bilingual children in the Republic of Tajikistan

Lidiya A. Kairova¹, Natal'ya N. Lukyanova²

^{1,2} Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russian Federation

¹ kairova_lidiya@mail.ru

² n.n.lukjanov@mail.ru

Abstract

The article presents an analysis of the experience of working with bilingual children of six years in the conditions of preschool training for Russian schools opened in the Republic of Tajikistan. The educational process in these schools will be carried out in accordance with the Federal State Educational Standard of Primary General Education of the Russian Federation. The features of the implementation of the pre-school training program, developed in accordance with the requirements of the preschool education standard and tested in classes with bilingual children, are described. The features of bilingual six-year-olds are determined. The methods of organizing educational and play

activities of preschool children who have mastered the Russian language at different levels are described, which in the future may cause difficulties for students in achieving subject and meta-subject results determined by the educational program. The speech environment is characterized, which has formed a natural bilingualism in the child and does not contribute to enriching the speech experience of a preschooler. The reasons for the difficulties in teaching bilingual children are explained. The reasons of difficulties in conducting classes on pre-school preparation, which arise both in children and in the teacher, are revealed. The stages of the organization of preschool training of future first-graders are presented, the essential directions of this work, including linguistic and mathematical content, are considered.

Based on the results of work in the conditions of preschool preparation, the main conclusions are made that can guide primary school teachers implementing the educational process in Russian schools of the Republic of Tajikistan.

Keywords: *pre-school preparation, bilingual child, psychological readiness, six-year-old child*

For citation: Kairova L. A., Lukyanova N. N. Osobennosti organizatsii predshkol'noy podgotovki-detei-bilingvov v Respublike Tadzikistan [Features of the organization of pre-school training of bilingual children in the Republic of Tajikistan]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 2 (48), pp. 16–23. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-16-23>

В 2022 г. Алтайский государственный педагогический университет (АлтГПУ) приступил к реализации государственной программы Российской Федерации, в соответствии с которой в пяти городах (Душанбе, Куляб, Бохтар, Худжанд, Турсунзаде) Республики Таджикистан открываются средние общеобразовательные школы. Обучение в этих школах будет осуществляться по федеральным государственным стандартам Российской Федерации на русском языке. АлтГПУ в настоящее время выступает координатором и федеральным оператором со стороны России в реализации этого масштабного проекта.

Важным этапом в реализации данного проекта является работа по подготовке детей шести- и семилетнего возраста к обучению в школе. Следует отметить, что эта работа является традиционным направлением в системе дошкольного и начального общего образования. Вместе с тем необходимо подчеркнуть и особенность предшкольной подготовки детей из Таджикистана – в русских школах на русском языке будут обучаться дети-билингвы. В связи с этим подготовка их к учебе в школе – это сложная педагогическая задача, включающая поиск эффективных методов обучения детей-билингвов на неродном для них русском языке.

Обозначенная задача не является принципиально новой для российских педагогов. В настоящее время в российских школах обучаются дети, для которых русский язык не является родным (это прежде всего дети мигрантов из бывших советских республик). Это заставляет педагогов (ученых, методистов, учителей-практиков) искать ответы на вопросы: как обучать детей на неродном для них языке? какие методические средства обеспечивают достижение всеми учащимися образовательных результатов, представленных в стандартах и в образовательных программах? какие особенности обучающихся-билингвов должны быть в центре внимания педагога-практика?

Сложность обучения детей-билингвов обусловлена многими причинами. Прежде всего у билингвов с детства формируется двойная языковая картина мира, они усваивают социокультурные нормы, историю и менталитет двух языковых обществ. Кроме того, владение вторым языком предполагает не только более глубокое постижение других культур, но и развитые когнитивные способности и аналитическое мышление. Как отмечал Л.С. Выготский: «...Значение слова ... есть не что иное как обобщение или понятие. Обобщение и значение слова суть синонимы. Всякое же обобщение, всякое образование понятия есть самый специфический, самый подлинный, самый несомненный акт мысли. Следовательно, мы вправе рассматривать значение слова как феномен мышления» [1, с. 262]. Но при этом учителю необходимо учитывать и индивидуальность ребенка, поскольку

двуязычие формируется и функционирует у каждого конкретного ребенка по-особому. Это связано с различными факторами, такими как темперамент, характер, возраст, среда, в которой он живет.

Обучению билингвов посвящен ряд методических исследований, входящих в рамки дисциплины «РКИ (Русский язык как иностранный)»: общая методика представлена в работах В. Г. Костомарова [2], С. Г. Бархударова, И. П. Лысаковой [3], А. А. Акишиной [4], А. Н. Щукина [5], Н. Л. Федотовой [6] и др., частные и специальные методики рассмотрены в трудах Г. И. Дергачевой [7], А. Н. Щукина [8], Т. И. Капитоновой [9], Н. Н. Лукьяновой [10], Л. С. Журавлевой [11] и пр.

Интерес представляют и попытки специалистов из Таджикистана помочь в изучении русского языка. А. М. Байдуков разработал методическое пособие «Монологи первоклашек и...» (для начинающих изучать русский язык) [12]. В него включены монологи, диалоги, скороговорки, считалки, детские стихи, которые, по мнению автора, способствуют выработке правильного произношения трудных слов и выражений у начинающих изучать русский язык.

Анализируя опыт работы с шестилетними таджикскими детьми, мы ориентировались на мнение исследователя И. А. Зимней, которая отмечала, что обучение младших школьников должно быть ориентировано на развитие таких ключевых компетенций, которые позволяют сформировать следующие умения: организационные (способность организовать свою деятельность), интеллектуальные (способность результативно мыслить и работать с информацией), оценочные (способность самостоятельно делать свой выбор в мире мыслей, чувств и ценностей и отвечать за выбор), коммуникативные (способность общаться и взаимодействовать с людьми) [13, с. 38].

Прежде чем выделить некоторые особенности таджикских детей – будущих первоклассников, следует отметить, что в бывших советских республиках по-прежнему велика потребность в русском языке, он служит прежде всего средством общения между нациями. В Республике Таджикистан русский язык является вторым государственным, в школах он изучается по одному часу в неделю начиная со второго класса. Но степень владения русским языком в республике различная. Поэтому принимая участие в реализации государственного образовательного проекта открытия русских школ в бывших советских республиках, необходимо в первую очередь определиться с контингентом учащихся, уже понимающим и обладающим необходимой языковой компетенцией на русском языке.

Эти дети относятся к врожденному или раннему билингвизму, они практически одновременно учатся и базовому (таджикскому), и иностранному (русскому) с раннего возраста. Это объясняется тем, что родители будущих первоклассников родились и жили в Советском Союзе, они обучались русскому языку у русских учителей, массовая миграция которых началась в девяностые годы.

Во-вторых, очень часто владение вторым языком связано с потребностью ребенка в просмотре передач, мультфильмов, которые ведутся на русском языке. Кроме того, один из родителей, чаще всего отец, временно (или постоянно) проживает в России и может общаться на русском языке в семье. В связи с этим родители считают необходимым приобщать ребенка к русскому языку, так как видят в этом перспективы для будущей успешной жизни.

Таким образом, у ребенка формируется естественный билингвизм ввиду действительной необходимости общаться одновременно на двух языках. Следует отметить, что зачастую дети лучше владеют русским языком, чем мама, которая не выезжает за пределы республики: в некоторых ситуациях дети переводят информацию с русского на родной язык. Тем не менее особенности речевой среды затрудняют усвоение ребенком языка и не способствуют обогащению речевого опыта. В связи с этим русский язык воспринимается детьми как иностранный.

На сегодняшний день еще велико влияние русской народной культуры: дети достаточно хорошо знают детские народные игры: «Кошки-мышки», «Морская фигура» и другие, причем некоторые из них сопровождаются считалками, прибаутками, скороговорками на русском языке. Практически все дети знают русские сказки и народные (Колобок, Репка, Теремок), и авторские

(А. С. Пушкин «Сказка о рыбаке и рыбке»). Некоторые сказки им читали на русском языке («Золушка», «Белоснежка и семь гномов») дома или в детском саду. Дети не только воспринимают соответствующие тексты русского языка, но и частично воспроизводят прочитанное или услышанное ими ранее.

В ходе обучения школьники должны будут достичь продуктивного (производящего) билингвизма, что позволяет билингу не только понимать и воспроизводить русские тексты, но и производить, создавать их, т. е. они должны овладеть русским языком как носителем языка, что позволит им в дальнейшем не только сдать экзамены (ОГЭ и ЕГЭ), но и получать профессиональное образование в Российской Федерации.

При искусственном обучении второму языку традиционно используют следующие известные методы [14, с. 74]: грамматико-переводной; аудиolingвальный; метод когнитивного кодирования; прямой метод; естественный метод; метод полного физического ответа; суггестопедический; метод автономного обучения.

Образование же в новых школах будет выстраиваться в соответствии с естественным методом в соединении с методом когнитивного кодирования по образцу, модели и др., что позволит осуществлять обучение учеников на неродном языке с 1-го класса в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами начального, основного и полного общего образования.

Остановимся более подробно на особенностях подготовки детей-билингвов к обучению в школе на русском языке.

Работа с будущими первоклассниками осуществлялась в два этапа. На первом этапе преподаватели-психологи института психологии и педагогики, задействованные в реализации программы предшкольной подготовки детей, провели традиционную диагностику психологической готовности будущих первоклассников к обучению в русской школе. С учетом знания русского языка и психологической готовности часть детей была рекомендована к обучению в русской школе, на основании чего формировались классные коллективы. При этом предметная подготовка не являлась определяющей и практически психологами не учитывалась.

Второй этап предшкольной подготовки предполагал организацию и проведение занятий с детьми. Цель занятий: развитие мотивации к обучению в школе, предварительное выявление готовности детей в различных предметных областях.

Занятия выстраивались в соответствии с программой «Мой мир» [15], разработанной преподавателями института психологии и педагогики Алтайского университета. Программой предусмотрены четыре занятия в день, объединенные одной темой: «Я в мире людей», «Я и мои любимые игрушки», «Моя семья», «В мире звуков и цветов», «Я и моя планета», «Азбука будущего ученика». Результатом реализации программы является положительное отношение к себе, окружающему миру, а также ознакомление с некоторыми базовыми понятиями, которые получают свое развитие и будут являться содержанием целенаправленной работы в первом классе (гласные-согласные звуки, слог, слово, предложение; число-цифра, следующее-предыдущее число; животные-растения).

Опыт проведения занятий позволил выявить особенности детей – будущих первоклассников:

- особенности восприятия речи на русском языке: дети не воспринимают быстрый темп речи, с трудом различают слова в незнакомых устных речевых высказываниях, что объясняется недостаточностью речевого опыта на русском языке. Это приводило к определенным трудностям в восприятии и понимании предъявляемых заданий;
- леворукость будущих первоклассников (было представлено у восьми из ста двадцати детей), а в столь короткий период проведения занятий не представлялось возможным учесть их особенности;

- недостаточность речевого опыта: обучающимся было трудно подобрать слова для формирования устного высказывания. В качестве примера приведем следующую ситуацию: дети хорошо образовывали название детенышей животных, ориентируясь на языковые структуры в соответствии со словообразовательным типом: лис – лиса – лисенок, волк – волчица – волчонок, тигр – тигрица – тигренок, но затруднялись в наименовании детенышей, названия которых относятся к древнейшему пласту лексики: курица – петух – цыпленок, баран – овца – ягненок, конь – лошадь – жеребенок);

- трудности психологического плана: преобладание непроизвольного внимания, воспроизводящего воображения (дети затруднялись при выполнении задания нарисовать игрушку, которую хотел бы получить), трудности в запоминании новой, хотя и интересной для них информации, быстрая утомляемость;

- недоразвитие мелких мышц кисти руки, что приводит к зеркальному написанию или цифр и букв, излишнему увеличению или уменьшению их размера;

- дети плохо ориентируются на странице тетради: не соблюдают отступы «вправо-влево», «вверх-вниз» на несколько клеток;

- будущие первоклассники владеют навыком счета, знают геометрические фигуры и умеют их различать, но не воспроизводят следующее и предыдущее число, не могут сравнить и классифицировать фигуры по различным основаниям;

- дети испытывают трудности организационного порядка.

Учитывая перечисленные трудности и особенности детей-билингвов, работа на занятиях осуществлялась в различных направлениях:

1. Создание коммуникативных ситуаций, которые целенаправленно предлагает педагог или которые могут возникать спонтанно. Например, продолжением задания «Какой детеныш остался без родителей» являлось требование: «Представь: мама нашла своего детеныша в лесу, что он мог ей рассказать. Придумай, с чего все началось, что случилось и чем закончилось». Для создания соответствующей эмоциональной атмосферы дети прослушали известную песенку мамонтенка из мультфильма. Спонтанные ситуации возникали чаще всего при проведении динамических перемен между занятиями.

2. Важными являлись упражнения, направленные на синхронизацию движений различных частей тела и нескольких детей, на переключение внимания и быструю смену типов деятельности. Всегда эти упражнения сопровождалась ритмичной музыкой, стихами, скороговорками, считалками. Эта работа осуществлялась под руководством педагога и по образцу. Это позволяет предупредить искажение в звукопроизношении, учит понимать быструю речь и выстраивать ее, поскольку описание движений требует употребления глагольной лексики. Важна работа и для развития речи, и музыкальное сопровождение поднимает настроение, улучшает эмоциональное состояние ребенка. Использование элементов логоритмики, предполагающей сочетание движений со словом и музыкой, способствует тренировке подвижности нервных процессов, развивает внимание, память, снимает напряжение.

3. Большую роль в познании языка билингвами играет рисование. Это объясняется тем, что билингвы воспринимают мир образно и ориентируются на визуальные раздражители, в рисовании дети следуют тем же рецептивно-репродуктивно-продуктивным путем, что и в познании языка.

4. Вызывали интерес у детей и задания по переводу фрагментов окружающей действительности на математический язык: заданные ситуации дети изображали или с помощью геометрических фигур, или с помощью чисел, выражений, равенств, неравенств. Условно это направление часто обозначают как «Математика в окружающем мире» [16]. Однако выполнение заданий с «трудной» формулировкой требует от педагога подробных инструкций. Например, задание «Нарисуй в прямоугольнике столько кружков, сколько найдешь отличий между двумя картинками» требует выделе-

ния последовательности действий, следуя которым, дети смогут выполнить задание. Сначала инструкции предлагались педагогом, но постепенно к их составлению привлекались и обучающиеся. Эта работа является очень важной с точки зрения накопления речевого опыта. Однако недостаточное знание языка значительно затрудняет работу.

5. Следующее направление тесно связано с развитием фонематического слуха, что является необходимым и для овладения в будущем способом чтения, и для формирования у учащихся орфографической зоркости. Это направление в рамках реализуемой программы обозначается как «звуки живой природы»: от звуков природы к выделению звуков из речи, далее необходимо обозначить звук буквой, что является важной пропедевтической работой. Такая возможность предоставляется благодаря и тому, что в Таджикистане используется кириллица, в связи с чем многие дети уже знают буквы. При подготовительной работе мы констатировали, что как и русские дошкольники таджикские дети четко слышали и выделяли звуки в начале и в конце слова, некоторые затруднялись в выделении гласного звука в середине слова. Однако наибольшие затруднения у детей вызывало определение согласных звуков, что частично объясняется расхождением консонантных систем двух языков.

По итогам работы с будущими первоклассниками в условиях предшкольной подготовки были сделаны следующие основные выводы.

Хотя большое количество детей было из билингвальных семей, но дети между собой говорят на таджикском языке, при этом практически все не только понимают по-русски, но и строят высказывания, касающиеся описания некоторых жизненных ситуаций, предпринимают попытки пересказать услышанное. Однако участвуя в реализации программы предшкольной подготовки, мы столкнулись с трудностями, которые характерны не столько для шестилетних детей, сколько для билингвов. Также был выявлен ряд особенностей, характерных для шестилеток, которые подробно представлены в работе Е. И. Домашовой [17], а именно психологические трудности, связанные с низкой работоспособностью, леворукостью детей, наглядно-образным мышлением, недостаточным развитием речи, рассеивающимся произвольным вниманием, слабой произвольной памятью, быстрой утомляемостью. В связи с этим предлагаемые в методических рекомендациях приемы, задания претерпели существенные изменения. Вероятно, эта тенденция сохранится и при разработке и реализации основной образовательной программы подготовки младших школьников.

Таким образом, можно констатировать, что трудности в проведении занятий по предшкольной подготовке определяются двуязычием (а именно неодинаковым уровнем владения русским языком) будущих первоклассников, неодинаковой психологической готовностью, а также различной степенью подготовки будущих первоклассников, испытывающих трудности организационного порядка.

Список источников

1. Выготский Л. С. Мышление и речь (психологические исследования). М.; Л.: Гос. соц.-эконом. изд-во, 1934. 323 с.
2. Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М.: Русский язык, 1976. 137 с.
3. Методика обучения русскому языку как неродному: учебное пособие / под ред. И. П. Лысаковой. М.: Русайнс, 2015. 160 с.
4. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить. Что надо знать о преподавании русского языка. М.: Русский язык. Курсы, 2002. 256 с.
5. Шукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. М.: Русский язык, 2003. 305 с.
6. Федотова Н. Л. Методика преподавания русского языка как иностранного. СПб.: Златоуст, 2013. 200 с.
7. Дергачева Г. И. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе обучения. М.: Русский язык, 1989. 247 с.

8. Щукин А. Н. Методика краткосрочного обучения русскому языку как иностранному. М.: Русский язык, 1984. 128 с.
9. Капитонова Т. И., Московкин Л. В., Щукин А. Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / под ред. А. Н. Щукина. М.: Русский язык, 2009. 312 с.
10. Лукьянова Н. Н. Использование художественных текстов в процессе обучения русскому языку как неродному // Межкультурная коммуникация в образовании и медицине. 2020. № 1. С. 52–55.
11. Журавлева Л. С., Зиновьева М. Д. Обучение чтению (на материале художественных текстов). М.: Русский язык, 1984. 28 с.
12. Байдуков А. М. Монологи первоклашек и... для начинающих изучать русский язык: метод. пособие. Куляб, 2022. 20 с.
13. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
14. Протасова Е. Ю., Роднина Н. М. Методика развития речи двуязычных дошкольников: учеб. пос. для студентов вузов. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. 253 с.
15. Никитина Л. А., Демина Е. С. Мой мир. Я в мире знаний: рабочая тетрадь. № 4. Барнаул: Барнаул. гос. пед. ун-т, 2005. 72 с.
16. Колесникова Е. В. Математика вокруг нас. 120 игровых заданий для детей. М.: Сфера, 2017. 64 с.
17. Домашова Е. И. Компетентностный подход – основа преодоления трудностей обучения шестилетних детей // Современные тенденции развития начального и эстетического образования: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 60-летию факультета нач. и муз. образования (28 марта 2019 г.). Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2019. С. 86–88. URL: <https://libr.msu.by/bitstream/123456789/10039/1/1201n.pdf> (дата обращения: 01.10.2022).

References

1. Vygotsky L. S. *Myshleniye i rech (psikhologicheskiye issledovaniya)* [Thinking and speech (psychological research)]. Moscow–Leningrad, Gosudarstvennoye sotsial'no-ekonomicheskoye izdatel'stvo Publ., 1934. 323 p. (in Russian).
2. Kostomarov V. G., Mitrofanova O. D. *Metodicheskoye rukovodstvo dlya prepodavateley russkogo yazyka inostrantsam* [Methodological guide for Russian language teachers to foreigners]. Moscow, Russkiy yazyk Publ., 1976. 137 p. (in Russian).
3. *Metodika obucheniya russkomu yazyku kak nerodnomu: uchebnoye posobiye. Pod redaktiyey professora I. P. Lysakovoy* [Methods of teaching Russian as a non-native language: textbook. Ed. professor I. P. Lysakova]. Moscow, Rusayns Publ., 2015. 160 p. (in Russian).
4. Akishina A. A., Kagan O. E. *Uchimsya uchit'. Chto nado znat' o prepodavanii russkogo yazyka* [Learning to teach. What you need to know about teaching Russian]. Moscow, Russkiy yazyk. Kursy Publ., 2002. 256 p. (in Russian).
5. Shchukin A. N. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: uchebnoye posobiye* [Methods of teaching Russian as a foreign language: tutorial]. Moscow, Russkiy yazyk Publ., 2003. 305 p. (in Russian).
6. Fedotova N. L. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo* [Methods of teaching Russian as a foreign language]. Saint Petersburg, Zlatous Publ., 2013. 200 p. (in Russian).
7. Dergacheva G. I. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo na nachal'nom etape obucheniya* [Methods of teaching Russian as a foreign language at the initial stage of training]. Moscow, Russkiy yazyk Publ., 1989. 247 p. (in Russian).
8. Shchukin A. N. *Metodika kratkosrochnogo obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu* [Methods of short-term teaching of Russian as a foreign language]. Moscow, Russkiy yazyk Publ., 1984. 128 p. (in Russian).
9. Kapitonova T. I., Moskovki L. V., Shchukin A. N. *Metody i tehnologii obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu* [Methods and technologies of teaching Russian as a foreign language]. Ed A. N. Shchukin. Moscow, Russkiy yazyk Publ., 2009. 312 p. (in Russian).
10. Lukyanova N. N. *Ispol'zovaniye khudozhestvennykh tekstov v protsesse obucheniya russkomu yazyku kak nerodnomu* [The use of literary texts in the process of teaching Russian as a non-native language]. *Mezhkul'turnay kommunikatsiya v obrazovanii i meditsine*, 2020, no. 1, pp. 52–55 (in Russian).
11. Zhuravleva L. S., Zinoviyeva M. D. *Obucheniye chteniyu (na material khudozhestvennykh tekstov)* [Thinking and speech (psychological research)]. Moscow, Russkiy yazyk Publ., 1984. 28 p. (in Russian).

12. Baydukov A. M. *Monologi pervoklashek i ... dlya nachinayushchikh izuchat russkiy yazyk: metodicheskoye posobiye* [Monologues of first graders and ... for beginners to learn Russian: study guide]. Kulyab, 2022. 20 p. (in Russian).
13. Zimnaya I. A. Klyuchevye kompetentsii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya [Key competencies – a new paradigm of the result of education]. *Vyssheye obrazovaniye segodnya – Higher ducation today*, 2003, no. 5, pp. 34–42 (in Russian).
14. Protasova E. Yu. *Metodika razvitiya rechi dvuyazychnykh doshkol'nikov: uchebnoye posobiye dlya studentov vuzov* [Methods of speech development of bilingual preschoolers: textbook.manual for university students]. Moscow, Gumanitarnyy izdatel'skiy tsentr VLADOS Publ., 2010. 253 p. (in Russian).
15. Nikitina L. A., Demina E. S. *Moy mir. Ya v mire znaniy: rabochaya tetrad': rabochaya tetrad' no. 4* [My world. I am in the world of knowledge: workbook no. 4]. Barnaul, Barnaul State Pedagogical University Publ., 2005. 72 p. (in Russian).
16. Kolesnikova E. V. *Matematika vokrug nas. 120 igrovykh zadaniy dlya detey* [Mathematics around us. 120 game tasks for children]. Moscow, Sfera Publ., 2017. 64 p. (in Russian).
17. Domashova E. I. Kompetentnostnyy podkhod – osnova preodoleniya trudnostey obucheniya shestiletnikh detey [Competence approach as the basis for overcoming the difficulties of teaching six-year-olds]. *Sovremennyye tendentsii razvitiya nachal'nogo i esteticheskogo obrazovaniya: sbornik statey Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy 60-letiyu fakul'teta nachal'nogo i muzykal'nogo obrazovaniya (28 marta, 2019, Mogilev)* [Modern trends in the development of primary and aesthetic education: a collection of articles of the International Scientific and Practical Conference dedicated to the 60th anniversary of the Faculty of Primary and Music Education (March 28, 2019)]. Mogilev, MSU named after A. A. Kuleshov, 2019. Pp. 86–88 (in Russian) URL: <https://libr.msu.by/bitstream/123456789/10039/1/1201n.pdf> (accessed 01 October 2022).

Информация об авторах

Каирова Л. А., кандидат педагогических наук, доцент, Алтайский государственный педагогический университет (ул. Молодежная, 55, Барнаул, Россия, 656031).

Лукьянова Н. Н., кандидат филологических наук, доцент, Алтайский государственный педагогический университет (ул. Молодежная, 55, Барнаул, Россия, 656031).

Information about the authors

Kairova L. A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Altai State Pedagogical University (ul. Molodyozhnaya, 55, Barnaul, Russian Federation, 656031).

Lukyanova N. N., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Altai State Pedagogical University (ul. Molodyozhnaya, 55, Barnaul, Russian Federation, 656031).

Статья поступила в редакцию 06.10.2022; принята к публикации 03.03.2023

The article was submitted 06.10.2022; accepted for publication 03.03.2023

Научная статья
УДК 373.2
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-24-36>

Этические основы, социально-моделирующий потенциал и творческие аспекты литературной игры для младших школьников «На асфальте города...»

Ирина Владимировна Никиенко

Томская областная универсальная научная библиотека им. А. С. Пушкина, Томск, Россия,
inikienko@yandex.ru

Аннотация

Изложена методическая концепция, рассмотрен порядок организации и проведения, оценены педагогические возможности и текущие результаты Всероссийского литературно-игрового конкурса «На асфальте города...», основанного на одноименном рассказе томского фантаста Виктора Колупаева и проходящего при учредительстве Томской областной универсальной научной библиотеки им. А. С. Пушкина с 2015 г. по настоящее время. В ходе анализа материалов семи сезонов игры (названий, рисунков и описаний «городов для инопланетян», перечней игровых ролей, особенностей презентации проектов) прослеживается этическая, социально ориентированная и творческая составляющая деятельности конкурсантов, выявляются принципы взаимодействия источников игрового конструирования (текст опорного рассказа, «фантастический стандарт», разнообразные фоновые знания, включая и специфические, связанные с этноконфессиональными традициями и краеведческой информацией), характеризуются меры оптимизации педагогических эффектов игры. Исследование показало, что эмоциональное принятие этического посыла опорного рассказа, которое определяет общую направленность игровой деятельности, в большинстве случаев является безусловным, в то время как социальные установки и творческое самовыражение игроков могут требовать педагогического регулирования.

Ключевые слова: гуманистическая фантастика, литературные игры, социальные игры, ролевые игры, проектная деятельность учащихся, стимулирование креативности, нравственно-эстетическое воспитание школьников

Для цитирования: Никиенко И. В. Этические основы, социально-моделирующий потенциал и творческие аспекты литературной игры для младших школьников «На асфальте города...» // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 2 (48). С. 24–36. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-24-36>

Original article

Ethical foundations, social modeling potential and creative aspects of literary game for younger schoolchildren “Cities on the Asphalt...”

Irina V. Nikienko

Tomsk Regional Universal Scientific Library named after A. S. Pushkin, Tomsk, Russian Federation,
inikienko@yandex.ru

Abstract

The article outlines the methodical concept, views the procedure of organization and holding and evaluates pedagogical capabilities and current results of the All-Russian literary game contest “Cities on the Asphalt...”, which is based on the short story of the same name by Tomsk fantasy and science fiction writer Viktor Kolupaev and has been held under the foundation of the Tomsk Regional Universal Scientific Library named after A. S. Pushkin since 2015 to the present. The author analyzes the game

content produced in seven seasons (names, drawings and descriptions of “cities for alien”, lists of game roles, features of project presentation), traces the ethical, socially-oriented and creative component of the contestants’ activities, identifies the principles of interaction between sources of game design (the text of the reference short story, “fantasy and science fiction standard”, a variety of background knowledge, including specific ones related to ethno-confessional traditions and local history information), characterizes the measures to optimize the pedagogical effects of the game. The study showed that the emotional acceptance of the ethical message of the reference short story, which determines the general orientation of the game activity, is in most cases unconditional, while the social attitudes and creative self-expression of the players may require pedagogical regulation.

Keywords: *humanistic fantasy and science fiction, literary games, social games, role-playing games, project activities of pupils, stimulating of creativity, moral and aesthetic education of schoolchildren*

For citation: Nikienko I. V. Eticheskiye osnovy, sotsial’no-modeliruyushchiy potentsial itvorcheskiye aspekty literaturnoy igry dlya mladshikh shkol’nikov “Na asfalte goroda...” [Ethical foundations, social modeling potential and creative aspects of literary game for younger schoolchildren “Cities on the asphalt...”]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 2 (48), pp. 24–36. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-24-36>

Длительная и всесторонняя разработка понятия игры целым рядом гуманитарных наук (филологией, культурологией, социологией, психологией, педагогикой) привела к тому, что при общем сходстве представлений о природе и сущности игровой деятельности, ее целях и возможностях [1, с. 139] специалисты разных областей знания оперируют с разным материалом и используют специализированную типологию игр, позволяющую составить характеристику того или иного игрового феномена как перечень дифференциальных/конститутивных признаков в условиях тесного взаимодействия и взаимовлияния видов, выделяемых по одному основанию.

Так, например, общая классификация педагогических игр [2, с. 200–201] при описании определенных игровых технологий, используемых как обучающее, воспитательное и развивающее средство, может быть одновременно недостаточной (несмотря на свою многоаспектность) и избыточной, что обусловлено необходимостью в первую очередь отграничить рассматриваемый вид от ближайших (отличающихся по набору признаков минимально). Именно поэтому стартовая характеристика рассматриваемого проекта как литературной игры (т. е. игры, базирующейся на сюжете художественного произведения) представляется явно недостаточной.

Литературная игра «На асфальте города...» одновременно является игрой творческой (не интеллектуальной по типу викторины и не деловой по типу имитации профессиональной деятельности), командной (не индивидуальной, предполагающей объединение усилий и распределение задач для достижения общей цели), ситуационно-ролевой (с определенной событийной рамкой и порождаемыми ею линиями поведения каждого из игроков), игрой живого действия (не настольной и не компьютерной), социально-моделирующей (воспроизводящей полисубъектное взаимодействие в рамках практической деятельности).

Показательно, что игры с такими характеристиками чаще всего реализуются именно на материале фантастики, допускающей определенную игровую свободу и естественное принятие разного рода игровых условностей. И в игровой практике, и в педагогической теории на данный момент наиболее популярны и хорошо изучены игры, основанные на известных фэнтези-эпопеях («Легендарииуме Средиземья» Дж. Р. Р. Толкина, «Хрониках Амбера» Р. Желязны, «Хайнском цикле» У. Ле Гуин и др.). «Большие» ситуационно-ролевые игры по мотивам художественных произведений обладают, безусловно, значительными обучающими и развивающими возможностями, однако рассматриваются главным образом в воспитательном ключе (показательны в этом отношении работы костромских педагогов, прежде всего монография Б. В. Куприянова и О. В. Миновской «Ситуационно-ролевая игра как средство развития у подростков субъектности во взаимодействии» [3]).

Приоритет воспитательных целей заметен и при обращении разработчиков игр к другим жанрам (например, сказкам, если речь идет о более раннем возрасте) [4] и к нелитературным сюжетам наряду с литературными [5]. Акцентирование этического вектора событийно-ролевой игры (выведение на первый план требования соответствия игрового поведения социально-нравственным нормам [5, с. 222]) отражает базовую категоризацию этого вида игр как социальных, что в свою очередь связывает их важнейшие педагогические потенциалы с диагностикой игроками своих возможностей в замещении различных социальных (в том числе профессиональных) ролей, овладением различными способами взаимодействия, личностным развитием [6, с. 179], предполагающим и творческое самовыражение [4, с. 185, 186].

В сравнении с классическими «полевыми» событийно-ролевыми играми проект «На асфальте города...» более прост и «компактен» по времени осуществления, количеству участников, требуемому пространству и ресурсам, структуре ситуации и разнообразию ролей. Тем не менее имеющийся опыт его реализации (с параллельным проведением и многократными возобновлениями) позволяет говорить о том, что он решает самые разнообразные педагогические задачи, в том числе связанные с формированием этических, социальных и творческих компетенций участников.

Опорный литературный текст (фантастический рассказ Виктора Колупаева «На асфальте города...») повествует о прибытии на Землю двумерцев, прилетевших из дальнего космоса в поисках нового дома (предположительно после гибели своей планеты) и из всех земель замеченных только детьми, которые моментально проникаются проблемами пришельцев и начинают «строить» для них города на асфальте. Эта ситуация странным образом становится дополнительным аргументом в пользу проекта по уводу городского транспорта под землю, который пытается продвигать главный взрослый герой рассказа Игнатьев. После повсеместного распространения информации об инопланетных гостях вероятность реализации локального проекта по усовершенствованию городской инфраструктуры и глобального проекта размещения двумерцев на Земле представляется довольно высокой, однако очевидно, что в обоих случаях для успеха требуется добрая воля землян, их способность рационально распределять и неэкспансивно использовать жизненное пространство (в том числе готовность им делиться).

Колупаевский рассказ традиционно рассматривается в полемике с «Урочным часом» Рэя Брэдли (детальный сопоставительный анализ произведений был выполнен одной из участниц конкурса колупаеведческих учебно-исследовательских работ Полиной Куровской [7]), где прибывшие на Землю инопланетяне также в первую очередь вступают контакт с детьми, однако брэдлианские пришельцы – это захватчики, их появление на Земле – вторжение, в то время как колупаевские двумерцы просят землян о помощи и приюте. Важным оказывается и различие в трактовке роли детей в этой ситуации: у Брэдли они становятся проводниками космического зла, у Колупаева – защитниками слабых. Такое смещение акцента с «войны миров» на «мирное сосуществование и взаимопомощь» в сюжете о контакте с инопланетянами в целом характерно для гуманистической фантастики вообще и творчества Виктора Колупаева в частности.

Мощный нравственный посыл рассказа «На асфальте города...» и укорененность фантастического сюжета в реальной проблематике оптимизации устройства и функционирования городов позволили использовать этот текст в качестве литературной основы для организации социально-моделирующей ситуационно-ролевой игры, опирающейся на этическую беседу по содержанию художественного произведения и нагруженной комплексным творческим заданием (описание исходного варианта литературно-игрового проекта, разработанного старшекласницей гимназии № 18 г. Томска Ульяной Слитковой под руководством учителя литературы О. В. Колупаевой, дочери писателя [8]). Основными этапами игры стали знакомство с рассказом и его обсуждение, создание и презентация городов для двумерцев.

Первоначально проект мыслился как преимущественно игротерапевтический (нацеленный на снижение уровня детской тревожности в отношении «космической угрозы»), однако перевод его в формат конкурса (за счет выдвижения на первый план творческой составляющей) позволил сформулировать более общую цель – формирование у школьников младшего возраста установки на гармоничное включение себя в мир в ходе разыгрывания ситуации контакта с Другим, который не угрожает, а нуждается в помощи. При этом гармонизация одновременно затрагивает две линии отношений: между «нами» и «Другими» (мы земляне – они инопланетяне, мы трехмерные – они двумерцы, мы хозяева – они гости, мы защищены и благополучны – они беззащитны, терпят бедствие и т. п.) и внутри «нас».

В рамках названной цели становится возможным выполнение ряда разнонаправленных задач, включая:

1) популяризацию творчества Виктора Колупаева и русской гуманистической фантастики в целом в контексте осознания живой связи фантастической (нереалистической) литературы с реальной действительностью;

2) создание условий для утверждения в представлениях учащихся презумпции безопасности Другого, воспитание позитивно мыслящих членов социума, принимающих мир и нацеленных на кооперацию усилий;

3) установление в сознании учащихся корреляции между областями утилитарного, эстетического и эмоционально-нравственного (удобный – красивый, красивый – выполненный с любовью и др.);

4) развитие способности школьников трансформировать мысленные/вербальные образы в графические и интерпретировать графические образы в практическом и символическом ключе;

5) приобщение учащихся к культуре осмысления, обсуждения и защиты результатов собственной и чужой деятельности, формирование у школьников оценочных и презентативных умений.

Литературно-игровой конкурс «На асфальте города...» [9] проходит при учредительстве Томской областной универсальной научной библиотеки им. А. С. Пушкина в рамках проекта «Пространства и Времена Виктора Колупаева» [10; 11] с 2015 г. За это время было проведено 7 сезонов игры, «построено» 65 городов для двумерцев. С первого года проведения конкурс был всероссийским (эпизодически – с международным участием), поэтому за время его существования «космические стройки» прошли не только в Томске, но и в Курлеке, Межениновке, Мирном, Эуште Томской области, в Барнауле и Куйбышеве Алтайского края, а также за пределами Западной Сибири: в Богатом, Большой Малышевке, Кураповке, Подбельске Самарской области, Полярных Зорях Мурманской области, Лозовом Донецкой области (Украина).

Первоначально конкурс носил отчетливо соревновательный характер и предполагал выбор лучшего проекта для поощрения, однако со второго сезона система оценивания была изменена, и каждый проект начал отмечаться в специальной номинации в соответствии со своими выигрышными сторонами («Архитектурный шедевр», «Максимальный комфорт», «ЭКОлогия», «Торжество креатива» и др.). Такое намеренное сглаживание момента состязательности было предпринято учредителем с целью оптимизации игровых переживаний участников в ходе перевода игры из категории конкурентных в кооперативные не только на внутрикомандном, но и на межкомандном уровне (о более высоком росте и большей стабильности позитивного аффекта в кооперативной игре, ее большей осмысленности и более редком переживании игроками пустоты см. [12, с. 294–295]).

Первые два года томские команды собирались на площадке учредителя, затем система «автономной организации», используемая для иногородних участников, была распространена на всех, и учредители стали работать только с материалами творческого отчета. Некоторые автономные организаторы сотрудничают с учредителем на протяжении нескольких лет, обеспечивают информационную поддержку конкурса в период возобновлений, при проведении активно дополняют и творче-

ски трансформируют конкурсную процедуру. Так, например, сотрудники Богатовской межпоселенческой детской библиотеки выступили автономными организаторами в четырех сезонах конкурса (2015–2018), подготовили в общей сложности 19 команд, доработали программу конкурса до фестивальной, включив в нее книжную выставку, викторины, творческие задания и мастер-классы космической тематики, фотосессию с космической атрибутикой, а также привлекли к участию коллег из библиотечной сети Самарской области (2018) и представили игровую программу «На асфальте города...» в рамках работы интерактивной площадки «Литературная галактика» на Межрегиональном книжном фестивале «Время читать: Открытый космос» в Самаре (2022).

Этическая, социально ориентированная и творческая составляющая деятельности конкурсантов так или иначе присутствует всех этапах конкурса и во всех его «продуктах». Представляется, что наиболее показательными для оценки педагогических результатов являются придуманные конкурсантами названия городов, разработанное ими устройство каждого, а также распределение игровых ролей в команде (которое не регламентируется положением) и особенности презентации проекта во время «сдачи объекта». Проанализируем названные конкурсные «продукты» с учетом того, что источниками для игрового конструирования содержания проектов является не только опорный текст, но и некий освоенный младшими школьниками фантастический стандарт, а также разнообразные фоновые данные (житейский опыт, общекультурные знания, в единичных случаях – этноконфессиональные традиции, краеведческая информация).

1. Названия городов. В рассказе Виктора Колупаева ни один из «построенных» персонажами городов на асфальте не имеет имени, поэтому прямо или косвенно отсылающими к тексту можно считать только названия наподобие Двумер-сити/Двумлэнд/Двумерия (город для двумерцев), Город счастья 2D, а также Лилипутия, Мини-град, Маленький городок (двумерцы – маленькие человечки), Чалкландия (город, нарисованный мелом). Сложные случаи использования мотивов опорного текста можно увидеть в названиях Крауч-Хилл (стелющийся по земле город, т. е. двумерный, как и сами пришельцы), Амбиленд (город, расположенный на двух уровнях, на земле и над землей, т. е. по модели, зеркально отражающей концепцию наземно-подземного города Игнатьева). Менее специфичны топонимы Нью-Ленд и Терра/Терраград (двумерцы – переселенцы, их новое место жительства – Земля), еще большей отвлеченностью характеризуются названия, ассоциирующиеся с космосом и фантастикой вообще: прозрачно мотивированные Космоград, Звездный, Инмирград, Марсианск (двумерцы – пришельцы из космоса, иных миров и т. п.), извлеченные из астрономической номенклатуры Фортуна и Кибела (имена астероидов), сконструированные без опоры на известные словообразовательные модели и не подлежащие дешифровке экзотические Инолина и Архатан (имитация слов на инопланетном языке).

Однако гораздо чаще встречаются названия, которые вдохновлены этическим посылом рассказа и выражают общее доброжелательное отношение к пришельцам, установку на конструктивное взаимодействие с ними и пожелание им всяческих благ. Для этой группы топонимов характерны повторяющиеся мотивы и даже сами имена, образованные обычно на основе прямых номинаций эмоций или эмоционально окрашенных лексем. Названия отражают настрой на дружбу и добрососедство с двумерцами (Город Дружбы/Дружный), намерение создать у пришельцев чувство безопасности и защищенности среди гостеприимных земель (Город доброты, Город Ангелов), непрерывно поддерживая их позитивное состояние (ср. названия, прямо указывающие на целевую эмоцию: Счастье / Город счастья, Радость и имеющие положительную коннотацию, в т. ч. отсылающие к идее яркого/светлого/солнечного/радужного: Ярчеград, Светлоград, Солнечный / Солнечный город, Радуга/Радужный/Радумир, Цветной Сити, яркого и одновременно благоуханного: Цветочный / Цветочный город / Цветоград, а также вкусного/сладкого: Honey World (медовый город), Город Сладостей, Банана-ленд, Фруктополис+ / Фрукто-сити).

Другой многочисленной группой названий являются те, что отражают представления «строителей» об оптимальном городе для инопланетян. Это представление может быть самым расплывчатым и иметь отношение не к устройству города, а к степени соответствия ожиданиям («все как хотелось») и общему принципу его функционирования («все как по волшебству»); отсюда названия, выражающие идею воплощенной мечты, чудесной реализации желаемого: Dream-city/Мечтоград, Future City (город будущего), Воображариум, Волшебная деревня, Страна чудес / Чудов. Тем не менее нередки и названия, конкретизирующие образ идеального города; прежде всего это топонимы, утверждающие идею экологического благополучия, близости к природе, обилия растительности и воды: Биомаксимум, Зеленов, Озерск, Вудиполис (город-дерево), отчасти наименования с корнем цвет-. В ряде случаев названия городов отражают их индивидуальные конструктивные особенности, например, упомянутые выше Амбиленд, Крауч-Хилл и Вудиполис (не только хорошо озелененный, но и имеющий древовидную структуру город), а также Тауэрвилль (город вокруг башни) и Воздушные времена года (город, структурированный одновременно топологически и хронологически: его районы – это сезоны). Реже всего в названии отражается функциональное назначение города: Дествоград (город для детей двумерцев), Адрэфут (спортивный город: адrenalин + футбол).

Как видим, придуманные конкурсантами названия городов для инопланетян-двумерцев не всегда удачны с точки зрения соответствия русскому топонимическому стандарту: одни названия омонимичны нарицательным существительным, включая абстрактные (Счастье, Радость), другие конструируются на основе корней разного происхождения (Двумер-сити, Вудиполис), третьи являются иноязычными или содержат иноязычные вкрапления и спецсимволы (Honey World, Фруктополис+), в составных наименованиях часто присутствует апеллатив, размывающий границы между именем собственным и контекстом (Цветочный город / город Цветочный), а ряд моделей образования топонимов используется некорректно (Лилипутия, Банана-ленд – это названия не для городов, а для стран, как, собственно, и Страна Чудес). Тем не менее в большинстве случаев можно констатировать, что ребятам хорошо известны регулярные и остающиеся продуктивными топоформанты – как исконные (-град, -ск, -ов), так и иноязычные (-сити, -виль, -полис), а новообразования могут осмысляться не только стандартно (без окказиональной мотивации, ср. Озерск, Тауэрвилль), но и творчески.

Так, например, топоним Пушкин (Курлек, 2022) известный в качестве названия реального города в Ленинградской области, в рамках игры наполняется особым смыслом, поскольку увековечивает память не о поэте А. С. Пушкине, а о придуманном конкурсантами ученом-однофамильце, на основе научно-фантастических разработок которого был якобы создан проект; тем не менее и этот Пушкин, по мысли создателей города, – «наше все», причем уже не в общероссийском, а в глобальном масштабе (он представляет землян, все человечество в контакте с инопланетянами).

Наиболее же ярким за всю историю конкурса представляется название Корнишонск (Томск, 2016), в котором при сохранении привычной формы топонима замечательным образом обыгрывается и сюжет рассказа (двумерцы малы, как огурчики-корнишоны), и фантастический стандарт (инопланетяне – зеленые человечки), и актуальный для детей младшего школьного возраста прецедентный текст (строки песни из мультфильма «Осьминожки»: Палка, палка, огуречик, Вот и вышел человечек), и происхождение конкурсантов вместе с сопутствующей краеведческой информацией (город «строила» команда из села Корнилова, где хорошо налажено тепличное хозяйство и выращиваются различные овощи, включая и огурцы).

Придуманные конкурсантами имена городов для двумерцев свидетельствуют о том, что ребята хорошо изучили сюжет рассказа, отметив для себя важные детали, адекватно восприняли его основную идею, а также владеют основными навыками конструирования топонимов, умеют выражать в названии суть называемого и творчески интерпретировать языковой материал. Ведущими факторами в выборе названия для города является этический посыл опорного текста, обусловивший появ-

ление большого количество эмоционально окрашенных названий городов, и нацеленность на оптимальный результат деятельности, связываемый с особыми (выходящими за рамки реального, возможного на данном этапе технологического развития) качествами проектов и их подчеркнутой природосообразностью.

2. Устройство городов. Города, которые строят дочери Игнатьева и другие дети в колупаевском рассказе, оцениваются взрослыми персонажами исключительно с эстетической точки зрения: они выполнены в специфическом детском стиле, подразумевающим непропорциональность и различные конструктивные алогизмы, однако только кажутся нелепыми, а на деле – прекрасны и могут считаться образцами подлинного искусства. Автором же они характеризуются как «фантастические», что может трактоваться по-разному. Несомненно, для Виктора Колупаева определяющей является их сущностная фантастичность, проистекающая из невероятной одухотворенности самого процесса созидания ребенком дома для инопланетянина, когда слабое существо стремится оказать поддержку и обеспечить защиту еще более слабому и преуспевает в этом. Однако не менее важна и фантастичность (причудливость) архитектурной формы, тщательно разрабатываемой в большинстве конкурсных проектов, создатели которых стараются уйти от примитивных «коробок» к пирамидам и сферам, а также к имитациям различных натурфактов и артефактов.

Дома в форме цветов, деревьев, фруктов – довольно часто повторяющиеся мотивы конкурсных проектов вне зависимости от того, используется ли форма как таковая или с целью отразить целевое назначение здания (например, кафе-ананас). Как и при выборе названия большое значение имеет положительная эмоциогенность объекта-образца, поэтому популярны также здания в форме солнца и бабочки. В отдельных случаях дома приобретают антропоморфные черты (изображаются с улыбающимися «лицами»). Нередки здания в виде музыкальных инструментов, но только один раз это было четко увязано сюжетом рассказа, согласно которому двумерцы – меломаны: в Двумлэнде (Томск, 2015), который представляет собой своего рода город-оркестр, улицы расположены параллельно в виде линий нотного стана, носят названия *Andante*, *Animando*, *Lento*, *Brillante*, *Scherzo*, а дома выполнены в форме скрипок, труб, барабанов, роялей и т. п. В уже упомянутом проекте Корнишонска банки (финансовые учреждения) имеют форму стеклянных банок с маринованными огурцами.

Фантастичность архитектурных форм подкрепляется необычным видом средств внутригородского передвижения. Здесь активно подключаются представления, сформировавшиеся у конкурсантов на основе знакомства с фантастической литературой и фильмами, вследствие чего наиболее распространенными оказываются флаеры, реактивные ранцы, зоо- и фитоморфные автомобили и плавсредства, устройства для телепорта. Инопланетного колорита добавляют природные объекты непривычной расцветки (оранжевая трава, зеленые облака). Наконец, на городских улицах часто прорисовываются и сами двумерцы, в том числе в момент их прибытия (знаком чего служат молнии и распускающиеся на асфальте цветы, отмечающие места приземления космических кораблей инопланетян).

Персонажи рассказа Виктора Колупаева не озабочены внутренней структурой возводимых городов и типологией городских объектов: строго говоря, они строят не города, а, скорее, отдельные дома и жилые массивы. Конкурсанты же должны быть «ближе к жизни» и учесть функциональное зонирование города, наметить обязательный минимум объектов, предусмотреть инфраструктуру.

Отрадно, что большинство участников игры обнаружили адекватность представлений о том, что вообще должно быть в городе. Они не ограничиваются жилыми кварталами и зоной отдыха и развлечений и закладывают в проект постройку учреждений здравоохранения, образования и культуры, объектов спортивного назначения, торговых комплексов, а также дорог и мостов, вокзалов и портов, включая космический.

Интересно, что некоторые команды предполагают у двумерцев религиозное чувство, поэтому в ряде проектов в качестве обязательных присутствуют храмы, причем как конфессионально специализированные (мечеть в проектах городов зуштинских конкурсантов, представляющих татарскую диаспору Томской области, 2016, 2017), так и всеконфессиональные (Всемирный Храм Добра в томском Мечтограде, 2021).

Некоторый элемент инфантильности прослеживается в том, что в концепциях городов преобладает идея «внешнего снабжения» и даже «манны небесной»: промышленный и аграрный сектор присутствует в проектах редко; все необходимое двумерцы приобретают в магазинах (пунктах распределения) или, в особенности если это касается продуктов питания, получают из природной среды (в виде плодов волшебных деревьев, съедобных осадков и т. п.). Определенную детскую легкомысленность можно усматривать и в том, что под едой часто подразумеваются лакомства, сладости.

Фантастический стандарт влияет на устройство городов главным образом во взаимодействии с некоторыми идеальными, но воплотимыми концепциями, такими как «экогород» (озеленение и «оводнение»), компактность, преобладание пешеходных зон, «чистый» транспорт, солнечные батареи и пр.), «высокотехнологичный город» (многоуровневая застройка, высокоскоростное перемещение, автоматизированные системы освещения и уборки, «умные» дома и пр.). Как таковой же он проявляет себя в размещении на территории города объектов космической значимости (научных и образовательных центров, стадионов, музыкальных площадок, где проходят мероприятия с участием инопланетян).

При разработке некоторых проектов задействованы общекультурные или региональные ассоциации: например, Озерск (Богатое, 2018) – «двумерная Швейцария» (это курорт с целебной водой, а постройки в нем имеют вид кусочков ноздреватого сыра); Цветоград (Томск, 2016) – это город, построенный для двумерцев не землянами вообще, а именно сибиряками, причем в духе исторической реконструкции: в целом он напоминает древний острог, деревянные срубы домов украшены резными наличниками.

В целом же важно подчеркнуть, что на этапе детальной разработки проектов этический компонент деятельности уже как бы выведен за скобки, на первый план выходят некоторые социальные навыки (в первую очередь навык взаимодействия внутри рабочей группы) и творческие способности участников игры. Здесь конкурсанты находятся в заведомо неравных условиях из-за того, что умение рисовать относится к числу специальных и не всегда блестящий замысел может найти адекватное графическое воплощение. В таких случаях нередко наблюдается компенсирующее разрастание описательной части проекта, которое начинает включать даже то, что в принципе невозможно нарисовать (Цветочный: «Водная зелень и цветы не только украшают город и насыщают его кислородом, но и вырабатывают положительную энергию, способствующую поддержанию хорошего самочувствия и настроения жителей»; Радужный: «Неподалеку от телефонного дерева расположены детские развлекательные центры, к которым ведет дорожка из телефонных кнопок. Если маленький двумерец хочет пригласить друзей весело провести время вместе, ему не нужно обзванивать каждого – достаточно просто пробежать по дорожке и вызвать сразу всех»; Архатан: «город вмещает в себя 999 999 двумерцев»; Пушкин: «дома по желанию их владельцев могут становиться вверх ногами, а сами хозяева – перемещаться по потолку и стенам»). Именно в словесном творчестве игроки реализуются без ограничений, и именно в этой части проекта выше «процент фантастичности».

3. Игровые роли. В рассказе Колупаева дети работают над созданием городов вроде бы и согласованно, но без оговоренного общего или даже индивидуального плана: участники большой стройки реализуют собственные проекты и делают это как бы «экспромтом». В такой ситуации не предполагается разделение функций: каждый сам выполняет роль «архитектора», «строителя» и «ландшафтного дизайнера» и других специалистов.

В рамках игры однородные в ролевом отношении команды (т. е. состоящие из многофункциональных участников) менее эффективны, поэтому целесообразно распределять функции в соответствии с интересами и способностями участников команд, в зависимости от степени выраженности у них лидерских/исполнительских качеств и т. п. В большинстве команд такое распределение (с выделением от 2 до 6 ролей) так или иначе происходит. При этом различия по степени дифференцированности функций важны только при сравнении простейшей модели («архитектор» – «строители») со всеми остальными, включая достаточно сложные (например, с соподчинением: «главный архитектор» – «помощник архитектора» / «прораб» – «строители», «дизайнеры», «дорожники», «озеленители»), поскольку лишь на этапе детализации возможно моделирование не только социальной структуры реального детского коллектива, но и социальной структуры виртуальной команды создателей города. Разнообразие игровых ролей в команде конкурсантов в какой-то мере свидетельствует и о наличии у них более точного и реалистичного представления о процессе и результатах городского проектирования и строительства. Ярким признаком того, что эти роли не являются формальными, можно считать совмещение двух второстепенных игровых ролей одним участником в небольшой команде (например, «архитектор, ландшафтный дизайнер», «строитель, дорожник»).

Оригинальный подход не к распределению, а к самому перечню игровых ролей продемонстрировали команды создателей Dream city (Томск, 2015) и Город счастья 2D (Томск, 2016); в состав первой, кроме «главного архитектора», вошли «мэр», «главный врач», «главный учитель» и «специалист по ЧС»; вторая наряду с «архитектором» и «строителем» была укомплектована «музыкантом», «поваром», «парикмахером», «модельером», «садовником» и «ветеринаром». Разумеется, все ребята участвовали в создании проекта и в реализации его в виде рисунка на асфальте, однако сама постройка города показалась им недостаточной в рамках миссии по спасению бездомных инопланетян; приютить двумерцев для них означало обеспечить для них некое постоянное сопровождение (можно воспринимать это как гиперопеку и даже контроль, но все-таки представляется, что корректнее было бы говорить о последовательной реализации модели отношений «хозяин – гость» в первом случае и «почетный гость – обслуживающий персонал» во втором).

Таким образом, игровая роль воспринимается конкурсантами сугубо реалистически; в ходе реализации проектов эмоциональный порыв, связанный с этическим посылом текста рассказа, уступает место прагматическому подходу к решению четко осознанных задач, при этом перечень ролей в большинстве случаев воспринимается как заранее заданный, т. е. такой, который можно сокращать, но не творчески дополнять, так что ни в одной из команд не родилась идея о наличии специфических инопланетных специальностей (например, «конструктор 1-го / 2-го измерения») или о возможности несовпадения функций у земных и космических специальностей (например, «дирижер» вместо «архитектора»).

4. Презентация проектов. Завершающий этап конкурса, казалось бы, никак не может опираться на текст колупаевского рассказа, в котором создатели городов для двумерцев хотя и соревнуются за признание проекта лучшим, но не «рекламируют» свои произведения. Таким же на первый взгляд малозначимым для организации презентаций видится и фантастический стандарт, не способный существенно повлиять на процедуру представления и защиты проектов, которая, по ожиданиям учредителя, должна показать сформированность у конкурсантов определенных умений, связанных в первую очередь с их учебной деятельностью, и способствовать осознанию востребованности этих умений в будущей профессиональной жизни.

Тем не менее и сами участники игры, и ее автономные организаторы смогли творчески переосмыслить презентационные мероприятия, актуализируя при этом некоторые детали опорного текста (как яркие, так и неочевидные) и используя общефантастическую атрибутику. В первую очередь это относится к околониговым программам, которые сопровождали собственно создание городов на асфальте при проведении конкурса в Богатом и Лозовом.

Так, например, заложенная в рассказе идея межвозрастного и даже межпоколенческого взаимодействия (старшие – младшие дети, дети – взрослые), имеющая ограниченные возможности реализации внутри команд (значительный разброс конкурсантов по возрасту наблюдался только при проведении игры в оздоровительном лагере «Радуга» в Эуште в 2016 и 2017 гг., за рамками конкурса – на книжном фестивале «Время читать» в Самаре в 2022 г.), нашла воплощение в использовании так называемых «групп поддержки» из числа не задействованных в игре сверстников конкурсантов, старших школьников, родителей и педагогов, которые не участвовали в разработке и реализации проектов городов, но выступали как болельщики определенной команды на презентации и в широком смысле оформители презентационного пространства. Они рисовали цветы-корабли на асфальте и портреты самих двумерцев на специальном планшете, прогуливались по площадке в образе инопланетян, приглашали присутствующих прокатиться в ракете и демонстрировали микропланету, с которой прилетели пришельцы (Богатое, 2015), а также исполняли «для двумерцев» мелодии на аккордеоне (Лозовое, 2016; малый и большой аккордеон упомянуты в тексте рассказа как средство развлечения инопланетных гостей наряду с барабаном), устраивали танцевальные флешмобы (Богатое, 2018).

Что же касается презентационных выступлений самих команд, то здесь творческие элементы носили разный характер: одни служили средством выражения дружелюбного отношения к пришельцам как приветственный «танец открытых ладошек» команды создателей Нью-Ленда (Лозовое, 2016), другие – средством самопредставления как дегустация свежих и маринованных огурцов из Корнилова, организованная создателями Корнишонска (Томск, 2016).

Как видим, «венчающий» характер презентационного выступления определяет тот факт, что в его рамках становятся в равной степени важными и этический посыл опорного текста, и моделирование социально значимой деятельности, и творческая реализация конкурсантов.

Анализ архивных материалов конкурса «На асфальте города...» позволяет заключить, что его цель и главные задачи достаточно успешно реализуются; одновременно обращает на себя внимание то, что этическая, социально ориентированная и творческая составляющая деятельности регулируются в рамках игры по-разному и требуют разной степени участия педагогов-организаторов:

1. Этический посыл рассказа «На асфальте города...» не только легко считывается конкурсантами любого возраста, но и, как правило, не вызывает эмоционального отторжения (исключения редки и обычно корректируются в среде игроков, см. описание проблемной ситуации с Городом Еды и Городом Войны в проекте Ульяны Слитковой [8, с. 4]). Кроме того, позитивная реакция на «нравственный вызов» опорного текста игроков находит разнообразные «необязательные» формы выражения (т. е. конкурсанты не только соглашаются строить город и стараются сделать это максимально хорошо, но и подчеркивают свою готовность стать гостеприимными хозяевами, друзьями, защитниками, благодетелями двумерцев в названиях городов, деталях их устройства, способах их презентации-дарения и даже в том, какие роли они отводят в себе в будущей жизни горожан-двумерцев). Поэтому усилия педагога по обеспечению этической основы деятельности игроков требуются минимальные, активного характера – только на подготовительном этапе (при разборе текста), далее же достаточно поддерживать возникший у команды эмоциональный настрой.

2. Как и любая командная игра, конкурс «На асфальте города...» проясняет и развивает социальные связи внутри коллектива. Представленные за время существования конкурса проекты городов свидетельствуют о том, что игровая деятельность осуществлялась согласованно, протекала в более или менее эффективном взаимодействии, обусловленном стремлением к осознанной цели. Тем не менее во многих случаях игрокам явно недостает способности учитывать интересы третьей стороны (двумерцев), что связано с неполной сформированностью у конкурсантов экономических представлений и приписыванием инопланетянам человеческих или даже сугубо детских потребностей.

Думается, что воссоздаваемый во многих проектах несколько вульгаризованный образ рая, где нет труда, но есть бесплатные и безнаказанные удовольствия (например, обилие лакомств, от которых, по уверению создателей «сладких» городов, не портятся зубы и обмен веществ), не следует критиковать жестко: все-таки у игры нет задачи «вырвать» участников из мира беззаботного детства и погрузить их в «суровую реальность». Гораздо важнее, как представляется, предостеречь ребят от своеобразного эгоцентризма землянина и ребенка, дав им понять, что навязывание своих мнений, предпочтений, образа жизни, любая попытка ассимиляции Другого могут обернуться насилием.

Так, создатели городов должны предполагать, что гастрономические привычки инопланетян могут радикально отличаться от человеческих и детских (возможно, сладости им не нравятся или даже вредят, поскольку космические пришельцы привыкли к белковой пище или вовсе потребляют чистую энергию). Развивать способность выходить за пределы собственных представлений об оптимальном помогает освоение известных образцов ксенофантастики, каким является, например, рассказ Виктора Колупаева «Дефицит информации», для главного героя которого, мыслика, книги (точнее, содержащаяся в них информация) являются в буквальном смысле пищей.

3. Творческое самовыражение школьников в рамках игры «На асфальте города...» предполагает как вербальную, так и невербальную креативность, и важно не только повышать техническое и эстетическое качество каждого из видов творческой деятельности, но и в первую очередь добиваться максимального соответствия между ними. «Литературная» часть проекта (название и словесное описание города) должна соотноситься с изобразительной как легенда картой, сам же рисунок – хорошо (хотя, возможно, и неоднозначно) «читаться». Для усиления связности концепций представляемых на конкурс проектов автономным организаторам рекомендуется практиковать комплексную подготовку команд с привлечением педагогов разного профиля (например, учитель начальных классов / литературы и учитель изобразительного искусства).

Кроме того, очень перспективным представляется поощрение творческих проявлений школьников, связанных с разномасштабной самопрезентацией создателей («Мы земляне, россияне, мусульмане, сибиряки, ... Наша планета, страна, культура, наш край, ... славится тем-то и тем-то»).

Список источников

1. Надолинская Т. В. Игра в контексте истории философии, культуры и педагогики // Образование и наука. 2013. № 7 (106). С. 138–152.
2. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 1. М.: НИИ школьных технологий, 2019. 816 с.
3. Куприянов Б. В., Миновская О. В. Ситуационно-ролевая игра как средство развития у подростков субъектности во взаимодействии. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2002. 120 с.
4. Герлах И. В. Социальные ролевые игры живого действия в работе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2014. Т. 20. № 3. С. 185–188.
5. Герлах И. В. Сюжетно-ролевая театрализованная игра как средство формирования социально значимых качеств личности // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. 2010. Т. 16. № 3. С. 221–226.
6. Шибалов Е. Ю. Социальные игры в практике воспитательной работы // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2012. № 2. С. 177–179.
7. Куровская П. Мотив вторжения в рассказах «Урочный час» Рэя Брэдбери и «На асфальте города...» Виктора Колупаева (2012) // Пространства и Времена Виктора Колупаева: виртуальный музей писателя. Томск: Томская областная универсальная научная библиотека им. А. С. Пушкина, 2016–2022. URL: http://kolupaev.lib.tomsk.ru/files2/371_Kurovskaja_Polina.pdf (дата обращения: 27.10.2022).
8. Слиткова У. Литературно-игровой проект по мотивам рассказа Виктора Колупаева «На асфальте города...» (2014) // Пространства и Времена Виктора Колупаева: виртуальный музей писателя. Томск: Томская об-

ластная универсальная научная библиотека им. А. С. Пушкина, 2016–2022. URL: http://kolupaev.lib.tomsk.ru/files2/299_Uljana.pdf (дата обращения: 27.10.2022).

9. Литературно-игровой конкурс «На асфальте города...» // Пространства и Времена Виктора Колупаева: виртуальный музей писателя. Томск: Томская областная универсальная научная библиотека им. А. С. Пушкина, 2016–2022. URL: <http://kolupaev.lib.tomsk.ru/page/61/> (дата обращения: 27.10.2022).
10. Никиенко И. В. Развитие читательских интересов учащейся молодежи в рамках литературно-краеведческого проекта библиотеки (на материале опыта реализации проекта «Пространства и Времена Виктора Колупаева» в ТОУНБ им. А. С. Пушкина) // Книга: Сибирь – Евразия: труды I Международного научного конгресса: в 3 т. Т. 3. Новосибирск: ГПНТБ СО РАН, 2016. Т. 3. С. 358–367.
11. Никиенко И. В. Библиотечные творческие конкурсы для школьников и студентов как средство развития читательского интереса к прозе томского фантаста Виктора Колупаева: способы актуализации текста, аудитория, партнеры // Сибирская детская литература и практики чтения в Сибири. Томск: Изд-во Томского ЦНТИ, 2021. С. 49–53.
12. Митина О. В., Исакова Р. В. Особенности переживания в игровой деятельности у студентов (на материале групповых настольных игр) // Вестник Российского ун-та дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2022. Т. 19. № 2. С. 282–303. DOI 10.22363/2313-1683-2022-19-2-282-303

References

1. Nadolinskaya T. V. Igra v kontekste istorii filosofii, kul'tury i pedagogiki [The play in the context of the history of philosophy, culture and pedagogy]. *Obrazovaniye i nauka – The Education and Science Journal*, 2013, no. 7 (106), pp. 138–152 (in Russian).
2. Selevko G. K. *Entsiklopediya obrazovatel'nykh tekhnologii: v 2 tomakh. Tom 1* [Encyclopedia of educational technologies: in 2 volumes. Vol. 1]. Moscow, RSI of School Technologies Publ., 2019. 816 p. (in Russian).
3. Kupriyanov B. V., Minovskaya O. V. *Situatsionno-rolevaya igra kak sredstvo razvitiya u podrostkov sub'yektivnosti vo vzaimodeystvii* [Situational role-playing as a means of developing subjectivity in interaction among adolescents]. Kostroma, KSU named after N. A. Nekrasov Publ., 2002. 120 p. (in Russian).
4. Gerlakh I. V. Sotsial'nye rolevye igry zhivogo deystviya v rabote s det'mi, nakhodyashchimisya v trudnoy zhiznenoй situatsii [Live-action social role-playing games in working with children in difficult life situations]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika – Bulletin of the Kostroma State University named after N. A. Nekrasov. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2014, vol. 20, no 3, pp. 185–188 (in Russian).
5. Gerlakh I. V. Syuzhetno-rolevaya teatralizovannaya igra kak sredstvo formirovaniya social'no znachimykh kachestv lichnosti [Plot-role-playing theatrical game as a means of forming socially significant personality qualities]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova – Vestnik of Kostroma State University*, 2010, vol. 16, no 3, pp. 221–226 (in Russian).
6. Shibalov E. Yu. Sotsial'nye igry v praktike vospitatel'noy raboty [Social games in the practice of educational work]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sotsial'naya rabota. Yuvenologiya. Sotsiokinetika – Bulletin of the Kostroma State University named after N. A. Nekrasov. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenile studies. Sociokinetics*, 2012, no. 2, pp. 177–179 (in Russian).
7. Kurovskaya P. Motiv vtorzheniya v rasskazakh “Urochnyy chas” Reya Bredberi i “Na asfal'te goroda...” Viktora Kolupayeva [The motive of the invasion in the short stories “Zero Hour” by Ray Bradbury and “Cities on the Asphalt...” by Viktor Kolupaev] (2012). *Prostranstva i Vremena Viktora Kolupaeva: virtual'nyy muzey pisatelya* [Spaces and Times of Viktor Kolupaev: virtual museum of the writer]. Tomsk, Tomsk Regional Universal Scientific Library named after A. S. Pushkin, 2016–2022 (in Russian). URL: http://kolupaev.lib.tomsk.ru/files2/371_Kurovskaja_Polina.pdf (accessed 27 October 2022).
8. Slitkova U. Literaturno-igrovoy proekt po motivam rasskaza Viktora Kolupayeva “Na asfal'te goroda...” [Literary game project based on the short story “Cities on the Asphalt...” by Viktor Kolupaev] (2014). *Prostranstva i Vremena Viktora Kolupayeva: virtual'nyy muzey pisatelya* [Spaces and Times of Viktor Kolupaev: virtual museum of the writer]. Tomsk, Tomsk Regional Universal Scientific Library named after A. S. Pushkin Publ., 2016–2022 (in Russian). URL: http://kolupaev.lib.tomsk.ru/files2/299_Uljana.pdf (accessed 27 October 2022).
9. Literaturno-igrovoy konkurs “Na asfal'te goroda...” [Literary game contest “Cities on the Asphalt...”]. *Prostranstva i Vremena Viktora Kolupayeva: virtual'nyy muzey pisatelya* [Spaces and Times of Viktor Kolupaev: virtual

- museum of the writer]. Tomsk, Tomsk Regional Universal Scientific Library named after A. S. Pushkin Publ., 2016–2022 (in Russian). URL: <http://kolupaev.lib.tomsk.ru/page/61/> (accessed 27 October 2022).
10. Nikiyenko I. V. Razvitiye chitatel'skikh interesov uchashcheysya molodezhi v ramkakh literaturno-krayevedcheskogo proyekta biblioteki (na materiale opyta realizatsii proekta "Prostranstva i Vremena Viktora Kolupayeva" v TOUNB im. A. S. Pushkina) [Development of students reading interests in frames of the library literary-local history project (the experience of realizing project "Spaces and Times of Victor Kolupaev" in A. S. Pushkin Tomsk Regional Universal Scientific Library)]. *Kniga: Sibir' – Evraziya: trudy I Mezhdunarodnogo nauchnogo kongressa: v 3 tomakh. Tom 3* [Book: Siberia – Eurasia: proceedings of the I International scientific congress: in 3 volumes. Vol. 3]. Novosibirsk, SPSTL SB RAS Publ., 2016. Pp. 358–367 (in Russian).
 11. Nikiyenko I. V. Bibliotechnye tvorcheskiye konkursy dlya shkol'nikov i studentov kak sredstvo razvitiya chitatel'skogo interesa k proze tomskogo fantasta Viktora Kolupayeva: sposoby aktualizatsii teksta, auditoriya, partnery [Library creative contests for pupils and students as a means of development of reading interests for the prose of the Tomsk fantasy and science fiction writer Victor Kolupaev: ways to update the text, audience, partners]. *Sibirskaya detskaya literatura i praktiki chteniya v Sibiri: tezisy dokladov Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii* [Siberian children's literature and reading practices in Siberia: abstracts of reports of the All-Russian Scientific Conference]. Tomsk, Tomsk TsSTI Publ., 2021. Pp. 49–53 (in Russian).
 12. Mitina O. V., Isakova R. V. Osobennosti perezhivaniya v igrovoy deyatel'nosti u studentov (na materiale grupovykh nastol'nykh igr) [Features of students' experiences in gaming activity (based on group board games)]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika – Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy*, 2022, vol. 19, no 2, pp. 282–303 (in Russian). DOI 10.22363/2313-1683-2022-19-2-282-303

Информация об авторе

Никиенко И. В., кандидат филологических наук, доцент, ученый секретарь, Томская областная универсальная научная библиотека им. А. С. Пушкина (пер. Батенькова, 1, Томск, Россия, 634069).

Information about the author

Nikiyenko I. V., Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Academic Secretary, Tomsk Regional Universal Scientific Library named after A. S. Pushkin (per. Batenkova, 1, Tomsk, Russian Federation, 634069).

Статья поступила в редакцию 27.10.2022; принята к публикации 03.03.2023

The article was submitted 27.10.2022; accepted for publication 03.03.2023

Научная статья
УДК 37.048.45
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-37-47>

Игровой тренинг как эффективное средство выбора профессии старшекласниками поколения Z

Александр Александрович Царско

Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, zarsko@mail.ru, RCID: <https://orcid.org/0000-0002-7315-1518>

Аннотация

Рассматриваются вопросы эффективности подходов, используемых в профессиональной ориентации в современном образовании. Представлены результаты анализа состояния современного рынка труда, а также реальное количество граждан, работающих не по специальности. Выявлено, что неблагоприятная статистика формируется вследствие неэффективного проведения профориентационных мероприятий. Предложен профориентационный интерактивный игровой тренинг как инновационное средство профессиональной ориентации, являющийся более адаптивным по отношению к современным старшекласникам – представителям поколения Z. Результаты проведенного эксперимента показали, что игровые интерактивные техники, используемые в процессе проведения тренинга, облегчают решение психодиагностических задач в профориентации.

Ключевые слова: профориентационная диагностика, поколение Z, игровой геймифицированный профориентационный педагогический тренинг, неосознанная некомпетентность, осознанный выбор профессии

Для цитирования: Царско А. А. Игровой тренинг как эффективное средство выбора профессии старшекласниками поколения Z // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 2 (48). С. 37–47. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-37-47>

Original article

Game training as efficient means of vocational choice of generation Z high school students

Aleksandr A. Tsarsko

National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation, zarsko@mail.ru, RCID: <https://orcid.org/0000-0002-7315-1518>

Abstract

The questions of the effectiveness of methods and approaches used in vocational guidance in modern education are considered. The results of the analysis of the state of the modern labor market, as well as the real number of citizens working outside their specialty, are presented. It is indicated that unfavorable statistics are formed due to the absence or illiterate conduct of career guidance activities for modern adolescents in a comprehensive school, which contradicts the main regulatory documents governing the conduct of career guidance work. The article provides a critical analysis of career guidance psychodiagnostic methods currently used, which were created in the second half of the 20th century and do not take into account the specifics of professions, as well as the generational trend of modern adolescents. The authors have developed career guidance interactive game training as an innovative means of career guidance, which is more adaptive in relation to modern high school students – representatives of the Z generation. The results of the experiment showed that the proposed author's career guidance system in the paradigm “author's questionnaire – game career guidance training – individual consultations with parents and children” can be considered a more effective tool for the professional orientation of modern schoolchildren compared to other methods used in modern education.

Keywords: *career guidance diagnostics, generation Z, gaming gamified career guidance pedagogical training, unconscious incompetence, conscious choice of profession*

For citation: Tsarsko A. A. Igrovoy trening kakeffektivnoye sredstvo vybora professii starsheklassnikami pokoleniya Z [Game Training as efficient means of vocational choice of generation Z high school students]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 2 (48), pp. 37–47. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-37-47>

В настоящее время наблюдается острое противоречие между потребностями государства в специалистах и реальным профессиональным выбором молодежи. Это подтверждают данные российского государственного информационного агентства ТАСС: на выборке 5 000 респондентов, из которых 64 % опрошенных заявляют, что реализуются по иной профессии, нежели та, которую получили в вузе [1]. Проведенные исследования коррелируют с аналогичными данными, опубликованными «Рострудом» по итогам 2019 г., в которых фигурирует цифра 67 % профессионально нереализованных в соответствии с университетской специальностью или направлением обучения в колледже. В 2016 г. этот показатель составлял 63 %. [2]. Указанные выше данные приведены без учета статистики самозанятых, которых в России насчитывается четыре миллиона человек [3]. Поэтому реальная средняя статистика с учетом самозанятых, безработных и уклоняющихся от налогов на фоне работающего населения, составляет не 64 %, как указывает официальная статистика, а более 80 % граждан, работающих не по специальности, полученной в колледже или вузе [4–6].

Приходится признать, что данная статистика формируется вследствие неэффективного проведения профориентационной работы с современными подростками, что противоречит основному нормативному документу, регламентирующему профориентацию [7]. Актуальность указанных выше проблем усиливается резким обострением кадровой проблемы в российской общеобразовательной школе [8–12]. Поэтому для современной системы образования как никогда актуальны эффективные профориентационные методы, учитывающие специфику современных старшеклассников – представителей поколения Z.

В соответствии с поколенческой теорией представители поколения Z – дети, рождавшиеся с 2004 г. [13–15]. Проведенные исследования свидетельствуют о таких особенностях, свойственных данному поколению, как гиперреактивность, клиповость мышления, инфантилизация, склонность к аутизации, отсутствие стратегической парадигмы в мышлении, что негативно сказывается на планировании действий и принятии решений, доминирование потребности быть вовлеченными в игру, но с демонстрацией затруднений при анализе и синтезе окружающих их явлений, открытой коммуникации, формулировке выводов [16]. Для таких подростков чрезвычайно актуальна проблема определения сильных качеств (способностей), что в свою очередь требует квалифицированной помощи в выборе будущей профессии.

Между тем в современной российской образовательной практике для осуществления профессионального тестирования рекомендованы опросник Голланда [17] и тест Климова [18], разработанные в достаточно далекие годы XX в. При этом в мировой практике осуществляется поиск новых подходов в профориентационном консультировании [19].

Исследования, проведенные с 2017 по 2022 г. (на выборке 27 000 старшеклассников – представителей поколения Z) посредством экосистемы HR+ [20, 21], разработанной в соавторстве с казахстанскими исследователями, свидетельствуют о том, что данные методы устарели и не показывают надежных результатов в определении профессиональных склонностей у современных старшеклассников – представителей поколения Z. Они дают лишь общую картину о желаниях подростка, не учитывая его сильные качества.

К примеру, согласно теории Голланда, его тест определяет принадлежность к одному из шести типов личности при ранжировании 42 пар профессий. Современный подросток, делая выбор, находится в крайне затруднительном положении: о половине профессий, указанных в тесте Голланда, он имеет достаточно смутное представление, а об оставшихся 50 % реальные представления просто отсутствуют. Вместе с тем на основании наших исследований, существенное количество школьни-

ков (48 %) при выполнении тестов Голланда и Климova выбирают варианты без внимательного прочтения и желания вникать в суть вопроса.

Таким образом, ни тест Голланда, ни методика Климova не дают достоверных результатов, которые бы позволили сопоставить сильные качества подростка с видом деятельности или профессией.

Генеральная задача профориентационной педагогической деятельности в настоящее время должна быть ориентирована на объективную оценку способностей современного подростка – представителя поколения Z, с помощью адекватно подобранных или вновь созданных методов по своему содержанию, а также по форме проведения учитывающих ключевые тренды, свойственные данному поколению. Как показало проведенное исследование, в ходе проведения профориентационных кампаний эффективными оказались интерактивные геймифицированные форматы, направленные на осознание современными старшеклассниками своих сильных качеств (способностей), позволяющие сопоставить эти качества (способности) с потенциальными профессиональными навыками, со сферой деятельности и будущей профессией, а также учесть интересы современного подростка – представителя поколения Z.

Эту идею удалось осуществить совместно с казахстанскими исследователями в цифровых продуктах – автоматизированной системе психолого-педагогического мониторинга HR+.

HR+ состоит из двух цифровых платформ. Первая – это профориентационная система «MyCollege» с возможностью интеграции учебных заведений для помощи старшеклассникам в выборе профессии. Вторая – автоматизированная система психолого-педагогического мониторинга (АСППМ) дает уникальные возможности для выявления профессионально важных качеств, ценностей, мотивации. АСППМ позволяет мониторить психологическое здоровье учащихся, деятельность по профилактике заболеваний, адаптацию, а также сотни других психолого-педагогических характеристик, необходимых для гуманного и эффективного обучения.

В основе методологии настоящего исследования лежит комплексный подход (оценка успеваемости, когнитивных стилей, характерологии, функционального состояния памяти и внимания, активности, законопослушности, состояния здоровья и т. п.). Его фундамент опирается на 30-летний авторский практический опыт (1992–2022) профориентационного тестирования, оценки персонала, профконсультирования и перепрофилирования (за этот период на выборке 251 000 человек: 23 000 из них – учителя и преподаватели, 16 000 – представители иных профессий, 2 000 – студенты вузов и колледжей, 196 000 – учащиеся школ и гимназий Казахстана), в основе которого лежит типологическая теория К. Юнга.

В работе «Психологические типы» [22] К. Г. Юнг предложил типологию устойчивых признаков индивидуумов, основанную на когнитивных парных типологических признаках: рациональность – иррациональность, логика – этика, сенсорика – интуиция, экстраверсия – интроверсия, а последователи широко использовали типологические признаки Юнга в своей профессиональной деятельности. Так, О. Крегер и Дж. М. Тьюсон (1995) в трех своих изданиях опубликовали постюнговскую концепцию, основанную на когнитивном типологическом подходе, и она получила широкое распространение в западном мире в практике психолого-консультационной работы, профориентации, формировании команд, медиации, бизнесе, рекламе, коучинге [23–25].

Исследования С. Богомаза [26, 27] свидетельствуют о том, что когнитивные стили, описанные Юнгом, связаны с асимметрией коры больших полушарий, а также с устойчивыми психофизиологическими признаками индивидуума.

Таким образом, в отличие от других социально-психологических характеристик, типологические признаки Юнга являются наиболее устойчивыми, так как связаны с асимметрией коры больших полушарий.

Такой подход включает в себя оценку двух важных этапов. Первый связан с оценкой сильных качеств (способностей) подростка, второй с сопоставлением этих способностей с вектором профессиональной направленности. Согласно нашему практическому опыту, прохождение этих двух этапов в ходе игрового тестирования позволяет подростку с помощью педагога-психолога осознать вектор профессионального самоопределения и выбрать направление подготовки в колледже или

вузе. При этом знаковым является то, что диагностические методы несут в своем содержании интересный и правильно оформленный контент, способный повысить мотивацию подростка к профессиональному самоопределению, поместив старшеклассника в привычные для него условия – состояния игры.

В соответствии с нашей гипотезой профориентационные действия становятся эффективнее в геймифицированном психолого-педагогическом игровом тренинге, в котором подростки поколения Z, а также заинтересованные родители, участвующие в тренинге в качестве наблюдателей, приобретают концептуальные, теоретические и практические инсайты в процессе персонификации сильных личностных способностей, что ведет к осознанию профессионально важных компетенций для выбора соответствующего направления обучения, а в дальнейшем – правильно подобранной сферы деятельности и профессии.

Исследование было осуществлено на выборке в количестве 620 старшеклассников Томской области. Методы исследования сочетали в себе тестовую диагностическую анкету со специально разработанными вопросами и психодиагностическими методиками, а также авторские игровые геймифицированные психолого-педагогические профориентационные тренинги.

Проведенный эксперимент состоял из четырех этапов. Структура эксперимента представлена в табл. 1.

Таблица 1

Этапы эксперимента

№	Наименование этапа	Задача
1	Подготовительный	Подготовить к мероприятию, морально настроить участников эксперимента, провести адресную работу с классными руководителями
2	Диагностический	Обеспечить заполнение авторской анкеты для психодиагностики важных качеств и способностей старшеклассников, а также осуществить диагностику родителей
3	Игровой этап	Содействовать осознанию своих сильных качеств и способностей для определения вектора профессионального развития
	3.1. Первая часть	Включить детей, педагогов, а также присутствующих родителей в игровой процесс и повысить общую мотивацию участников группы
	3.2. Вторая часть	Обсудить вопросы, связанные с эффективным профессиональным самоопределением
	3.3. Третья часть	Провести интерактивные игровые диагностические мероприятия, направленные на осознание подростками своих сильных качеств и способностей
4	Заключительный	Получить обратную связь от участников тренинга, провести мониторинг эффективности эксперимента

Реализация подготовительного этапа позволила морально подготовить педагогов и старшеклассников к предстоящим мероприятиям, создать атмосферу интриги и ожидания, обозначить важность профессионального самоопределения в жизни подрастающего поколения. Кроме того, экспериментаторами был разработан специальный игровой тестовый материал, видеопрезентации, а также осуществлена адресная работа с социальными педагогами, классными руководителями и психологами, которые сопровождали старшеклассников на тренинге и посредством которых на тренинг были приглашены родители.

Задача второго этапа эксперимента, который проводился на классных часах, состояла в том, чтобы с помощью авторской анкеты диагностировать необходимые когнитивные, типологические, характерологические, мотивационные и многие другие признаки, способные дать объективную оценку способностям и вектору профессиональной направленности подростка, а также привлечь к диагностике наиболее заинтересованных родителей, которые планировали принять участие в третьем этапе. Кроме того, на данном этапе у участников эксперимента определялись ведущие мотивы прохождения психодиагностического исследования.

В основу авторской анкеты заложены специально подготовленные вопросы, способствовавшие сбору основных биографических данных подростка, а также его интервьюирования по поводу жиз-

ненных и профессиональных предпочтений: напишите, какие предметы, изучаемые Вами в школе, больше всего нравятся и почему? какова отличительная черта одаренного человека от обычного? укажите, какие черты характера присущи именно Вам? Данные вопросы «открытого типа» имели задачу побуждать испытуемых выражать собственные мысли и ценности.

Среди прочих были также вопросы с вариантами ответов, которые необходимы для выявления развития определенных навыков и ранних профессиональных качеств. Они позволяли диагностировать мотивационную направленность деятельности старшеклассников поколения Z и способствовали выявлению специфики их мировосприятия и эмоциональной зрелости (например, «какого рода работа получается у Вас лучше (творчество, изобретение, моделирование, общение, конструирование, организация, игра, сёрфинг в интернете и т. п.»?).

Наличие закрытых вопросов (типа «сколько сертификатов в Вашем портфолио»?) позволяло оценить не только количество достижений и работоспособность, но и понимание значимости своих первых успехов (самоценность), отношение к собственным достижениям. Значимыми для данного исследования вопросами стали следующие: перечислите три профессии, которые бы Вы однозначно выбрали и почему? назовите три профессии, которые бы однозначно не выбрали и почему?

Эффективность первых двух этапов, а также мотивация готовности к прохождению следующих этапов эксперимента оценивались по количеству заполненных по свободному волеизъявлению анкет для проведения анализа результатов психодиагностического тестирования. В целом полученные статистические показатели свидетельствуют о высокой степени эффективности проведенного первого и второго этапа эксперимента (табл. 2).

Таблица 2

Результаты первого и второго этапов

№	Результат	Человек (%)
1	Справились с заполнением анкеты (допущены к тренингу)	598 (97,8)
5	Анкету заполнять отказались (на тренинг не допущены)	7 (2,2)

Как следует из табл. 2, большинство старшеклассников (97,8 %) справились с поставленной задачей и заполнили тестовые анкеты, но 7 старшеклассников (2,2 % от общего числа) анкету по различным причинам заполнять отказались.

Как исследователей, нас интересовали мотивы, которыми руководствовались подростки при заполнении анкеты, поэтому одна из исследовательских задач второго этапа состояла в определении ведущих причин прохождения психодиагностического тестирования (табл. 3).

Таблица 3

Результаты причин заполнения анкет

№	Результат	Человек (%)
1	Заполнили анкету с желанием профессионального самоопределения	105 (16,7)
2	Заполнили анкету по игровым мотивам для участия в тренинге (игре)	493 (78,6)
3	Заполнили анкету под влиянием психолога, педагога или куратора	22 (3,5)
4	Анкету заполнять отказались (по различным причинам)	7 (2,2)

Как видно из данных табл. 3, ключевым мотивом заполнения анкеты все же явился мотив участия в игровом тренинге (78,6 %), что немаловажно для подтверждения гипотезы настоящего исследования в той ее части, где мы полагаем, что эффективным средством профориентации может стать геймифицированный психолого-педагогический игровой тренинг. При этом авторы данной статьи, представители трех разных поколений, не склонны рассматривать геймификацию как поколенческий тренд, ведь желания игровой деятельности свойственны представителям всех поколений.

Данные табл. 3 свидетельствуют о том, что желание профессионального самоопределения проявили лишь 16,7 % от общего числа участников первого этапа, что подтверждает исследования о том, что современные старшеклассники неосознанно некомпетентны и испытывают трудности при выборе профессии. Следует отметить, что представители данной группы с желанием профессионального самоопределения имели высокую успеваемость и более высокий уровень социального

благополучия, что, безусловно, повлияло на их эмоциональную зрелость и привело к рефлексии в отношении профессионального выбора.

На третьем этапе эксперимента стояла задача помочь старшеклассникам осознать свои сильные качества и способности для определения вектора профессионального развития. Для этого проводились непосредственно авторские игровые профориентационные тренинги, к участию в которых допускались только те старшеклассники, которые выполнили задания первого этапа: заполнили анкету и прошли тестирование.

Для проведения тренингов использовались просторные помещения (актовые залы), технически оснащенные современным мультимедийным оборудованием (ноутбук, проектор, экран, акустика), удобными креслами и сценой. Пространство тренинга имело две зоны активности: основную и наблюдательную. В основной зоне размещалась непосредственно целевая аудитория – старшеклассники. В наблюдательной зоне – педагогический состав образовательного учреждения, а также социально ответственные родители, заполнившие анкету, исполнявшие роль супервайзеров.

Тренинг сопровождался специально подготовленной презентацией, которая выступала в роли маршрутной карты на всех этапах игрового тренинга и способствовала усвоению содержательной части игры, а также служила инструментом игровой психолого-педагогической диагностики способностей старшеклассников.

В первой части тренинга с девятиклассниками проводились интерактивные мини-игры, которые имели задачу включить детей, педагогов, а также присутствующих родителей в игровой процесс и повысить общую мотивацию участников группы. Поскольку эксперименты проводились в ноябре–декабре 2019 г. до наступления коронавирусной инфекции, в качестве методов использовались современные игровые практики и различные групповые и телесно ориентированные дыхательные техники, упражнения на ловкость, сообразительность, быстроту реакции, командные мини-игры для группового сплочения, поднятия мотивации, повышения зрительной и слуховой активности, активации мозговой деятельности.

Вторая часть тренинга начиналась с показа авторской презентации, где на простых конкретных примерах ведущий тренинга вместе с детьми разбирал такие понятия, как любовь, семья, профессия, труд, деятельность с точки зрения эффективного профессионального самоопределения и совместимости человека с этими аспектами. Данный этап проходил в интерактивной форме и позволял обсудить вопросы, связанные с энергоэкологичным профессиональным самоопределением.

В ходе презентации наглядно демонстрировались положительные примеры выбора профессии представителями различных групп и поколений. Были также продемонстрированы ошибки при выборе профессии, банк которых был накоплен в результате 30-летней практики профессионально-психологического консультирования. Кроме того, в ходе демонстрации презентации рассмотрены такие важные понятия, как хроническая усталость, стресс, профессиональное выгорание, профессиональная деформация, депрессия, являющиеся следствием ошибок при выборе профессии. Было уделено внимание ценности фактора времени, которое «нельзя ни купить, ни продать, ни взять в займы», а также озвучена среднестатистическая стоимость второго образования, которое является платным.

С участниками тренинга обсуждался вопрос о влиянии различных факторов на выбор старшеклассниками будущей профессии: родительское влияние, влияние значимых для подростка педагогов, сверстников, выбор престижной профессии, психодиагностические ошибки и т. п.

В третьей части профориентационного тренинга были проведены интерактивные игровые диагностические мероприятия, имевшие целью определить способности старшеклассников и привести их к осознанию собственных сильных качеств, которые могли бы стать ключевыми в освоении той или иной профессии. Эта часть тренинга представляла собой ключевой этап, где старшеклассники совершали поэтапные диагностические шаги. Они сопровождалась оценкой когнитивных стилей, описанных К. Г. Юнгом. Поскольку в анкетах подростки уже диагностировали его дихотомии (рациональность – иррациональность, логика – этика, сенсорика – интуиция, экстраверсия – интроверсия), игровой процесс имел целью подтвердить или опровергнуть результаты индивидуального тестирования.

В результате игрового тестирования подростки делились на две группы по парным когнитивным признакам и размещались в разных пространствах помещения. В итоге поэтапного тестирования всегда находилась группа подростков (7–15 % от числа участников), которая затруднялась сделать выбор. Данной категории старшеклассников было предложено подниматься на сцену актового зала с целью помощи основной группе в проведении типирования.

В то же время первый ряд было предложено (по желанию) занять группе старшеклассников из числа участников тренинга, которые легко прошли все этапы индивидуального тестирования, трудностей нигде не встретили, сомнения выбора легко преодолели. Указанная группа старшеклассников, как правило, по количеству была равна группе сомневающимся в своем выборе (7–15 % от числа участников) и собиралась из наиболее активных и целеустремленных членов коллектива (эмоциональные и инструментальные лидеры). Этой группе была предложена роль психологов, помогающих определить тем участникам основной группы, которые испытывали трудности при выборе между двух дихотомий. Участники данной группы взяли на себя роль лидеров, задавали высокий темп групповой работе, способствовали синергии и формированию коллективного разума, что делало игровой процесс интересным и повышало мотивацию других участников тренинга.

Третья часть тренинга сопровождалась пояснениями ведущего, который давал дополнительную информацию, использовал красочную презентацию, приводил примеры типологических признаков медийных лиц, персонажей из фильмов и мультфильмов, с которыми хорошо знакомы современные подростки – представители поколения Z.

В четвертой части профориентационного тренинга было реализовано осознание таких свойств подростков, как «концентрация – интеграция», «стимулы», установки по видам деятельности, «рациональность – иррациональность», «статика – динамика», «гибкость – ригидность». Указанные когнитивные признаки позволили сформировать старшеклассникам образ будущей профессии, где они смогут себя реализовать, а также сопоставить свои сильные качества (способности) с различными сферами деятельности (научно-лабораторная, производственно-технологическая, социально-сервисная, гуманитарная), направлениями обучения в вузах и колледжах.

Для того чтобы оценить включенность старшеклассников в игровой процесс, был проведен небольшой анализ на основе видеосъемки, которая велась на протяжении всех мероприятий (табл. 4).

Таблица 4

Результаты третьего этапа эксперимента

№	Результат	Человек (%)
1	Были включены в работу тренинга	576 (96,3)
2	Активность на тренинге не проявляли (по разным причинам)	22 (3,7)

Данные табл. 4 свидетельствуют о высокой степени включенности большинства старшеклассников в игровой этап мероприятия. Так, 576 человек (96,3 %) проявляли активность и интерес, включились в игровой процесс, испытывали потребность оценить свои сильные стороны (способности) в ходе мероприятия. Лишь 22 (3,7 %) участника проявляли пассивность и в работе тренинга по разным причинам не участвовали.

Четвертый (заключительный) этап эксперимента решал задачу получения обратной связи от участников тренинга, а также исследования эффективности проведенного эксперимента посредством анкетирования. В авторской анкете испытуемым задавался вопрос: «Задумывались Вы о своем профессиональном выборе?», а по окончании тренинга ведущий спрашивал участников: «Изменилось ли у Вас осознание своих сильных качеств и способностей после тренинга? Готовы ли Вы к профессиональному самоопределению?».

В результате проведенного эксперимента достигнута основная цель исследования: был создан и апробирован на практике профориентационный психолого-педагогический игровой тренинг, а за-

тем неоднократно повторен на другой выборке девятиклассников. Настоящее исследование показало, что использование такого тренинга в профориентации подростков поколения Z способствует раскрытию их творческого потенциала и креативности, повышает мотивацию профессионального самоопределения, позволяет осознать свои сильные качества и способности, формирует образ будущей сферы деятельности и профессии.

Статистические результаты эксперимента представлены в табл. 5.

Таблица 5

Итоговые результаты эксперимента

№	Результат	До тренинга, человек (%)	После тренинга, человек (%)
1.	Не задумывались о выборе профессии. Не готовы к профессиональному самоопределению (неосознанная некомпетентность)	95,5 % (571 человек)	11,9 % (71 человек)
2.	Осознали свои способности, сформировали образ будущей сферы деятельности и профессии, готовы к профессиональному самоопределению (осознанный выбор профессии)	4,5 % (27 человек)	88,1 % (527 человек)

Анализ результатов, приведенных в таблице 5, свидетельствует, что 570 (92,1 %) подростков до проведения эксперимента не задумывались о выборе будущей профессии, находились в состоянии неосознанной некомпетентности в отношении профессионального самоопределения. После комплекса проведенных мероприятий 527 (88,1 %) старшеклассников от общего количества участников тренингов осознали свои способности, сформировали образ будущей сферы деятельности и профессии, а также готовность к профессиональному самоопределению.

Результаты исследования, полученные в ходе эксперимента, позволяют сделать следующие выводы.

1. Профориентационный интерактивный игровой тренинг как инновационное средство профессиональной ориентации более адаптивен по отношению к современным старшеклассникам – представителям поколения Z. Игровая специфика комплекса проведенных мероприятий формирует привычные условия для представителей поколения Z, что содействует взаимопониманию, объективному осознанию собственных сильных качеств и способностей, определению вектора профессионального развития, повышению мотивации профессионального самоопределения, раскрывает и социализирует участников тренинга.

2. Игровые интерактивные техники, используемые в процессе проведения тренинга, облегчают решение профориентационных психодиагностических задач посредством синергии, появляющейся в ходе групповой работы. Коллективный разум, объединяющий участников тренинга, способствует формированию осознанной компетенции у старшеклассников, что настраивает их когнитивные функции на объективную оценку сильных и слабых качеств и способствует повышению осознания себя и своих индивидуальных психологических особенностей.

3. Предложенный комплекс мероприятий (авторская профориентационная система) с правильно подобранными игровыми и психолого-педагогическими диагностическими методами способен помочь представителям поколения Z преодолеть состояние «неосознанной некомпетентности» в отношении выбора профессии и перевести его вектор профессиональной направленности в состояние «осознанный выбор профессии».

4. Состояние «осознанная компетентность» позволяет сформировать старшеклассникам образ будущей профессии, где они смогут себя реализовать, а также сопоставить свои сильные качества (способности) с различными сферами деятельности (научно-лабораторная, производственно-технологическая, социально-сервисная, гуманитарная), направлениями обучения в вузах и колледжах.

Таким образом, предложенная авторская профориентационная система в парадигме «авторская анкета – игровой профориентационный тренинг – индивидуальные консультации с родителями и детьми» может считаться более эффективным инструментом профессиональной ориентации современных школьников по сравнению с другими методами, используемыми в современном образовании.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Стало известно, сколько россиян не работают по специальности. URL: https://www.gazeta.ru/business/news/2020/09/10/n_14918648.shtml (дата обращения: 20.06.2022).
2. Роструд узнал, сколько россиян работают по специальности. URL: <https://ria.ru/20170607/1495988368.html> (дата обращения: 20.12.2020).
3. Число самозанятых в России достигло четырех миллионов. URL: <https://rg.ru/2022/01/24/chislo-samozaniatyh-v-rossii-dostiglo-chetyreh-millionov.html> (дата обращения: 21.06.2022).
4. Труд и занятость в России. 2021: стат. сб. Росстат Т78. М., 2021. 177 с.
5. Россия движется к тотальному контролю доходов и расходов. URL: https://www.ng.ru/economics/2022-01-11/4_8342_control.html (дата обращения: 07.07.2022).
6. Минтруд доработает проект по борьбе с теневой занятостью. URL: <https://www.rbc.ru/rbcfreenews/6149eb2d9a79470a69992642> (дата обращения: 07.07.2022).
7. Постановление Минтруда РФ от 27.09.1996 N 1 «Об утверждении Положения о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 31.10.1996 N 1186).
8. Revyakina V. I., Kharina N. V., Sinenko V. Y., Rudneva E. L., Demchenko A. R., Temerbekova A. A. Educational management in the system of orientation of students to the teaching profession // *International Review of Management and Marketing*. 2016. Vol. 6, № 1. С. 160–164.
9. Ревякина В. И. Педагогические классы: опыт прошлого и современная практика // *Педагогика*, 2000. № 5. С. 59–64.
10. Симакова Т. П., Костюкова Т. А. Особенности педагогической позиции во взаимодействии с семьями обучающихся // *Вестник Томского гос. ун-та*. 2019. № 444. С. 198–205.
11. Смышляева Л. Г., Демина Л. С., Титова Г. Ю. Профессиональная проба как педагогическая технология // *Высшее образование в России*. 2015. № 4. С. 65–69.
12. Концепция реализации проекта «Билет в будущее». URL: <http://rcro.tomsk.ru/wp-content/uploads/2020/04/Kontseptsiya-realizatsii-proforientatsionnogo-proekta-Bilet-v-budushhee-v-2020-godu.pdf> (дата обращения: 12 февраля 2021).
13. Howe N., Strauss W. (1991). *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. С. 39–41.
14. Strauss W., Howe N. *The Fourth Turning: An American Prophecy. What the Cycles of History Tell Us About America's Next Rendezvous with Destiny*. N. Y.: Broadway Books, 1997. С. 71–83.
15. Шамис Е. Применима ли теория поколений в России. URL: <https://inde.io/article/16113-ekspert-po-teorii-pokoleniy-evgeniya-shamis-zavesti-smartfon-putinu-vse-zhe-nuzhno> (дата обращения: 23 декабря 2020).
16. Царско А. А., Костюкова Т. А. Специфика выбора профессии у представителей поколения Z // *Антропологические чтения: материалы VIII Антропологических чтений студентов философского и психологического факультетов НИ ТГУ, 25 декабря 2020 г. / Национальный исследовательский Томский гос. ун-т; отв. ред. Г. И. Петрова, Т. А. Костюкова. Томск: [б. и.], 2020. URL: http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000795940* (дата обращения: 22.03.2021).
17. Тест профессионального личностного типа Голланда. URL: <https://psyttests.org/profession/hollandA-run.html> (дата обращения: 23 декабря 2020).
18. Климов Е. А. *Как выбирать профессию? Книга для учащихся*. М.: Просвещение, 1990. С. 54–57.
19. *Berufe mit Zukunft: Aktuelle Trends und Perspektiven*. URL: <https://www.digitale-talente.com/berufe-mit-zukunft/> (дата обращения: 18.09.2021).
20. Автоматизированная цифровая система психолого-педагогического мониторинга (АСППМ). URL: <https://asppm.kz/> (дата обращения: 22.05.2022).
21. Автоматизированная цифровая профориентационная система MyCollege. URL: <https://mycollege.kz/> (дата обращения: 22.05.2022).
22. Юнг К. Г. Психологические типы // *Академический проект*. 2019. С. 23–25, 27–31, 34–35, 41–42.
23. Крегер О., Тьюсон Дж. М. *Типы людей и бизнес*. М.: Персей, 1995. 560 с. С. 17–19, 33–34, 41–42, 139.
24. Крегер О., Тьюсон Дж. М. *Типы людей. 16 типов личности, определяющих, как мы живем, работаем и любим: пер. с англ.* М.: Персей, Вече, АСТ, 1995. 544 с. С. 53–55, 79–80, 185.
25. Крегер О., Тьюсон Дж. М. *16 дорог любви*. М.: Персей, 1995. 430 с. С. 14, 370–373.

26. Богомаз С. А. Билатеральная модель структуры психики: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Томск, 1999.
27. Богомаз С. А. Психологические типы К. Г. Юнга, психофизиологические типы и интертипные отношения. Томск, 2000. С. 11, 21–23, 37–39, 68–69.

References

1. *Stalo izvestno, skol'ko rossiyan ne rabotayut po spetsial'nosti* [It became known how many Russians do not work in their specialty]. (in Russian). URL: https://www.gazeta.ru/business/news/2020/09/10/n_14918648.shtml (accessed 20 June 2022).
2. *Rostrud uznal, skol'ko rossiyan rabotayut po spetsial'nosti* [Rostrud found out how many Russians work in their specialty]. (in Russian). URL: <https://ria.ru/20170607/1495988368.html> (accessed 20 December 2020).
3. *Chislo samozanyatykh v Rossii dostiglo chetyrekh millionov* [The number of self-employed in Russia has reached four million]. (in Russian). URL: <https://rg.ru/2022/01/24/chislo-samozaniatykh-v-rossii-dostiglo-chetyreh-millionov.html> (accessed 21 June 2022).
4. *Trud i zanyatost' v Rossii. 2021: statisticheskiy sbornik Rosstat – T78* [Labor and employment in Russia. 2021: statistical collection Rosstat – T78]. Moscow, 2021. 177 p. (in Russian).
5. *Rossiya dvizhetsya k total'nomu kontrolyu dokhodov i raskhodov* [Russia is moving towards total control of income and expenses]. (in Russian). URL: https://www.ng.ru/economics/2022-01-11/4_8342_control.html (accessed 07 July 2022).
6. *Mintrud dorabotayet projekt po bor'be s tenevoy zanyatost'yu* [The Ministry of Labor will finalize a project to combat shadow employment]. (in Russian). URL: <https://www.rbc.ru/rbcfreenews/6149eb2d9a79470a69992642> (accessed 07 July 2022).
7. *Postanovleniye Mintruda RF ot 27.09.1996 N 1 "Ob utverzhdenii Polozheniya o professional'noy oriyentatsii i psikhologicheskoy podderzhke naseleniya v Rossiyskoy Federatsii"*. (Zaregistrirvano v Minyuste RF 31.10.1996 N 1186) [Decree of the Ministry of Labor of the Russian Federation of September 27, 1996 N 1 "On approval of the Regulations on vocational guidance and psychological support for the population in the Russian Federation" (Registered in the Ministry of Justice of the Russian Federation on October 31, 1996 N 1186)] (in Russian).
8. Revyakina V. I., Kharina N. V., Sinenko V. Y., Rudneva E. L., Demchenko A. R., Temerbekova A. A. Educational management in the system of orientation of students to the teaching profession. *International Review of Management and Marketing*, 2016, vol. 6, no. 1, pp. 160–164 (in Russian).
9. Revyakina V. I. Pedagogicheskiye klassy: opyt proshlogo i sovremennaya praktika [Pedagogical classes: past experience and modern practice]. *Pedagogika*, 2000, no. 5, pp. 59–64 (in Russian).
10. Simakova T. P., Kostyukova T. A. Osobennosti pedagogicheskoy pozitsii vo vzaimodeystvii s sem'yami obuchayushchikhsya [Features of the pedagogical position in interaction with the families of students]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2019, no. 444, pp. 198–205 (in Russian).
11. Smyshlyayeva L. G., Demina L. S., Titova G. Yu. Professional'naya proba kak pedagogicheskaya tekhnologiya [Professional trial as a pedagogical technology]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2015, no. 4, pp. 65–69 (in Russian).
12. *Kontsepsiya realizatsii proyekta "Bilet v budushcheye"* [The concept of the project "Ticket to the Future"]. (in Russian). URL: <http://rcro.tomsk.ru/wp-content/uploads/2020/04/Kontsepsiya-realizatsii-proforientatsionnogo-proekta-Bilet-v-budushchee-v-2020-godu.pdf> (accessed 12 February 2021).
13. Howe N., Strauss W. *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. 1991. Pp. 39–41.
14. Strauss W., Howe N. *The Fourth Turning: An American Prophecy. What the Cycles of History Tell Us About America's Next Rendezvous with Destiny*. N.Y.: Broadway Books, 1997. Pp. 71–83.
15. Shamis Ye. *Primenima li teoriya pokoleniy v Rossii* [Is the theory of generations applicable in Russia]. (in Russian). URL: <https://inde.io/article/16113-ekspert-po-teorii-pokoleniy-evgeniya-shamis-zavesti-smartfon-putinuve-zhe-nuzhno> (accessed 23 December 2020).
16. Tsarsko A. A., Kostyukova T. A. Spetsifika vybora professii u predstaviteley pokoleniya Z [The specifics of choosing a profession among representatives of generation Z]. *Antropologicheskiye chteniya: materialy VIII Antropologicheskikh chteniy studentov filosofskogo i psikhologicheskogo fakul'tetov NI TGU*, 25 dekabrya 2020 g. [Anthropological readings: materials of the VIII Anthropological readings of students of the philosophical and psychological faculties of the National Research Tomsk State University, December 25, 2020]. Executive editor

- G. I. Petrova, T. A. Kostyukova. Tomsk, 2020. (in Russian). URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000795940> (accessed 22 March 2021).
17. *Test professional'nogo lichnostnogo tipa Gollanda* [Holland's professional personality type test]. (in Russian). URL: <https://psytests.org/profession/hollandA-run.html> (accessed 23 December 2020).
 18. Klimov Ye. A. *Kak vybirat' professiyu? Kniga dlya uchashchikhsya* [How to choose a profession? Book for students]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1990. Pp. 54–57 (in Russian).
 19. *Berufe mit Zukunft: Aktuelle Trends und Perspektiven*. URL: <https://www.digitale-talente.com/berufe-mit-zukunft/> (accessed 18 September 2021).
 20. *Avtomatizirovannaya tsifrovaya sistema psikhologo-pedagogicheskogo monitoringa (ASPPM)* [Automated digital system of psychological and pedagogical monitoring]. (in Russian). URL: <https://asppm.kz/> (accessed 22 May 2022).
 21. *Avtomatizirovannaya tsifrovaya proforiyentsionnaya sistema MyCollege* [Automated digital career guidance system MyCollege]. (in Russian). URL: <https://mycollege.kz/> (accessed 22 May 2022).
 22. Yung K. G. *Psikhologicheskiye tipy* [Psychological types]. Akademicheskii proyekt Publ., 2019. Pp. 23–25, 27–31, 34–35, 41–42 (in Russian).
 23. Kreger O., T'yuson Dzh. M. *Tipy lyudey i biznes* [Types of people and business]. Moscow, Persey Publ., 1995. 560 p. (in Russian).
 24. Kreger O., T'yuson Dzh. M. *Tipy lyudey. 16 tipov lichnosti, opredelyayushchikh kak my zhivem, rabotayem i lyubim* [Types of people. 16 personality types that determine how we live, work and love]. Moscow, Persey, Veche, AST Publ., 1995. 544 p. (in Russian).
 25. Kreger O., T'yuson Dzh. M. *16 dorog lyubvi* [16 paths of love]. Moscow, Persey Publ., 1995. 430 p. (in Russian).
 26. Bogomaz S. A. *Bilateral'naya model' struktury psikhiki. Avtoref. dis. dokt. psikhol. nauk* [Bilateral model of the structure of the psyche. Abstract of thesis cand. psychol. sci.]. Tomsk, 1999 (in Russian).
 27. Bogomaz S. A. *Psikhologicheskiye tipy K.G. Yunga, psikhofiziologicheskiye tipy i intertipnyye otnosheniya* [Psychological types K. G. Jung, psychophysiological types and intertype relationships]. Tomsk, 2000. Pp. 11, 21–23, 37–39, 68–69 (in Russian).

Информация об авторе

Царско А. А., аспирант, Национальный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7315-1518>

Information about the author

Tsarsko A. A., post-graduate student, National Research Tomsk State University (NR TSU) (pr. Lenina, 36, Tomsk, Russian Federation, 634050).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7315-1518>

Статья поступила в редакцию 17.10.2022; принята к публикации 03.03.2023

The article was submitted 17.10.2022; accepted for publication 03.03.2023

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

Научная статья
УДК 378.147
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-48-57>

Информационные системы цифровой образовательной среды школы в профессиональной подготовке будущих учителей-предметников

Ирина Викентьевна Сликишина¹, Анастасия Николаевна Дробахина²

^{1,2} Кузбасский гуманитарно-педагогический институт Кемеровского государственного университета, Новокузнецк, Россия

¹ slik1331@ya.ru

² drobakhina.kuzspa@gmail.com

Аннотация

Реализация национального проекта «Образование» требует изменения подходов к процессу обучения в школе и вузе. Реализуемый в рамках данного национального проекта федеральный проект «Цифровая образовательная среда» содержит описание конкретных целей и задач подготовки учителей, способных осуществлять профессиональную деятельность в условиях цифровизации образовательной среды. Цель статьи – выполнить анализ внедрения дисциплины «Информационные системы цифровой образовательной среды школы» в подготовку будущих учителей-предметников в педагогическом вузе. Базой исследования является учебная дисциплина «Информационные системы цифровой образовательной среды школы», направленная на освоение информационных систем и технического оборудования цифровой образовательной среды школы студентами IV–V курсов педагогических специальностей Кузбасского гуманитарно-педагогического института Кемеровского государственного университета (КГПИ КемГУ). Материалы исследования свидетельствуют о проблемах внедрения современных средств технического и программного обеспечения цифровой среды школы в образовательный процесс подготовки будущих учителей. В ходе исследования установлено, что для успешного внедрения информационных систем и технических средств обеспечения цифровой образовательной среды требуется иной подход к планированию учебного курса и, соответственно, перераспределение времени на подготовку и проведение занятий на базе технического сопровождения курса.

Ключевые слова: *информационные системы, цифровая школа, цифровые сервисы, обучение будущих учителей, образовательный процесс в вузе, цифровая образовательная среда*

Для цитирования: Сликишина И. В., Дробахина А. Н. Информационные системы цифровой образовательной среды школы в профессиональной подготовке будущих учителей-предметников // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 2 (48). С. 48–57. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-48-57>

PEDAGOGICAL EDUCATION AND UPBRINGING

Original article

Information systems of the digital educational environment of the school in the professional training of future subject teachers

Irina V. Slikishina, Anastasiya N. Drobakhina

^{1,2} *Kuzbass Humanitarian and Pedagogical Institute of Kemerovo State University, Novokuznetsk, Russian Federation*

¹ *slik1331@ya.ru*

² *drobakhina.kuzspa@gmail.com*

Abstract

The implementation of the national project “Education” requires a change in approaches to the learning process at school and university. The federal project “Digital Educational Environment” implemented within the framework of this national project contains a description of the specific goals and objectives of training teachers who are able to carry out professional activities in the conditions of digitalization of the educational environment. The purpose of the article is to analyze the implementation of the discipline “Information systems of the digital educational environment of the school” in the training of future subject teachers at a pedagogical university. The basis of the research is the academic discipline “Information systems of the digital educational environment of the school”, aimed at mastering information systems and technical equipment of the digital educational environment of the school by students of the IV–V courses of pedagogical specialties of the Kuzbass Humanitarian Pedagogical Institute of Kemerovo State University (KSPI KemGU). The research materials indicate the problems of introducing modern technical and software tools of the digital school environment into the educational process of training future teachers. In the course of the study, it was found that for the successful implementation of information systems and technical means to ensure a digital educational environment, a different approach to the planning of the training course is required and, accordingly, the redistribution of time for the preparation and conduct of classes on the basis of technical support of the course. The entrance survey of students aimed at studying students’ attitudes to the use of information systems and technical means of the digital educational environment in professional activities showed that the main difficulty is the lack of opportunities for self-study using technical equipment that ensures the functioning of the digital educational environment based on digital services. Nevertheless, in the course of the study, it was found that at present conditions have been created at KSPI KemGU for the successful implementation of information systems and technical means of the digital educational environment in the educational process of the university in the preparation of future teachers. The author’s course of the discipline “Information systems of the digital educational environment of the school” has been developed using modern capabilities of information systems and technical means to ensure the work of a digital school. The research materials are of interest to scientific and pedagogical communities discussing the development of the digital educational environment of the school.

Keywords: *information systems, digital school, digital services, training of future teachers, educational process at the university, digital educational environment*

For citation: Slikishina I. V., Drobakhina A. N. Informatsionnye sistemy tsifrovoy obrazovatel’noy sredy shkoly v professional’noy podgotovke budushchikh uchiteley-predmetnikov [Information systems of the digital educational environment of the school in the professional training of future subject teachers]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 2 (48), pp. 48–57. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-48-57>

Федеральный проект «Цифровая образовательная среда», действующий в рамках национального проекта «Образование», реализуемого в 2019–2024 гг., направлен на создание и внедрение в образовательных организациях цифровой образовательной среды, а также обеспечение реализации цифровой трансформации системы образования. В рамках проекта ведется работа по оснащению образовательных организаций современным оборудованием, развитию цифровых сервисов и контента для образовательной деятельности [1; 2].

Исходя из поставленных в федеральном проекте задач, возникает острая необходимость подготовки будущих учителей-предметников к профессиональной деятельности с применением современных методов, материалов и технологий обучения. Использование передовых веб-технологий для поддержки учебного процесса особенно важно в связи с периодически возникающей необходимостью организовывать обучение школьников в дистанционном формате. Стремительно развивающаяся сфера применяемых решений в цифровом образовательном пространстве требует от педагогов профессиональной мобильности и необходимости совершенствования профессиональной компетентности. Именно поэтому учителя, как правило, на регулярной основе участвуют в методических семинарах, круглых столах, научно-практических конференциях, на которых обсуждаются вопросы применения цифровых сервисов в профессиональной деятельности. Востребованы у учителей также курсы повышения квалификации аналогичной тематики. В то же время необходимо учитывать уровень подготовки студентов педагогических вузов к применению цифровых сервисов в профессиональной деятельности – именно этот уровень является отправной точкой развития компетентности педагога, влияющий в конечном итоге на эффективность учебного процесса в условиях цифровизации образовательной среды.

Поэтому в условиях развития цифровой образовательной среды школы необходимы новые формы и технологии обучения студентов высших педагогических учебных заведений.

Входное анкетирование студентов, направленное на изучение отношений студентов к применению информационных систем и технических средств цифровой образовательной среды в профессиональной деятельности, показало, что основным затруднением является отсутствие возможностей к самообучению с использованием технического оборудования, обеспечивающего функционирование цифровой образовательной среды на основе цифровых сервисов. Тем не менее в ходе проведенного исследования было установлено, что в настоящее время в КГПИ КемГУ созданы условия для успешного внедрения информационных систем и технических средств цифровой образовательной среды в учебный процесс вуза при подготовке будущих педагогов.

За последние десятилетия накоплен большой опыт применения в обучении различных средств и инструментов, позволяющих использовать совместный доступ к удаленным ресурсам, совместную работу над ними и в наглядном виде представлять итоговые результаты. Прежде всего это средства сервисов Web 2.0, включающие разнообразные платформы для организации онлайн-обучения, сервисы для организации видеоконференций, электронные журналы и информационные системы для осуществления поиска, хранения и обработки информации в различных предметных областях [3–5].

Материальное обеспечение современных школ позволяет использовать интерактивные доски в процессе обучения, а интенсивно развивающееся программное обеспечение для смарт-досок позволяет сделать процесс обучения более эффективным, разнообразным и интересным. Особенно это касается тех школьных дисциплин, которые традиционно не используют информационные технологии на этапе изучения нового материала и приобретения навыков практической работы. Несмотря на перечисленные достоинства, это оборудование не всегда в полной мере применяется в школах. Это происходит в силу различных причин, таких как недостаточный уровень подготовки учителей-предметников и информированности о новых разработках в этой области, экономия материальных средств на обновление программного обеспечения администрацией школ. С другой стороны, исследования показывают, что качество учебного процесса значительно повышается, если на занятиях применяются цифровые сервисы и технические средства цифровой образовательной среды [6–8].

Обобщая перечисленные изменения условий обучения в связи с цифровизацией образования, в подготовке будущих учителей наблюдаются следующие проблемы [9; 10]:

– недостаточное соответствие подготовки будущих учителей-предметников запросам цифровой образовательной среды школы;

– необходимость использования в процессе обучения новых форм, методов и средств обучения им будущих педагогов.

Для решения вышеперечисленных проблем необходима новая дисциплина, в которой изучаются основы использования сервисов и технических средств цифровой образовательной среды школы.

Для достижения заявленной цели были поставлены задачи:

– подтвердить предположение о том, что разработанная программа дисциплины «Информационные системы цифровой образовательной среды школы» повысит уровень владения будущими учителями-предметниками средствами цифровизации школы, стимулирует применение технических средств для организации учебной работы;

– описать результаты внедрения дисциплины «Информационные системы цифровой образовательной среды школы» в учебный процесс подготовки будущих учителей-предметников.

Учебная дисциплина «Информационные системы цифровой образовательной среды школы» преподается в КГПИ КемГУ с 2021/2022 учебного года. Данный курс рассчитан на 72 часа, из которых контактная работа студента с преподавателем предусмотрена в объеме 18 часов (2 часа лекционных занятий, 16 часов практических занятий). На самостоятельную работу студентов выделено 54 часа.

Цель проведения дисциплины – усиление практической подготовки студентов – будущих педагогов-предметников для работы в цифровой образовательной среде школы.

В результате освоения программы дисциплины студенты овладеют общепрофессиональной компетенцией ОПК-9 (способен понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности).

Учебно-тематический план дисциплины «Информационные системы цифровой образовательной среды школы» включает изучение возможностей цифровых сервисов, предназначенных для обеспечения различных задач образовательного процесса: онлайн-школа «Инфоурок» и LMS Moodle (организация занятий и эффективного взаимодействия учителя и учеников), онлайн-доски iDroo (<https://app.idroo.com/>), sBoard (<https://sboard.online/>), Miro (<https://miro.com/>), Conceptboard (<https://conceptboard.com/>) (организация совместной работы), электронные журналы ЭлЖур (<https://eljur.ru/>) и Электронная школа 2.0 (учет успеваемости учащихся, автоматизация рутинных вычислительных процессов, подготовка аналитических отчетов).

Применение цифровых инструментов образовательной среды школы невозможно без технических средств обучения, таких как компьютеры, видеопроекторы, интерактивные доски. Также в календарно-тематическом плане дисциплины предусмотрено освоение студентами широко используемого в школах технического обеспечения – интерактивной доски SMART Board.

Основным отличием представляемой программы дисциплины стала значительная практическая направленность содержания, обучение студентов работе в нескольких цифровых сервисах одного назначения, применяемых в школах.

В начале работы была поставлена задача организовать образовательный процесс, позволяющий более точно оценить эффективность разработанной программы дисциплины для освоения профессиональной компетентности будущих учителей-предметников. Для этого были определены следующие позиции:

– состав технического оборудования, которым оснащены школы региона;

– список функций педагога, осуществляемых посредством цифровой образовательной среды школы;

– наиболее эффективные формы организации онлайн-взаимодействия участников образовательной деятельности.

Для выбора программного и технического обеспечения был проведен анализ функциональных возможностей цифровой образовательной среды (ЦОС) школы для обеспечения учебного процесса. Это было необходимо для определения требований к профессиональной компетентности будущих учителей-предметников (табл. 1). Для определения данных требований также была проведена конференция с практиками-работодателями школ региона.

Таблица 1

Анализ функциональных возможностей цифровой среды школы

Функциональные возможности ЦОС	Программное обеспечение	Технические средства	Участники взаимодействия
Учет образовательной деятельности ученика	Электронный журнал ЭлЖур.ru Электронная школа 2.0	ПК, мобильное устройство	Учитель, ученики, родители
Организация проведения занятий	LMS Moodle Онлайн-школа «Инфоурок» Онлайн-школа Якласс	ПК, мобильное устройство, web-камера, микрофон, наушники	Учитель, ученики, группа учеников
Организация совместной работы	Онлайн-доски iDroo, sBoard, Miro, Conceptboard, интерактивная доска SmartBoard	ПК, мобильное устройство, микрофон, наушники	Учитель, ученики, группа учеников

Перед студентами в процессе обучения были поставлены задачи: создать личный кабинет педагога на платформе онлайн-школы «Инфоурок» (<https://infourok.ru/>), добавить в систему классы и учеников, добавить и настроить домашние задания. В процессе освоения ресурса студенты разбивались на группы и проводили дистанционные занятия с группой и отдельным учеником. В качестве дистанционной среды обучения на лабораторных занятиях также использовалась LMS Moodle. Студенты разрабатывали учебный курс в соответствии со своим профилем подготовки: русский язык, литература, география, биология и основы безопасности жизнедеятельности, история, математика, физическая культура и др.

На следующих занятиях студентам было дано задание: организовать видеоконференцию на платформах онлайн-школы «Инфоурок» (<https://infourok.ru/>) и LMS Moodle, добавить и настроить онлайн-занятия, организовать управление участниками видеоконференции (добавить, отключить, предоставить права), выполнить демонстрацию своего экрана.

Для организации видеоконференций использовались такие платформы, как Google Meet, Discord, Zoom, Skype. При изучении данных платформ осваивались функции: добавление и настройка конференции; создание ссылки-приглашения на конференцию; управление участниками видеоконференции (добавление, отключение, предоставление прав, отключение микрофона, звука и т. д.); демонстрация экрана; запуск интерактивной доски (Google Meet); добавление сервера, голосовых и текстовых каналов (Discord).

На занятии, посвященном работе с онлайн- и интерактивными досками iDroo (<https://app.idroo.com/>), sBoard (<https://sboard.online/>), Miro (<https://miro.com/>), Conceptboard (<https://conceptboard.com/>), перед студентами ставились задачи добавления на онлайн-доску информации, совместного редактирования информации, а также управления участниками, предоставления им прав доступа.

На занятии, посвященном изучению функциональных возможностей электронных журналов ЭлЖур и Электронная школа 2.0, студенты выступали в роли учителя: вели учет успеваемости (выставляли оценки, добавляли комментарии к работам и оценкам), задавали домашнее задание индивидуально или группе учеников, работали с календарно-тематическим планом, вели учет посещаемости учеников. Особое внимание уделялось освоению умений подготавливать отчеты по успеваемости (по классу, предмету, ученику).

В процессе освоения дисциплины реализовывалась возможность группового обучения, при этом задания предоставлялись как для индивидуальной, так и для групповой работы.

Обучение дисциплине «Информационные системы цифровой образовательной среды школы» проводилось по образовательным программам подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) в количестве 125 человек.

В табл. 2 указан контингент участвовавших в обучении студентов, профиль и направленность их подготовки.

Таблица 2

Контингент студентов для экспериментального обучения

Направление (профиль) подготовки	Количество человек
44.03.01 Педагогическое образование – Физическая культура	25
44.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) – География и Биология	9
4.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) – География и Безопасность жизнедеятельности	13
44.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) – Иностранный язык и Дополнительное образование	14
44.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) – Русский язык и Литература	9
44.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) – Иностранный язык (англ. язык) и Иностранный язык	27
44.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) – История и Обществознание	28

Как уже отмечалось выше, функциональные возможности цифровой образовательной среды школы требуют владения профессиональной компетенцией ОПК-9, на формирование которой направлено изучение дисциплины «Информационные системы цифровой образовательной среды школы». В табл. 3 представлено соответствие функциональных возможностей ЦОС индикаторам достижения компетенции, формируемой дисциплиной.

Таблица 3

Соответствие функций ЦОС индикаторам компетенции, формируемой дисциплиной

Функциональные возможности ЦОС	Индикаторы достижения компетенции ОПК-9	Формы контроля сформированности компетенции
Учет образовательной деятельности ученика	ИОПК 9.1. Анализирует и представляет (описывает) принципы работы и требования к современным информационным технологиям и информационным системам, используемым в профессиональной деятельности в условиях цифровой экономики РФ. ИОПК 9.2. Использует возможности современных информационных технологий и информационных систем для решения типовых задач профессиональной деятельности. ИОПК 9.3. Демонстрирует владение способами работы с информационными технологиями и информационными системами при решении типовых задач профессиональной деятельности	Защита лабораторной работы, устный опрос
Организация проведения занятий	ИОПК 9.2. Использует возможности современных информационных технологий и информационных систем для решения типовых задач профессиональной деятельности. ИОПК 9.3. Демонстрирует владение способами работы с информационными технологиями и информационными системами при решении типовых задач профессиональной деятельности	Защита лабораторной работы, устный опрос
Организация совместной работы	ИОПК 9.2. Использует возможности современных информационных технологий и информационных систем для решения типовых задач профессиональной деятельности. ИОПК 9.3. Демонстрирует владение способами работы с информационными технологиями и информационными системами при решении типовых задач профессиональной деятельности	Защита лабораторной работы, устный опрос

Описанные функциональные возможности цифровой образовательной среды соответствуют индикаторам освоения компетенции и подтверждаются указанными формами контроля, используемыми в процессе обучения студентов.

Результаты обучения были достаточно удовлетворительны, поскольку студенты были знакомы с некоторыми из изучаемых технологий в связи с временным переходом в 2020–2021 учебном году на дистанционный формат обучения.

В процессе проведенного экспериментального обучения были получены статистические данные об уровнях сформированности владения студентами цифровыми сервисами (табл. 4). Процесс сбора данных был организован с помощью сервиса Яндекс.Формы.

Оценка уровня владения цифровыми сервисами студентами проводилась с помощью теста. Вопросы были сгруппированы по всем разделам дисциплины «Информационные системы цифровой образовательной среды школы»: «Информационные технологии цифровой образовательной среды», «Цифровые онлайн-сервисы в решении задач профессиональной деятельности», «Образовательные ресурсы сети Интернет», «Цифровые инструменты для контроля и оценки образовательных результатов обучающихся», «Цифровые сервисы для организации учебного процесса», «Аппаратная среда для решения задач профессиональной деятельности». Общая длительность прохождения оценочного комплекса – 25 минут.

Для обработки экспериментальных данных использовались возможности электронного процессора. В настоящей статье приводятся только результаты обучения в течение 2021–2022 учебного года.

Анализ полученных данных свидетельствует о повышении уровня владения студентами цифровыми сервисами и техническими средствами обеспечения учебного процесса.

Таблица 4

Сравнение уровня владения цифровыми сервисами студентами на основе проведенного тестирования

Профиль образовательных программ подготовки учителей	Входной уровень владения цифровыми сервисами	Итоговый уровень владения цифровыми сервисами
44.03.01 Педагогическое образование – Физическая культура	3,4	4,5
44.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) – География и Биология	3,5	4,4
4.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) – География и Безопасность жизнедеятельности	3,85	4,5
44.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) – Иностранный язык и Дополнительное образование	3,65	4,5
44.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) – Русский язык и Литература	3,6	4,6
44.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) – Иностранный язык (англ. язык) и Иностранный язык	3,8	4,3
44.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) – История и Обществознание	3,4	4,4

В результате проведенного анализа результатов обучения была установлена закономерность, что при выполнении заданий в LMS Moodle студенты отводили на работу меньше времени, чем при работе с новыми цифровыми сервисами. Это обусловлено сформированными учебными навыками студентов, полученными в результате дистанционного обучения в период пандемии. Была выявлена зависимость времени выполнения заданий от профилей образовательных программ. Например,

большее время самостоятельной работы наблюдалось у будущих учителей русского языка и литературы. Но как показал более глубокий анализ, эта зависимость была связана с различным начальным уровнем студентов по различным профилям.

Было проанализировано общение студентов при работе в группе, а также во время видеоконференций, проводимых ими в процессе обучения. Особый интерес представляли случаи демонстрации совместной работы над документами во время самостоятельной работы. Как оказалось, возможность организации совместной онлайн-работы студентов над самостоятельными заданиями значительно повысила качество полученных результатов и уровень вовлеченности в процесс обучения. Это позволило сделать вывод о целесообразности введения дисциплины «Информационные системы цифровой образовательной среды школы» в учебный план для дальнейшего развития цифровизации образования.

Проведенное исследование неоднократно обсуждалось на научных семинарах, проводимых на кафедре информатики и общетехнических дисциплин Кузбасского гуманитарно-педагогического института Кемеровского государственного университета. Результаты работы были представлены на научно-практической конференции, что позволило внести некоторые поправки в разработанную программу дисциплины и повысить качество преподавания.

На основании вышесказанного можно сделать вывод, что поставленные задачи решены: подтверждено предположение о том, что введение основ изучения цифровых сервисов для овладения необходимым уровнем профессиональной компетентности будущих учителей-предметников требует практико-ориентированного подхода и обеспечения доступа к ресурсам и сервисам цифровой образовательной среды школы. Разработанная программа дисциплины «Информационные системы цифровой образовательной среды школы» может быть использована при подготовке будущих учителей-предметников к работе в условиях цифровой образовательной среды.

Результаты проделанной работы позволяют сделать вывод об эффективности предложенного подхода при подготовке будущих учителей к реализации федерального проекта «Цифровая образовательная среда». В ходе обучения дисциплине «Информационные системы цифровой образовательной среды школы» установлено, что для успешного использования цифровых сервисов в учебном процессе необходим иной подход к обучению, а именно практико-ориентированное обучение с применением доступа к цифровым сервисам и информационным системам школ.

В результате работы было выявлено, что студенты успешно осваивают предложенные цифровые сервисы и техническое оборудование цифровой образовательной среды, поскольку это облегчает совместный доступ к ресурсам и экономит учебное время. Практическая значимость представленных результатов заключается в том, что обучение студентов использованию цифровых технологий позволяет развивать цифровую образовательную среду школ. Материалы исследования представляют интерес для научных и педагогических сообществ, которые обсуждают формирование цифровой образовательной среды школы и вуза.

Список источников

1. Национальный проект «Образование». URL: <https://strategy24.ru/rf/projects/project/view?slug=natsional-nyu-proyekt-obrazovaniye&category=education> (дата обращения: 21.06.2022).
2. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда». URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (дата обращения: 21.06.2022).
3. Боровик В. Г. Электронный классный журнал, школьный дневник, учебники: проблемы и перспективы // Народное образование. 2013. № 1. С. 99–103. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnyy-klassnyy-zhurnal-shkolnyy-dnevnik-uchebniki-problemy-i-perspektivy> (дата обращения: 29.06.2022).
4. Драгунова А. А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов факультета иностранных языков через использование учебных интернет-ресурсов на основе технологий ВЕБ 2.0: автореф. дис. ... канд. пед. наук, Ярославль, 2014. 26 с.
5. Круподерова К. Р., Барсук Н. С., Бойко А. В. Использование сервисов Веб 2.0 в проектной деятельности будущих педагогов // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-1. С. 232–

235. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-servisov-veb-2-0-v-proektnoy-deyatelnosti-buduschih-pedagogov> (дата обращения: 29.06.2022).
6. Галиханов М. Ф., Хасанова Г. Ф. Подготовка преподавателей к онлайн-обучению: роли, компетенции, содержание // Высшее образование в России. 2019. № 2. С. 51–62. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-prepodavateley-k-onlayn-obucheniyu-rol-i-kompetentsii-soderzhanie> (дата обращения: 29.06.2022).
 7. Slikishina I. V., Korovina Yu. V. A future teacher training for professional activity in a digital school // Proceedings of the 1st International Scientific Conference “Modern Management Trends and the Digital Economy: from Regional Development to Global Economic Growth” (MTDE 2019). Ser. “Advances in Economics, Business and Management Research”. 2019. С. 591–596.
 8. Фомина А. В., Осипова Л. А., Сликишина И. В. Интерактивное обучение как средство формирования профессиональных компетенций в условиях цифровизации образования // Современное педагогическое образование. 2020. № 12. С. 65–69.
 9. Павлова Т. Б. Изменения в функциональных компонентах деятельности преподавателя вуза в цифровой образовательной среде // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6, №. 6. С. 1081–1086.
 10. Жадобина Н. Н., Лукиянчина Е. В. Цифровая образовательная среда: проблемы и их решения в вузе // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 10 (112), Ч. 3. С. 27–32.

References

1. *Natsional'nyy projekt “Obrazovaniye”* [National project “Education”] (in Russian). URL: <https://strategy24.ru/rf/projects/project/view?slug=natsional-nyy-proyekt-obrazovaniye&category=education> (accessed 21 June 2022).
2. *Federal'nyy projekt “Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda”* [Federal project “Digital Educational Environment”] (in Russian). URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (accessed 21 June 2022).
3. Borovik V. G. Elektronnyy klassnyy zhurnal, shkol'nyy dnevnik, uchebniki: problemy i perspektivy [Electronic class magazine, school diary, textbooks: problems and prospects]. *Narodnoye obrazovaniye*, 2013, no. 1, pp. 99–103 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnyy-klassnyy-zhurnal-shkolnyy-dnevnik-uchebniki-problemy-i-perspektivy> (accessed 29 June 2022).
4. Dragunova A. A. *Formirovaniye inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii u studentov fakul'teta inostrannykh yazykov cherez ispol'zovaniye uchebnykh internet-resursov na osnove tekhnologii VEB 2.0. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Formation of foreign language communicative competence among students of the Faculty of Foreign Languages through the use of educational Internet resources based on WEB 2.0 technologies. Abstract of thesis cand. ped. sci.]. Yaroslavl', 2014. 26 p. (in Russian).
5. Krupoderova K. R., Barsuk N. S., Boyko A. V. Ispol'zovaniye servisov Veb 2.0 v proektnoy deyatelnosti buduschikh pedagogov [The use of Web 2.0 services in the project activities of future teachers. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*, 2021, no. 70–1, pp. 232–235 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-servisov-veb-2-0-v-proektnoy-deyatelnosti-buduschih-pedagogov> (accessed 29 June 2022).
6. Galikhanov M. F., Khasanova G. F. Podgotovka prepodavateley k onlayn-obucheniyu: roli, kompetentsii, sodержaniye [Preparing teachers for online learning: roles, competencies, content]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2019, no. 2, pp. 51–62 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-prepodavateley-k-onlayn-obucheniyu-rol-i-kompetentsii-soderzhanie> (accessed 29 June 2022).
7. Slikishina I. V., Korovina Yu. V. A future teacher training for professional activity in a digital school. *Proceedings of the 1st International Scientific Conference “Modern Management Trends and the Digital Economy: from Regional Development to Global Economic Growth” (MTDE 2019)*. Ser. “Advances in Economics, Business and Management Research”, 2019, pp. 591–596.
8. Fomina A. V., Osipova L. A., Slikishina I. V. Interaktivnoye obucheniye kak sredstvo formirovaniya professional'nykh kompetentsii v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya [Interactive learning as a means of forming professional competencies in the context of digitalization of education]. *Sovremennoye pedagogicheskoye obrazovaniye – Modern Pedagogical Education*, 2020, no. 12, pp. 65–69 (in Russian).
9. Pavlova T. B. *Izmeneniya v funktsional'nykh komponentakh deyatelnosti prepodavatelya vuza v tsifrovoy obrazovatel'noy srede* [Changes in the functional components of the activities of a university teacher in a digital educational environment]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki – Pedagogy. Theory and Practice*, vol. 6, no. 6, 2021, pp. 1081–1086 (in Russian).

10. Zhadobina N. N., Lukiyanchina E.V. Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda: problemy i ikh resheniya v vuze [Digital educational environment: problems and their solutions at the university]. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal – International Research Journal*, 2021, no. 10 (112), part 3, pp. 27–32 (in Russian).

Информация об авторах

Сликишина И. В., кандидат педагогических наук, доцент, Кузбасский гуманитарно-педагогический институт Кемеровского государственного университета (ул. Циолковского, 23, Новокузнецк, Россия, 654041).

Дробахина А. Н., кандидат педагогических наук, доцент, Кузбасский гуманитарно-педагогический институт Кемеровского государственного университета (ул. Циолковского, 23, Новокузнецк, Россия, 654041).

Information about the authors

Slikishina I. V., Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Kuzbass Humanitarian and Pedagogical Institute of Kemerovo State University (ul. Tsiolkovskogo, 23, Novokuznetsk, Russian Federation, 654041).

Drobakhina A. N., Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Kuzbass Humanitarian and Pedagogical Institute of Kemerovo State University (ul. Tsiolkovskogo, 23, Novokuznetsk, Russian Federation, 654041).

Статья поступила в редакцию 07.01.2022; принята к публикации 03.03.2023

The article was submitted 07.01.2022; accepted for publication 03.03.2023

Научная статья
УДК 379.822
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-58-67>

Интерактивное педагогическое взаимодействие на экскурсиях религиозоведческой тематики: специфика, возможности применения, результаты

Наталья Ивановна Сазонова¹, Марина Геннадьевна Лоскутова²

¹ *Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, nataly-sib@mail.ru*

² *Томский областной краеведческий музей им. М. Б. Шатилова, Томск, Россия, marina_l_2008@mail.ru*

Аннотация

Актуальность изучения возможностей и специфики применения интерактивного взаимодействия на экскурсиях религиозоведческой тематики определяется активным поиском методических приемов проведения таких экскурсий современными педагогами и экскурсоводами при общей неразработанности форм и способов применения интерактивных педагогических технологий на экскурсиях, посвященных религиозной культуре. Объектом анализа являются специфика и возможности применения интерактивного взаимодействия на религиозоведческой экскурсии. Материалом послужил педагогический опыт проведения интерактивных экскурсий в рамках проекта «Женский монастырь в Томске: погружение в реальность». Выявлены особенности интерактивного взаимодействия на экскурсии религиозоведческой тематики, к числу которых принадлежат опора на актуальные знания и опыт аудитории и погружение в религиозную культуру через использование на экскурсии символов этой культуры. В результате показаны положительные результаты применения интерактивного взаимодействия: разрушение у аудитории стереотипов о религиозной культуре, рост интереса к традиции, а также к истории самого экскурсионного объекта. Материалы статьи могут быть использованы в учебном процессе высших учебных заведений и средних общеобразовательных школ.

Ключевые слова: *интерактивное педагогическое взаимодействие, религиозная культура, традиционная культура, экскурсия, монастырь*

Благодарности: Статья подготовлена при поддержке Фонда президентских грантов, проект № 21-2-005440.

Для цитирования: Сазонова Н. И., Лоскутова М. Г. Интерактивное педагогическое взаимодействие на экскурсиях религиозоведческой тематики: специфика, возможности применения, результаты // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 2 (48). С. 58–67. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-58-67>

Original article

Interactive pedagogical communication on religious studies excursions: specifics, application possibilities, results

Nataliya I. Sazonova¹, Marina G. Loskutova²

¹ *Tomsk State Pedagogical University. Tomsk, Russian Federation, nataly-sib@mail.ru*

² *Tomsk Regional Museum of Local Lore named after M. B. Shatilov, Tomsk, Russian Federation, marina_l_2008@mail.ru*

Abstract

The relevance of the problem of the possibilities and specifics of the use of interactive communication on religious studies excursions is determined by the active search for forms and

methods of conducting such excursions by modern teachers and guides with a general lack of development of forms and methods of using interactive pedagogical technologies on excursions dedicated to religious culture. The object of analysis in this article is the specifics and possibilities of using interactive communication on religious studies excursions. The material for the analysis is the pedagogical experience of conducting interactive excursions within the framework of the project “Female Monastery in Tomsk: immersion in reality”. The features of interactive communication on religious studies excursions are revealed, among which are reliance on the current knowledge and experience of the audience and immersion in religious culture through the use of symbols of this culture on the excursion. As a result, positive results of the use of interactive interaction were revealed: the destruction of stereotypes about religious culture among the audience, the growth of interest in tradition, as well as in the history of the excursion object itself. The materials of the article can be used in the educational process of higher educational institutions and secondary schools.

Keywords: *interactive pedagogical communication, religious culture, traditional culture, excursion, monastery*

Acknowledgments: *The article was prepared with the support of the Presidential Grants Fund, project No. 21-2-005440.*

For citation: Sazonova N. I., Loskutova M. G. Interaktivnoye pedagogicheskoye vzaimodeystviye naekskursiyakh religiovedcheskoy tematik: spetsifika, vozmozhnosti primeneniya, rezul'taty [Interactive pedagogical interaction on religious studies excursions: specifics, application possibilities, results]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 2 (48), pp. 58–67. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-58-67>

Методический потенциал интерактивных педагогических технологий в настоящее время общепризнан в научно-образовательном сообществе. Как указывает И. В. Швецова, «суть интерактивного обучения заключается в том, что учебно-воспитательный процесс происходит только путем постоянного активного взаимодействия всех субъектов учебно-воспитательного процесса. В этой связи можно говорить об интерактивном педагогическом взаимодействии, где хорошо организована обратная связь между объектами и субъектом учебы, присутствует двусторонний обмен информацией между ними, предусмотрена система взаимодействий: со стороны педагога – запланированных, со стороны учеников – ситуативных и неожиданных» [1, с. 325].

Особенно разработана проблематика интерактивного взаимодействия на экскурсиях на материале работы музеев, где, как отмечают, например, И. Г. Куликова и Ф. Р. Ахмадуллин, взаимодействие с аудиторией, обратная связь, осуществляемая при помощи таких форм работы, как игра, музейный праздник, квест, экскурсия-спектакль и многие другие, «помогает раскрывать экскурсантам предметный мир, заставляет активно действовать внутри интерактивной... экскурсии, активно и подробно отвечать на вопросы» [2, с. 113]. При интерактивном взаимодействии участники не только пассивно слушают и смотрят – они активно ищут информацию, размышляют над увиденным и услышанным, сами пытаются разобраться в материале. Это свойство экскурсий с применением интерактива отмечают С. А. Сологубова [3], А. В. Полосина [4], М. С. Щербинина, Л. М. Валеев [5], А. Ю. Свешников, А. Д. Обухов [6] и многие другие авторы.

Казалось бы, сама специфика интерактивных педагогических технологий, нацеленных на активное участие аудитории в познавательном процессе, делает их чрезвычайно актуальными также для экскурсии на религиозоведческую тематику. Действительно, сама экскурсия, в процессе которой задействуются чувства, эмоции, ощущения, должна обеспечивать погружение в среду религиозной культуры: не случайно она часто применяется в преподавании религиозоведческих дисциплин [7–11]. При применении интерактива такое погружение должно стать более полным – однако опыт такого рода у современных педагогов весьма скромнен. Это не случайно: широкому применению методов интерактивного взаимодействия препятствует прежде всего специфика объекта экскурсии – феномена религиозной культуры.

Интерактив на религиозоведческой экскурсии – а нужно ли?

Дело в том, что погружение в среду конфессии на такой экскурсии осуществляется, можно сказать, средствами самой конфессии. Ведь в основе религии лежит духовный опыт, внешним выражением которого являются храмы, священные изображения, богослужебные тексты и другие элементы религиозной культуры, создающие сакральное пространство, прикосновение к которому и является погружением в саму культурную среду. В этих условиях вполне понятна искусственность игры, то есть имитации реальности (например, «перевоплощение» экскурсовода в носителя культуры, как это практикуется на этнографических экскурсиях), которая будет выглядеть чужеродно на фоне собственно самой реальности культуры (кроме того, сомнительной с этической точки зрения). Ввиду этого большинство экскурсоводов выбирают традиционный вариант «внезаходимости» (М. М. Бахтин) по отношению к объекту изучения, более логичный и психологически комфортный для себя и группы.

Вместе с тем встречаются ситуации, когда интерактивные технологии на религиозоведческой экскурсии не просто допустимы, но и необходимы. Это случаи, когда изучаемый религиозный объект – недействующий, утративший сакральный статус или, что не редкость с учетом нескольких десятилетий гонений на религию, лежит в развалинах. В настоящей статье представлен вариант использования интерактива на религиозоведческой экскурсии именно по такому объекту культурного наследия – на примере экскурсий по территории бывшего женского монастыря в г. Томске в рамках грантового проекта «Женский монастырь в Томске: погружение в реальность».

Монастырь, ставший объектом экскурсии, был основан в 1865 г., а окончательно закрыт – к 1930-м гг. За время своего существования он был известен горожанам широким социальным служением (содержал Духовное училище, Дом трудолюбия, детский приют, имел больницу). В обители на момент ее закрытия проживали в общей сложности несколько сотен монахинь, послушниц, трудниц, а также воспитанниц. С 1920-х гг. начался процесс закрытия обители: монахини и другие насельницы вынуждены были ее покинуть, корпуса заняли светские учреждения, затем часть из них обращены в жилые дома. Наконец, были разобраны храмы, уничтожен некрополь, а в 1960-е гг. территория обители была застроена в основном студенческими общежитиями (рис. 1).



Рис. 1. Современное состояние территории бывшего Иоанно-Предтеченского монастыря. Фото: М. В. Артамонов, 2021 г.

К настоящему времени сохранились отдельные здания, ранее принадлежавшие монастырю, как правило, в неудовлетворительном состоянии, требующие реставрации. Единственным зданием, которое на данный момент принадлежит Русской православной церкви, является трапезная с действующим храмом свт. Феодосия Черниговского (рис. 2), который ныне является приходским.



Рис. 2. Храм свт. Феодосия Черниговского. Фото: Р. Петрушин, 2021 г.

Таким образом, «погружение в реальность», заявленное в названии проекта исторической реконструкции этой части городской среды, было сопряжено со сложностями, связанными прежде всего с физическим отсутствием изучаемого объекта, монастыря, полным разрушением его са크рального пространства. К этим трудностям объективного характера добавлялось то, что сама специфика монашества, уклад жизни иноческой обители, как правило, находятся вне сферы интересов молодежи современного города. В частности, опросы, проводившиеся в 2012–2018 гг. среди жителей г. Томска от 15 до 25 лет неизменно показывали результаты, по мнению социологов, свидетельствующие о «разрыве межпоколенческих связей, девальвации коллективистских и социально значимых ценностей», включая духовные, важные лишь для 13 % респондентов, тогда как приоритет (более 60 %) отдается материальным ценностям. Вместе с тем 63 % опрошенных близки ценности патриотизма, к числу которых они относят «соблюдение традиций», то есть ту же духовную составляющую, пусть не близкую лично им, но вызывающую, очевидно, определенный интерес [12]. Отсюда причудливое сочетание восприятия монашеской практики, образа жизни не только как непривычного, но и чуждого и одновременно интереса к этой традиции. В этой связи использование интерактива на экскурсиях представлялось единственно возможным вариантом решения указанных проблем.

На материале экскурсий, которые проводились в октябре 2022 г. со студентами 3-го курса Томского государственного педагогического университета, попробуем выделить специфику применения интерактивных педагогических технологий на религиозоведческой экскурсии, а также оценить их результативность.

«Забегать вперед развития и подтягивать развитие за собой»

Так характеризовал эффективную стратегию обучения Л. С. Выготский. Первый вопрос, встающий при подготовке и проведении интерактивного занятия экскурсии для тематически малоподготовленной аудитории, – выход из «зоны актуального развития», которая представляет собой опыт

и знания аудитории, так как, по словам Л. С. Выготского, «только то обучение является хорошим, которое забегает вперед развитию» [13, с. 411]. Вместе с тем, как указывает, например, М. В. Шептуховский, может возникнуть ситуация, в которой «участники попадают в такие условия, когда исчезает понимание: преподаватель пользуется такой терминологией, которая неизвестна учащимся» [14, с. 68]. Понятно, что в условиях малой информированности аудитории о монашестве в целом и истории данного монастыря в частности возникновение такой проблемы могло стать вполне реальным.

До начала экскурсии актуальные знания аудитории о монашестве носили в большей степени теоретический характер, основанный на дисциплинах, изучаемых в высшем учебном заведении (например, религиоведении, истории России), и не были привязаны к местным реалиям городской жизни. Именно поэтому применению интерактивного взаимодействия предшествовала экскурсия более традиционного формата по столь же традиционной небольшой экспозиции со стендами и экспонатами в витринах, посвященными истории монастыря, – рассказ о нем с элементами взаимодействия с аудиторией через наводящие вопросы с тем, чтобы выяснить уровень информированности об экскурсионном объекте и вообще о монастырской жизни.

При этом уже на этом этапе была избрана стратегия изложения истории женского монастыря с опорой не на рассказ о монашеской духовной традиции, а на актуальные для внеконфессиональной молодежи ценности: общее благополучие и устроенность жизни, работа, семья. Таким образом, экскурсанты узнали об основательнице обители Е. И. Михеевой, купеческой вдове, все свои средства, имущество пожертвовавшей монастырю, других купцах-благотворителях, строивших здесь храмы, широком социальном служении: монастырском приюте для девочек-сирот, школе, где их обучали грамоте, участии обители в борьбе с эпидемией холеры в Томске в 1892 г. (именно тогда появился Дом трудолюбия, принимавший женщин, оказавшихся в трудной жизненной ситуации после смерти мужей во время эпидемии или в иных обстоятельствах, требующих поддержки). Особый интерес вызвал рассказ об «образцовом» хозяйстве монастыря, которое позволяло не только существовать обители, но и обеспечивало ее социальное служение. Все это привлекло внимание экскурсантов к личностям насельниц монастыря, купцов, активно участвовавших в его жизни, а значит, создало основу для перехода в «зону ближайшего развития», более глубокого «погружения» в культурную среду при помощи интерактивного взаимодействия.

Интерактив и «смысловые потенции символа»

Сложность «погружения» состояла в том, что монастырь как культовый и сакральный объект давно прекратил существование, а его бывшая территория практически не дает «зацепок», которые могли бы навести экскурсанта на мысль о ее прежнем облике. Для решения этой проблемы был найден вариант, который позволил аудитории прикоснуться к реалиям прошлого по принципу метонимии, когда часть представляет целое. В данном случае было избрано два символа ушедшей эпохи – пояс и головной платок. По словам Ю. М. Лотмана, «смысловые потенции символа всегда шире их данной реализации» [15, с. 192], то есть малый символ несет, как правило, достаточно обширное смысловое содержание.

Так, пояс в русском костюме символ порядка и правила: «Без креста, без пояса – без стыда, без совести». Самый древний пояс свивался из нитей и у многих народов такой нетканый пояс носился на теле. Умение свить веревочку было присуще всем, кто сам о себе мог позаботиться. Это умение требовалось так часто, что этому начинали учить малышей. Именно поэтому разговор о поясе вводит в повседневность традиционной культуры: само осознание, что экскурсанты через простое действие – свивание пояса из нитей – до определенной степени уподобились насельницам монастыря, уже делает этот монастырь ближе. Кроме того, пояс может быть символом самого монастыря. По

сути, это несколько ниточек, каждая из которых тонка и слаба, но когда эти нити упорядочены, то получается крепкая и красивая вещь, символ порядка, приличий, правильности и строения мира.

Платок, как и пояс, был частью одежды женщины до 1917 г., это было время, когда язык платка был понятен всем и каждому: человек традиционной культуры легко «считывал» семантику платка, смысл того или иного способа его ношения. «Игра с платками» с выяснением символического значения разных манер его ношения также вводит в повседневность, позволяет в буквальном смысле «примерить» ее на себя: ведь экскурсантам было предложено как сплести простейший поясик из нитей, так и (девушкам) лично примерить платки, повязав их в соответствии со своим социальным статусом [16].

Платок и пояс становятся, таким образом, переходным звеном между культурными мирами, ключами к миру женщины доиндустриального мира, частью которого был и Иоанно-Предтеченский монастырь, обеспечивают «погружение» так, что реалии жизни прошлого теперь воспринимаются уже не с позиции их чуждости современности. И уже из этой, новой для себя позиции, слушатели экскурсии переходили к последнему этапу – просмотру виртуальной экскурсии, созданной на основе 3D-реконструкции ранее существовавших зданий обители, ее территории. Информация, которая сообщалась на ней, отчасти повторяла приведенную экскурсоводом, отчасти дополняла ее. Удалось ли таким образом достичь результата – формирования представлений о жизни монастыря, пробуждения интереса у молодежи к духовной традиции?

Учитывалась также специфика религиозоведческой экскурсии, воздействующей не только на интеллект, но также на чувства, ощущения, эмоции. Сочетание их образует структуру, в определенной степени изоморфную религиозному опыту, о чем одному из авторов данной статьи уже приходилось писать ранее [17]. Ввиду индивидуального характера знаний, ощущений, эмоций, ставших результатом экскурсии, по ее окончании совершенно необходимой является рефлексия. Она была проведена в форме сначала анкетирования, позволившего выявить общие впечатления от экскурсии и изложенного материала, затем – творческих работ студентов в свободной форме, которые предоставили возможность экскурсантам более детально и развернуто рассказать о своих впечатлениях и отношении.

Анкета состояла из семи вопросов, из которых первые три были направлены на выяснение степени информированности о монастыре на момент проведения экскурсии, а последующие – на выяснение общего впечатления, отношения к истории обители, нынешнему состоянию ее территории. С учетом данных социологов, приведенных выше, предсказуемым оказался ответ (90 % опрошенных) на вопросы о наличии знаний о данном культовом объекте на момент проведения экскурсии: лишь один человек интересовался историей обители, пытаясь навести справки через Интернет, остальные просто не знали о ее существовании.

В четвертом вопросе респондентам предлагалось выбрать один из вариантов ответа на вопрос «Что из того, что вы узнали на экскурсии, запомнилось вам больше всего?» или написать свой вариант. Из предложенных вариантов (рассказ о храмах, социальном служении монастыря, его внутренней жизни, исторических личностях, связанных с обителью) большинство опрошенных (80 %) выбрали вариант «рассказ о жизни монастыря, его настоятельницах, монахинях». Неординарность ситуации состояла в том, что как раз этот аспект жизни – внутреннее устройство обители, порядок ее жизни, личности насельниц – был освещен экскурсоводом в минимальной степени, тогда как в большей мере шла речь о социальном служении (история Дома трудолюбия, приюта, Духовного училища и пр.). Однако, очевидно, именно служение людям и было воспринято как важная составляющая монашеской жизни, «ключ» к ее пониманию.

Последующий анализ развернутых творческих работ студентов показал, что это предположение было верным: более половины студентов (до 70 %) отметили своего рода «слом» сложившихся в сознании стереотипов о монашестве, монастырях. Вот типичная и достаточно эмоциональная ци-

тата из работы студентки, выросшей, по ее словам, в антирелигиозно настроенной семье, где сложились соответствующие стереотипы (особенности стиля сохранены): «Жили не на подаяния, а работали и помогали друг другу сами. Для меня эта часть стала интересной деталью, потому что мои родители всегда говорили, что подобные организации и люди, находящиеся в них, могут только клянчить у прихожан. А они оказывается и работают сами на себя, и стараются обеспечивать друг друга, и вообще вполне самостоятельная общественная единица... Так еще и обычные девочки, девушки и женщины, попавшие в трудную жизненную ситуацию, могли прийти в монастырь и получить не только поддержку и понимание, но и образование. Не все принимали монашество, т. е. это было совершенно не обязательно: многие впоследствии возвращались в мир, имея образование, иногда даже профессию, за что они сохраняли благодарность сестрам. Примеры с теплыми отношениями у тех, кто “вернулся в мир” и тех, кто остался в монастыре, меня тоже удивили. Ну надо же, их даже не заставляли там находиться!».

Весьма неожиданной оказалась оценка аудиторией территории бывшего монастыря, ее состояния (вполне очевидно, очень проблемного) абсолютным большинством участников экскурсии как «хорошего» и даже «отличного» (из 30 студентов негативно оценил территорию только один человек). Последующая устная беседа показала, что респонденты просто отождествили действующий храм (не монастырский, с приходом из мирян!) и музейную экспозицию с исторической территорией обители, перенеся на нее свою общую оценку услышанного и увиденного. Но и в дальнейшем в творческих работах и личных беседах большинство студентов постоянно допускали значимые «оговорки» об «экскурсии в монастырь», «экспозиции в монастыре», хотя и сознавали, что монастырь ныне не существует.

Наконец, можно отметить, что более половины авторов творческих работ (65 %) посетили сайт проекта в поисках более подробной информации о монастыре и отразили ее в работе. Кроме того, около половины опрошенных изъявили желание прийти на повторные экскурсии, а также в дальнейшем при работе в школе приводить на экскурсионные программы о монастыре школьников.

Как видим, интерактивное педагогическое взаимодействие позволило, имея в распоряжении минимальные средства, осуществить «погружение» экскурсантов в культурную среду прошлого. Очевидно, что условиями успеха здесь можно назвать:

- необходимую подготовку к интерактивному взаимодействию: опору на жизненный опыт экскурсантов, поиск точек соприкосновения с аудиторией, каким бы чуждым их мировоззренческим установкам ни был экскурсионный объект;
- в отсутствие сохранного сакрального пространства – интерактивное использование малых символов с большой смысловой нагрузкой, выступающих как метонимия ушедшей культуры, представляющих ее.

Таким образом, можно говорить о существенном методическом потенциале интерактивного педагогического взаимодействия на экскурсиях религиозно-культурной тематики. Его основой является опора на актуальный опыт и знания аудитории с дальнейшим выведением экскурсантов в «зону ближайшего развития», получение знаний о религиозной культуре. Одним из перспективных направлений здесь может быть использование символов как факторов «погружения» в мир повседневности традиционной культуры, в то же время – «мостика» между этой культурой и современным человеком. Такая форма работы представляется, безусловно, необходимой в случае утраты религиозного объекта и отсутствия сакрального пространства, обеспечивая результат – получение знаний о культуре, формирование устойчивого интереса к ней. Это ставит вопрос о возможностях интерактивного взаимодействия с использованием символов на тех религиозно-культурных экскурсиях, которые проводятся по сохранившимся культовым объектам. Представляется, что эта проблема подлежит дальнейшему обсуждению с опорой на актуальный опыт педагогов и экскурсоводов.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Швецова И. В. Интерактивные педагогические технологии в системе дополнительного образования // Труды Санкт-Петербургского гос. ин-та культуры. 2013. С. 324–331.
2. Куликова И. Г., Ахмадуллин Ф. Р. Методика выстраивания и проведения интерактивной этнографической экскурсии в музее образовательного учреждения // Этническая культура. 2020. № 2 (3). С. 111–114.
3. Сологубова С. А. Интерактивная экскурсия как средство организации исследовательской работы студентов по изучению культурного наследия // Вестник науки. 2019. Т. 1, № 3 (12). С. 30–32.
4. Полосина А. В. Интерактивные формы организации и проведения экскурсий в начальной школе // Наука и образование. 2019. Т. 2, № 2. С. 22.
5. Щербинина М. С., Валеев Р. М. Интерактивные экскурсии в музее на примере центра «Эрмитаж-Казань» // Историко-культурное наследие как потенциал развития туристско-рекреационной сферы: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Казанский гос. ун-т культуры и искусств, 2014. С. 189–196.
6. Свешников А. Ю., Обухов А. Д. Актуальность применения интерактивных виртуальных экскурсий в высших учебных заведениях // Виртуальное моделирование, прототипирование и промышленный дизайн: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. 2021. С. 153–155.
7. Михалькова С. А., Кржижевский М. В. Роль религиозного туризма в развитии межкультурного диалога (на примере тура «Самара – город пяти религий») // Актуальные проблемы развития туризма и гостеприимства: материалы Всерос. науч. практ. конф. / отв. ред. Е. Г. Радыгина. 2017. С. 114–123.
8. Ковалёнок Ю. Е. Потенциал музейной педагогики в духовно-нравственном воспитании (на примере этнографической экспозиции Забайкальского краевого краеведческого музея им. А. К. Кузнецова) // Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов Забайкалья: материалы Междунар. науч.-практ. конф. 2019. С. 271–274.
9. Дидур Е. А. «Основы религиозных культур и светской этики»: региональный опыт // Народное образование. 2011. № 8 (1411). С. 174–180.
10. Здоровцева О. В. Православное краеведение как содержательный элемент образовательной программы на примере начальной школы // Тысячелетие просветителя Руси: проблемы просвещения в зеркале духовной школы: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. Свято-Тихоновской конф. 2015. С. 153–160.
11. Елескина О. В. Проблемы и перспективы развития религиозного туризма в регионах юга Западной Сибири // Вестник Кемеровского гос. ун-та. 2015. № 2-7 (62). С. 168–171.
12. Социальная активность, гражданственность и патриотизм в молодежной среде Томской области. Отчет по результатам социологического исследования. Томск, 2018. URL: <https://dmpfs.tomsk.gov.ru/sotsiologicheskoe-issledovanie-sotsialnaja-aktivnost-grazhdanstvennost-i-patriotizm-v-molodezhnoj-srede-tomskoj-oblasti> (дата обращения 6 ноября 2022 г.).
13. Выготский Л. С. Проблемы психического развития ребенка: хрестоматия по психологии / под ред. проф. А. В. Петровского. М., «Просвещение», 1977. С. 409–415.
14. Шептуховский М. В. Экскурсия как интерактивная форма обучения // Научный поиск. 2014. № 2.4. С. 67–70.
15. Лотман Ю. М. Символ в системе культуры: избранные статьи. Т. 1. Таллинн, 1992. С. 191–199.
16. Зуйкова С. А., Привалов И. В. Значение пояса и платка в русском традиционном костюме: христианская символика и народное осмысление // Культурологический журнал. 2017. № 2 (28). URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_29205619_34062478.pdf (дата обращения 6 ноября 2022 г.).
17. Сазонова Н. И., Райкова О. А. Экскурсионная работа в преподавании религиозоведческих дисциплин: опыт Томского гос. пед. ун-та // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2020. Вып. 2 (30). С. 52–59.

References

1. Shvetsova I. V. Interaktivnyye pedagogicheskiye tekhnologii v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya [Interactive pedagogical technologies in the system of additional education]. *Trudy Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury – Writings of the St. Petersburg State Institute of Culture*, 2013, pp. 324–331 (in Russian).
2. Kulikova I. G., Akhmadullin F. R. Metodika vystraivaniya i provedeniya interaktivnoy etnograficheskoy ekskursii v muzeye obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Methods of building and conducting an interactive ethnographic ex-

- cursion in the museum of an educational institution]. *Etnicheskaya kul'tura – Ethnic Culture*, 2020, no. 2 (3), pp. 111–114 (in Russian).
3. Sologubova S. A. Interaktivnaya ehkskursiya kak sredstvo organizatsii issledovatel'skoy raboty studentov po izucheniyu kul'turnogo naslediya [Interactive excursion as a means of organizing students' research work on the study of cultural heritage]. *Vestnik nauki – Bulletin of Science*. 2019, vol. 1, no. 3 (12), pp. 30–32 (in Russian).
 4. Polosina A. V. Interaktivnye formy organizatsii i provedeniya ehkskursiy v nachal'noy shkole [Interactive forms of organizing and conducting excursions in primary school]. *Nauka i obrazovaniye – Science and Education*, 2019, vol. 2, no. 2, pp. 22 (in Russian).
 5. Shcherbinina M. S., Valeev R. M. Interaktivnye ehkskursii v muzeye na primere tsentra “Eprmitazh Kazan” [Interactive excursions in the museum on the example of the Hermitage-Kazan center]. *Istoriko-kul'turnoye naslediyе kak potentsial razvitiya turistsko-rekreatsionnoy sfery: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Kazanskiy gosudarstvennyy universitet kul'tury i iskusstv* [Historical and cultural heritage as a potential for the development of the tourist and recreational sphere. materials of the International Scientific and Practical Conference. Kazan State University of Culture and Arts]. 2014. P. 189–196 (in Russian).
 6. Sveshnikov A. Yu., Obukhov A. D. Aktual'nost primeneniya interaktivnykh virtualnykh ehkskursiy v vysshikh uchebnykh zavedeniyakh [The relevance of the use of interactive virtual excursions in higher educational institutions]. *Virtual'noye modelirovaniye, prototipirovaniye i promyshlennyy dizayn: materialy VII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Virtual modeling, prototyping and industrial design. Materials of the VII International Scientific and Practical Conference]. 2021. P. 153–155 (in Russian).
 7. Mikhalkova S. A., Krzhizhevsky M. V. Rol' religioznogo turizma v razvitiі mezhkul'turnogo dialoga na primere tura “Samara – gorod pyati religiy” [The Role of religious tourism in the development of intercultural dialogue (on the example of the tour “Samara – the city of five religions”).] *Aktual'nye problemy razvitiya turizma i gostepriimstva: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Current problems of tourism and hospitality development. materials of the all-Russian scientific and practical conference]. 2017. P. 114–123 (in Russian).
 8. Kovalyonok Yu. E. Potentsial muzeynoy pedagogiki v dukhovno-nravstvennom vospitanii na primere etnograficheskoy ekspozitsii Zabaykal'skogo krayevogo krayevedcheskogo muzeya imeni A. K. Kuznetsova [The potential of Museum pedagogy in spiritual and moral education (on the example of the ethnographic exposition of the Transbaikalian regional Museum of local lore. A. K. Kuznetsov)]. *Ukrepleniye edinstva rossiyskoy natsii i etnokul'turnoye razvitiye narodov Zabaykalya: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Strengthening the unity of the Russian nation and ethnocultural development of the peoples of Transbaikalia Materials of the International scientific and practical conference]. 2019, pp. 271–274 (in Russian).
 9. Didur E. A. “Osnovy religioznykh kul'tur i svetskoy etiki”: regional'nyy opyt [“Fundamentals of religious cultures and secular ethics”: regional experience]. *Narodnoye obrazovaniye*, 2011, no. 8 (1411), pp. 174–180 (in Russian).
 10. Zdorovtseva O. V. Pravoslavnoye krayevedeniye kak sodержatel'nyy element obrazovatel'noy programmy na primere nachal'noy shkoly [Orthodox local history as a content element of the educational program on the example of primary schools]. *Tysyacheletniye prosvetiteliya Rusi: problemy prosveshcheniya v zerkale dukhovnoy shkoly: sbornik materialov II Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy Svyato-Tihonovskoy konferentsii* [Millennium of the enlightener of Russia: problems of enlightenment in the mirror of the spiritual school. Collection of materials of the II International scientific and practical St. Tikhon's conference]. 2015. Pp. 153–160 (in Russian).
 11. Eleskina O. V. Problemy i perspektivy razvitiya religioznogo turizma v regionakh yuga Zapadnoy Sibiri [Problems and prospects of religious tourism development in the regions of the South of Western Siberia]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Kemerovo state University*, 2015, no. 2-7 (62), pp. 168–171 (in Russian).
 12. *Sotsial'naya aktivnost', grazhdanstvennost' i patriotizm v molodezhnoy srede Tomskoy oblasti. Otchet po rezul'tatam sotsiologicheskogo issledovaniya* [Social activity, citizenship and patriotism in the youth environment of the Tomsk region. Report on the results of a sociological study]. Tomsk, 2018 (in Russian). URL: <https://dmpfs.tomsk.gov.ru/sotsiologicheskoe-issledovanie-sotsialnaya-aktivnost-grazhdanstvennost-i-patriotizm-v-molodezhnoj-srede-tomskoj-oblasti> (accessed 6 November 2022).
 13. Vygotsky L. S. Problemy psikhicheskogo razvitiya rebenka [Problems of mental development of a child]. *Khrestomatiya po psikhologii* [Textbook on psychology]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1977. Pp. 409–415 (in Russian).
 14. Sheptukhovskiy M. V. Ehkskursiya kak interaktivnaya forma obucheniya [Excursion as an interactive form of education]. *Nauchnyy poisk – Scientific search*, 2014, no. 2.4, pp. 67–70 (in Russian).

15. Lotman Yu. M. Simvol v sisteme kul'tury [Symbol in the system of culture]. *Izbrannye stat'i*. Tom 1 [Selected articles. Vol. 1]. Tallinn, 1992. Pp. 191–199 (in Russian).
16. Zuykova S. A., Privalov I. V. Znachenije poyasa i platka v russkom traditsionnom kostyume: khristianskaya simbolika i narodnoye osmysleniye [The meaning of the belt and scarf in the Russian traditional costume: Christian symbolism and folk interpretation]. *Kulturologicheskij zhurnal – Cultural Journal*, 2017, no. 2 (28). (in Russian). URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_29205619_34062478.pdf (accessed 6 November 2022).
17. Sazonova N. I., Raykova O. A. Ekskursionnaya rabota v prepodavanii religiovedcheskikh distsiplin: opyt Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Excursions in Teaching religious studies: experience of Tomsk state pedagogical university]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2020, vol. 2 (30), pp. 52–59 (in Russian).

Информация об авторах

Сазонова Н. И., доктор философских наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Лоскутова М. Г., старший научный сотрудник, Томский областной краеведческий музей им. М. Б. Шатилова (пр. Ленина, 75, Томск, Россия, 634050).

Information about the authors

Sazonova N. I., Doctor of Philosophical Sciences, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Loskutova M. G., Senior Researcher, Tomsk Regional Museum of Local Lore named after M. B. Shatilov (pr. Lenina, 75, Tomsk, Russian Federation, 634050)

Статья поступила в редакцию 13.11.2022; принята к публикации 03.03.2023

The article was submitted 13.11.2022; accepted for publication 03.03.2023

Научная статья
УДК 378.046.4
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-68-76>

Отношение учителей Санкт-Петербурга к повышению квалификации в дистанционном и смешанном формате

Марина Дмитриевна Матюшкина

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург, mdmatyush@gmail.com

Аннотация

Проанализированы особенности дистанционного формата обучения, влияющие на его популярность при выборе педагогами образовательных программ повышения квалификации. Приведены результаты проведенного в 2022 г. исследования отношения педагогов Санкт-Петербурга к повышению квалификации в очном, дистанционном и смешанном формате. Учителя достаточно высоко оценивают пройденные ими дистанционные курсы повышения квалификации. Основным недостатком дистанционных курсов – отсутствие удобной и быстрой обратной связи с преподавателем. Для успешного обучения в дистанционном формате чрезвычайно важен высокий уровень внутренней мотивации обучающихся. В целом педагоги считают наиболее эффективным смешанный формат обучения. Теоретические разделы образовательной программы учителя предпочли бы проходить дистанционно, а обучение предметным методикам, технологиям, приемам педагогической работы – очно. Педагоги сформулировали требования к педагогическому дизайну и интерфейсу дистанционных модулей. Перспективы построения более гибких курсов в смешанном формате связаны с необходимостью определенных нормативно-правовых и организационных изменений в системе повышения квалификации.

Ключевые слова: *дистанционное обучение, смешанное обучение, повышение квалификации педагогов*

Для цитирования: Матюшкина М. Д. Отношение учителей Санкт-Петербурга к повышению квалификации в дистанционном и смешанном формате // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 2 (48). С. 68–76. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-68-76>

Original article

The attitude of St. Petersburg teachers to additional professional education in distance and blended format

Marina D. Matyushkina

St-Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St-Petersburg, Russian Federation, mdmatyush@gmail.com

Abstract

The features of the distance learning format that affect its popularity when teachers choose educational programs for advanced training are analyzed. The results of a study conducted in 2022 of the attitude of teachers in St. Petersburg to advanced training in full-time, distance and mixed formats are presented. Teachers highly appreciate the remote courses they have completed. The main disadvantage of distance courses is the lack of convenient and quick feedback from the teacher. The lack of technical means or the lack of digital competencies in our city today no longer play a role in choosing a full-time or remote form. For successful distance learning, a high level of internal motivation of students is extremely important. In general, teachers consider the blended learning

format to be the most effective. Theoretical sections of the educational program teachers would prefer to take place remotely, and training in subject methods, technologies, methods of pedagogical work would prefer to take place in person. Teachers formulated requirements for pedagogical design and interface of remote modules. The prospects for building more flexible courses in a mixed format are associated with the need for certain regulatory and organizational changes in the additional professional education system.

Keywords: *distance learning, blended learning, additional professional education for teachers*

For citation: Matyushkina M. D. Otnosheniye uchiteley Sankt-Peterburga k povysheniyu kvalifikatsii v distantsionnom i smeshannom formate [The attitude of St. Petersburg teachers to additional professional education in distance and blended format]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 2 (48), pp. 68–76. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-68-76>

Отношение к дистанционному формату (ДО-формату) обучения в настоящее время противоречно. Пандемия невероятно ускорила процесс разработки различных решений для дистанционного образования, и какое-то время преобладали ожидания, что внедрение ДО-формата позволит образованию выйти на новый уровень благодаря большей доступности, большей индивидуализации, возможностям использования геймификации, виртуальной реальности, искусственного интеллекта и т. д. Однако после окончания массового «дистантного периода» 2020–2021 гг. последовала стадия реакции на негативные моменты, связанные с ДО-форматом (отчасти являвшиеся следствием неподготовленного перехода к дистанту), и рекомендации вернуться к «нормальному» очному обучению.

Обсуждая проблемы качества онлайн-обучения, А. В. Дождиков замечает, что ажиотажный спрос на онлайн-образование во многом был обусловлен пандемией, а не объективным запросом различных целевых аудиторий [1]. Пока еще как следует не изучено воздействие онлайн-образования на психологию и физиологию обучающихся. Автор делает вывод о приоритетном развитии краткосрочных онлайн-курсов, связанных с освоением прикладных компетенций, востребованных современным информационным обществом, в частности об использовании ДО-формата в повышении квалификации.

Если говорить о повышении квалификации педагогических кадров, то хотя и не оправдались высокие ожидания от инновационной технологии организации дистанционного обучения в виде массовых открытых онлайн-курсов [2], но по статистике посещаемых педагогами курсов видно, что ДО-формат стал в последние годы весьма востребованным. Так, из статьи И. В. Лаврентьевой и И. П. Цвелюх следует, что уже в 2018 г. в некоторых регионах «самым востребованным для педагогов оказался дистанционный формат (заочный с использованием дистанционных технологий) повышения квалификации» [3, с. 470]. В то же время оставалось сомнение: формат востребован вследствие его реальных преимуществ или по причине возможности быстрого и легкого получения удостоверений, и ни о каком качестве здесь речь не идет.

Конечно, качество обучения в ДО-формате зависит от того, насколько обучающиеся владеют информационными технологиями, о чем справедливо говорится в статье Т. И. Когачевской [4]. Но в крупных городах пандемический школьный дистант привел к тому, что большинство учителей вынуждены были повысить свою цифровую грамотность, по крайней мере, до такого уровня, чтобы не бояться дистанционного повышения квалификации.

Другой важнейшей особенностью повышения квалификации в ДО-формате является необходимый для успешного обучения высокий уровень внутренней мотивации обучающихся. В статье Д. А. Суханова «Повышение квалификации педагогов в условиях дистанционного обучения: слагаемые успеха» рассматриваются следующие компоненты готовности педагогов к повышению квалификации в ДО-формате:

- информационный компонент готовности к дистанционному обучению (информированность о возможностях дистанционных технологий, стереотипы о низком качестве ДО-формата программ);
- функционально-технологический компонент (цифровая грамотность, готовность работать с предлагаемым интерфейсом образовательных платформ);
- ресурсная готовность (материально-техническая оснащенность, наличие финансовых ресурсов для оплаты обучения, наличие свободного времени);
- психолого-педагогическая готовность, рассматриваемая автором как единство четырех компонентов: мотивационного, эмоционального, познавательного и деятельностно-волевого [5, с. 97].

В работе подчеркивается важность мотивационного компонента при ДО-формате обучения. При этом автор утверждает, что дистанционный формат «...позволяет индивидуализировать обучение: создать гибкие и вариативные образовательные программы, спроектировать и реализовать индивидуальный учебный план, отвечающий образовательным потребностям, интересам или профессиональным дефицитам обучающегося» [5, с. 98].

В то же время проведенный тем же автором дискурс-анализ опубликованных в интернете отзывов педагогов об опыте дистанционного повышения квалификации по программам ДПО различных учреждений и организаций выявил, что педагоги воспринимают повышение квалификации как вынужденную обязанность, а не право, что приводит к снижению учебной мотивации [6]. «Имея целью учебной деятельности получение удостоверения, обучающиеся остаются равнодушными к качеству программ ДПО: они не ставят и не обсуждают вопросы уровневой дифференциации содержания образовательных программ, повышения их вариативности и интерактивности контента в условиях дистанционного обучения. Более позитивные отзывы получают программы, которые не требуют от обучающихся существенных трудозатрат, где удостоверение можно получить легко и быстро» [6, с. 2944]. Плюсами ДО-формата чаще всего называют доступность материала, удобство интерфейса, возможность «скачивания материалов», наличие технической поддержки, а наиболее значимым минусом – дефицит межличностного взаимодействия.

Анализ «плюсов и минусов» дистанционного обучения для высшего образования [7] и для повышения квалификации педагогов [8] выявил такие нерешенные проблемы, как «высокая зависимость процесса обучения от технических возможностей персональных компьютеров обучающихся и процесса организации, управления и сопровождения дистанционного обучения; отсутствие достаточного количества e-learning-специалистов; трудоемкость и высокие инвестиции в написание качественного контента и его наполнение» [8, с. 49].

Обобщая результаты исследования эффективности региональной системы дополнительного профессионального образования по опросу педагогов Центрального федерального округа, И. А. Патронова указывает в качестве важнейшего мотивационного стимула к повышению квалификации педагогов возможность обмена опытом с коллегами [9]. Этот фактор в малой степени задействован в ДО-формате. В то же время результаты исследования показывают, что дистанционные образовательные форматы привлекательны для 23 % учителей, что объясняется в основном меньшими временными и финансовыми затратами на прохождение обучения [9, с. 58].

В статье С. А. Фадеевой акцентируется важность наличия при ДО-формате обучения коммуникативного взаимодействия преподавателей со слушателями (форумы, онлайн-дискуссии, реализующиеся в формате чатов) и делается вывод о том, что оптимальным при повышении квалификации педагогов представляется смешанный формат обучения [10].

В 2022 г. в рамках реализации государственного задания на проведение научно-методических работ Санкт-Петербургской академией постдипломного педагогического образования было проведено исследование отношения педагогов города к повышению квалификации в ДО-формате. Исследование ставило следующие общие цели: а) выявление отношения педагогов города к дистанционному формату образовательных программ повышения квалификации; б) оценка качества и резуль-

тативности пройденных ими в ДО-формате курсов различных учреждений города; в) обобщение мнений педагогов о «плюсах» и «минусах» формата с целью выработки рекомендаций учреждениям дополнительного профессионального педагогического образования при планировании новых образовательных программ.

Для проведения исследования был разработан анкетный инструментарий и собрано 1 290 анкет педагогов школ из различных районов города. Основную массу опрошенных составили учителя-предметники (62 %), а также учителя начальных классов (19 %). Среди опрошенных были в небольшом количестве представители администраций школ (9 %) и иные педагогические работники – психологи, социальные педагоги, педагоги дополнительного образования и другие (10 %).

В результате исследования установлено, что педагоги школ Санкт-Петербурга имеют значительный опыт повышения квалификации в ДО-формате. Только 7 % опрошенных не имели опыта прохождения курсов повышения квалификации в ДО-формате. При этом в основном педагоги проходили дистанционные курсы повышения квалификации в двух самых крупных учреждениях ДПО городского уровня (СПб АППО и СПб ЦОКОиИТ), а также в районных ИМЦ. Потенциал вузов, который в нашем городе недостаточно используется при повышении квалификации педагогов, может быть определенным резервом повышения качества постдипломного педагогического образования.

Такие факторы, как «отсутствие технических средств» или нехватка цифровых компетенций, в нашем городе практически сегодня уже не играют роли при выборе очной или дистанционной формы. Из отмеченных выше факторов готовности к ДО-формату технологический и ресурсный фактор, очевидно, будет играть все меньшую роль в обозримом будущем. Что касается мотивационной готовности к ДО-формату, то необходимо отметить, что учителя достаточно четко разделяют «курсы для галочки» и «курсы для профессионального развития» и в обоих случаях ДО-формат предлагает приемлемые для них решения.

В целом учителя положительно оценивают пройденные ими дистанционные курсы повышения квалификации: половина слушателей оценили качество последних пройденных ДО-курсов как хорошее и 25 % – как высокое. Таким образом, опасения, что дистанционные курсы непременно отличаются низким качеством, сильно преувеличены.

Мы включили в анкету общий вопрос о наиболее эффективных (продуктивных) формах повышения квалификации. Этот вопрос использовался в исследованиях потребностей педагогов в повышении квалификации, проведенных в 2015–2018 гг. В табл. 1 представлены сравнительные результаты 2018 и 2022 гг.

Таблица 1

Формы повышения квалификации, отмеченные педагогами как наиболее эффективные

Формы, отмеченные как эффективные	2018 год, %	2022 год, %
Посещение открытых занятий педагогов-мастеров, мастер-классы	72	57
Интерактивные занятия: деловые игры и анализ кейсов, дискуссии, творческие мастерские	61	37
Стажировка у опытных, интересных педагогов	53	40
Курсовое обучение со сбалансированным числом лекций и практических занятий	42	46
Тематические выездные семинары в ОУ города	36	26
Дистанционное обучение	28	48
Посещение научно-практических семинаров, конференций	26	24
Обучение команды ОУ	21	19
Индивидуальное консультирование	19	23
Выполнение групповых проектов	18	12
Обучение в информационной среде в компьютерном классе	17	19
Самостоятельная проектно-исследовательская работа с куратором-руководителем	12	8

Таблица демонстрирует определенную динамику. Говоря о наиболее предпочтительных формах повышения квалификации, учителя в 2022 г., как и в 2018 и 2015 гг., на первое место ставят посещение открытых уроков, мастер-классы, т. е. практико-ориентированные очные формы; при этом рейтинг ДО-формата существенно вырос за последние годы и занимает сейчас 2-е место (раньше он занимал 6–7 позицию).

Общие «плюсы» и «минусы» ДО-формата, выявленные в данном исследовании с помощью вопросов открытого типа, в целом подтверждают результаты других авторов. Самыми привлекательными чертами ДО-формата названы, как и ожидалось, удобство формата (гибкость, возможность заниматься дома), а также минимальность затрат сил и времени для получения сертификата. Наиболее частотные слова – «экономия», «время», «дорога», «удобство», «доступность» – свидетельствуют о принципиальной важности фактора времени для современного педагога, его чрезвычайной загруженности. Главным недостатком ДО-формата учителя признали отсутствие удобной и быстрой обратной связи с преподавателем (главным образом для получения ответов на свои вопросы по ходу изучения материалов курса).

Можно сделать следующий вывод из сопоставления «плюсов» и «минусов», подтвержденный прямыми и косвенными ответами учителей: оптимальным для повышения квалификации является смешанный формат обучения. И это логично, потому что опыт говорит, что есть такие темы, которые вместо того, чтобы слушать монолог преподавателя с его презентацией, лучше освоить, просто прочитав соответствующий текст. С другой стороны, есть темы, связанные с освоением практических умений, навыков, которые требуют живого показа, повторения обучающимся действий, моделирования ситуаций, обсуждения трудностей и ошибок и т. п., которые очень трудно передать дистанционно.

Особенностью проведенного опроса можно считать попытку выявить такие темы. Педагогам был задан вопрос о предпочтительности очного или дистанционного форматов при повышении квалификации по основным актуальным сегодня для педагогов направлениям. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Распределение мнений педагогов о предпочтительности очного и дистанционного формата при изучении различных тем

Тематические направления повышения квалификации	Лучше в очном формате, %	Лучше в ДО-формате, %
Обучение педагогическим приемам, технологиям (обучения и оценивания)	61	34
Знания в основной предметной области	57	37
Темы, связанные с предметными методиками	55	40
Темы, связанные с воспитанием, созданием бесконфликтной комфортной среды в детском коллективе	50	42
Обучение работе с разными группами детей (с ОВЗ, одаренными, низкими образовательными результатами, проблемами в поведении и др.)	49	38
Обучение организации работы на уроке и контролю поведения учащихся	46	46
Обучение цифровым инструментам, работе в цифровой среде	40	53
Обучение методам формирования функциональной грамотности, мета-предметных компетенций учащихся	38	54
Психолого-педагогические теории	35	57
Изучение требований Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС)	27	66
Нормативно-правовые аспекты	23	70
Темы, связанные с теорией, историей изучаемого вопроса	21	70

Результаты опроса однозначно показывают, что все теоретические разделы педагоги предпочли бы проходить дистанционно (сюда входят и педагогические теории, и нормативные документы, и требования ФГОС), а обучение предметным методикам, технологиям, приемам предпочли бы проходить очно. Следует заметить, что такой результат косвенно показывает ценность тех и других разделов для сегодняшних учителей. Те разделы и темы, которые учителя считают наиболее важными для своего профессионального совершенствования, они чаще хотели бы проходить очно, и это наиболее приближенные к их непосредственной практической деятельности темы. А вот всю «говорильню» слушать на очных лекциях сегодня уже никто не хочет, когда есть возможность перенести ее в дистант. Проблема в том, что перенос многих теоретических вопросов в дистанционный формат может привести к тому, что это будет равносильно переносу их на самостоятельное изучение (фактически к тому, что при отсутствии внутренней мотивации эти темы будут не осваиваться, а поверхностно просматриваться или вовсе пропускаться). Поэтому в смешанном обучении особую важность имеет четкая структура курса, порядок прохождения тем, используемые технологии обучения, а также формы обратной связи и контроля. При смешанном формате может быть эффективна технология «перевернутого обучения», возможно использование других моделей – «ротация станций», выделение «автономных групп». В настоящее время такие технологии редко используются при повышении квалификации педагогов, здесь нужна специальная подготовка преподавателей. Кроме того, для работы в смешанном формате преподаватели должны иметь высокую компетентность не только в своей предметной области, но и в сфере разработки и применения электронных образовательных ресурсов для традиционного, электронного и смешанного обучения [11].

Можно также предположить, что сравнительная эффективность очной или дистанционной форм напрямую зависит от сложности темы и требуемого уровня ее освоения. Темы, которые можно назвать простыми, не требующими особых усилий для понимания, которые достаточно освоить на уровне узнавания, запоминания, можно эффективно изучать в ДО-формате, в то время как сложные для понимания темы (а также те, которые нужно освоить на уровне применения знаний, творческого преобразования или синтеза) оставить на очное обучение. С таким выводом согласуются результаты исследований отношения преподавателей вузов к дистанту. В тех случаях, где обучение технически легче реализуемо, не связано с практическими занятиями и работой в творческих студиях и лабораториях, преподаватели вузов более склонны поддерживать ДО-формат [12, с. 294].

В целом же мы видим существенный резерв в организации повышения квалификации педагогов – это разработка образовательных программ, использующих сочетание очного и дистанционного форматов с использованием приведенных в таблице 2 приоритетов. На прямой вопрос о предпочитаемом формате курсов повышения квалификации 60 % учителей назвали смешанный формат (часть тем – очно, часть – дистанционно), 26 % – полностью дистанционный формат и только 11 % – традиционное очное обучение.

Оптимальный смешанный формат обучения должен включать дистанционное прохождение теории, очные занятия для формирования практических умений, а также блок методической поддержки в виде «живых» онлайн-консультаций и вебинаров. Такой вывод косвенно подтверждается ответами учителей на вопрос о том, насколько ДО-формат обеспечивает различные образовательные результаты. Педагоги высказались скорее против ДО-формата при восполнении дефицитов их предметных и методических знаний. Процент ответивших, что ДО-формат обеспечивает этот результат (59 %), представляется недостаточно высоким по сравнению с существенно более высокими процентами за другие результаты – приобретение цифровых и общекультурных компетенций (соответственно 80 % и 72 %), расширение кругозора (80 %). Заметим, что педагоги достаточно высоко оценивают возможности дистанционного обучения для знакомства с инновационным опытом (76 %), а также практикоориентированность ДО-формата в целом (66 %), но значительно ниже оценивают такой его результат, как помощь в решении индивидуальных проблем (39 %). Это проти-

воречит теоретически заявленному «плюсу ДО» – возможности индивидуализации обучения, которая пока плохо реализуется в ДО-формате.

Ответы учителей говорят о том, что кроме улучшения обратной связи с обучающимися существующие ДО-курсы требуют серьезных улучшений и по самым элементарным, казалось бы, очевидным параметрам. Это в первую очередь удобный и понятный интерфейс (требования к компьютерному дизайну), и логика, четкость в построении курса (требования к педагогическому дизайну). Эти параметры по важности намного опережают остальные пожелания. С точки зрения интерфейса для дистанционного обучения очень важно, чтобы «лекционный материал» был в двух форматах: в текстовом (для чтения) и в аудио-, видео (для прослушивания-просмотра). Наличие онлайн-встреч, а не только использование записанных видеолекций – также важное требование (38 % указали его как важное условие качества). Главные требования к методическому обеспечению курса, которые обращены к разработчикам-методистам, связаны с качеством и четкостью формулировок практических упражнений и заданий.

В целом перспективы построения более гибких курсов в смешанном формате связаны с необходимостью определенных нормативно-правовых и организационных изменений в системе повышения квалификации.

Отмечаемая педагогами принудительность прохождения курсов повышения квалификации без возможности свободного выбора учителем тематики приводит в итоге к формальности обучения и пожеланию увеличения срока между прохождением курсов. В то же время искренне мотивированные на повышение квалификации педагоги отмечают то, что при сегодняшней загрузке невозможно учиться после напряженного рабочего дня, что ставит проблему повышения квалификации с отрывом от производства, но с сохранением зарплаты. Педагоги хотели бы большей свободы выбора курсов, их тематики, а для обеспечения лучших условий выбора – агрегацию курсов в интернете с возможностью оценивать курсы и ориентироваться на оценки выпускников. Формулируемые педагогами запросы соответствуют андрагогическим принципам образования взрослых.

Разработка образовательных программ в смешанном формате обучения требует значительных затрат, как временных, так и материальных. Но при этом важная особенность смешанной модели – это широкий спектр методов, средств и инструментов обучения, гибкость, адекватная запросам взрослых, обеспечиваемая сочетанием живого общения с асинхронной и синхронной интернет-коммуникацией. Все это представляет модель смешанного обучения перспективной для повышения квалификации педагогов.

Полученные результаты и выводы могут быть использованы для дальнейших теоретических и практических разработок в области смешанного обучения педагогических кадров.

Список источников

1. Дождиков А. В. Онлайн-обучение как e-learning: качество и результаты (критический анализ) // Высшее образование в России. 2020. Т. 29, № 12. С. 21–32. doi: 10.31992/0869–3617-2020-29-12-21-32
2. Гущина О. М., Михеева О. П. Массовые открытые онлайн-курсы в системе подготовки и повышения квалификации педагогических кадров // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 7. С. 119–136. doi: 10.17853/1994-5639-2017-7-119-136
3. Лаврентьева И. В., Цвелюх И. П. Предпочитаемые педагогами форматы повышения квалификации // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2018. № 7. С. 462–477. URL: <http://e-koncept.ru/2018/181040.htm> (дата обращения: 25.10.2022). doi: 10.24422/МСГО.2018.7.14914
4. Когачевская Т. И. О качестве образования при повышении квалификации педагогов в дистанционной форме обучения // Перспективы развития современного образования: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (г. Нижневартковск, 28 окт. 2021 г.). Нижневартковск: Изд-во НВГУ, 2021. С. 263–268.
5. Суханов Д. А. Повышение квалификации педагогов в условиях дистанционного обучения: слагаемые успеха // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 3 (76). С. 91–105.

6. Суханов Д. А. Отношение педагогов к дистанционному повышению квалификации // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2021. № 4. С. 2944. URL: <http://www.emissia.org/offline/2021/2944.htm> (дата обращения: 25.10.2022).
7. Серегина Е. А. Технология дистанционного обучения как способ получения высшего образования в России // Перспективы науки и образования. 2018. № 2 (32). С. 25–29.
8. Усова С. Н. Проблемы и возможности электронного повышения квалификации педагогов в условиях цифровизации образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2020. № 1 (42). С. 43–57.
9. Патронова И. А. Эффективность региональной системы дополнительного профессионального образования в контексте удовлетворения образовательных потребностей педагогов // The Scientific Heritage. 2022. № 84-3 (84). С. 53–60.
10. Фадеева С. А. О реализации дополнительных профессиональных программ в дистанционном формате: опыт и уроки // Заметки ученого. 2020. № 9. С. 352–356.
11. Горутько Е. Н., Дырдина Е. В. Внутрикorporативная модель развития компетентности педагога высшей школы в области разработки электронных образовательных ресурсов // Информатика и образование. 2019. № 5. С. 5–15. doi: 10.32517/0234-0453-2019-34-5-5-15
12. Рогозин Д. М., Солодовникова О. Б., Ипатова А. А. Как преподаватели вузов воспринимают цифровую трансформацию высшего образования // Вопросы образования. 2022. № 1. С. 271–300. doi: 10.17323/1814-9545-2022-1-271-300

References

1. Dozhdikov A. V. Onlayn-obucheniye kak e-learning: kachestvo i rezul'taty (kriticheskiy analiz) [Online learning as e-learning: quality and results (critical analysis)]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2020, vol. 29, no. 12, pp. 21–32 (in Russian). doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-12-21-32
2. Gushchina O. M., Mikheyeva O. P. Massovye otkrytye onlayn-kursy v sisteme podgotovki i povysheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov [Mass open online courses in the system of training and advanced training of teaching staff]. *Obrazovanie i nauka – Education and science*, 2017, vol. 19, no. 7, pp. 119–136 (in Russian). doi: 10.17853/1994-5639-2017-7-119-136
3. Lavrent'eva I. V., Tsvelyukh I. P. Predpochitayemye pedagogami formaty povysheniya kvalifikatsii [Formats of advanced training preferred by teachers]. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Kontsept»*, 2018, no. 7, pp. 462–477 (in Russian). URL: <http://e-koncept.ru/2018/181040.htm> (accessed 25 October 2022). doi: 10.24422/MCITO.2018.7.14914
4. Kogachevskaya T. I. O kachestve obrazovaniya pri povyshenii kvalifikatsii pedagogov v distantsionnoy forme obucheniya [On the quality of education in the advanced training of teachers in distance learning]. *Perspektivy razvitiya sovremennogo obrazovaniya: materialy III Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (g. Nizhnevartovsk, 28 oktyabrya 2021 goda)* [Prospects for the development of modern education: materials of the III International Scientific and Practical Conference (Nizhnevartovsk, October 28, 2021)]. Nizhnevartovsk, NVGU Publ., 2021, pp. 263–268 (in Russian).
5. Sukhanov D. A. Povysheniye kvalifikatsii pedagogov v usloviyakh distantsionnogo obucheniya: slagaemye uspekha [Professional development of teachers in the context of distance learning: components of success]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 2021, vol. 1, no. 3 (76), pp. 91–105 (in Russian).
6. Sukhanov D. A. Otnosheniye pedagogov k distantsionnomu povysheniyu kvalifikatsii [The attitude of teachers to distance professional development]. *Pis'ma v Emissiya. Offlayn – The Emissia. Offline Letters*, 2021, no. 4, p. 2944. URL: <http://www.emissia.org/offline/2021/2944.htm> (accessed 25 October 2022).
7. Seragina E. A. Tekhnologiya distantsionnogo obucheniya kak sposob polucheniya vysshego obrazovaniya v Rossii [Distance learning technology as a way to get higher education in Russia]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 2018, no. 2 (32), pp. 25–29 (in Russian).
8. Usova S. N. Problemy i vozmozhnosti elektronnoy povysheniya kvalifikatsii pedagogov v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya [Problems and opportunities of electronic professional development of teachers in the context of digitalization of education]. *Nauchnoye obespecheniye sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov*, 2020, no. 1 (42), pp. 43–57 (in Russian).
9. Patronova I. A. Effektivnost' regional'noy sistemy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya v kontekste udovletvoreniya obrazovatel'nykh potrebnoyey pedagogov [The effectiveness of the regional system of addi-

- tional professional education in the context of meeting the educational needs of teachers]. *The Scientific Heritage*, 2022, no. 84-3 (84), pp. 53–60 (in Russian).
10. Fadeyeva S. A. O realizatsii dopolnitel'nykh professional'nykh programm v distantsionnom formate: opyt i uroki [On the implementation of additional professional programs in a remote format: experience and lessons]. *Zametki uchenogo*, 2020, no. 9, pp. 352–356 (in Russian).
 11. Gorut'ko E. N., Dyrkina E. V. Vnutrikorporativnaya model' razvitiya kompetentnosti pedagoga vysshey shkoly v oblasti razrabotki elektronnykh obrazovatel'nykh resursov [Intra-corporate model for the development of the competence of a teacher of higher education in the field of development of electronic educational resources]. *Informatika i obrazovaniye – Informatics and education*, 2019, no. 5, pp. 5–15 (in Russian). doi: 10.32517/0234-0453-2019-34-5-5-15
 12. Rogozin D. M., Solodovnikova O. B., Ipatova A. A. Kak prepodavateli vuzov vosprinimayut tsifrovuyu transformatsiyu vysshego obrazovaniya [How university teachers perceive the digital transformation of higher education]. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 2022, № 1, pp. 271–300 (in Russian). doi: 10.17323/1814-9545-2022-1-271-300

Информация об авторе

Матюшкина М. Д., доктор педагогических наук, доцент, профессор, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (ул. Ломоносова, 11-13, Санкт-Петербург, 191002).

Information about the author

Matyushkina M. D., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Chair of socio-pedagogical measurements, St-Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education (ul. Lomonosova, 11-13, St-Petersburg, Russian Federation, 191002).

Статья поступила в редакцию 15.11.2022; принята к публикации 03.03.2023

The article was submitted 15.11.2022; accepted for publication 03.03.2023

Научная статья
УДК 371.311
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-77-85>

Актуализация эффективных форм наставничества в системе общего образования

Ольга Юрьевна Гордашникова¹, Андрей Николаевич Кузнецов², Юлия Михайловна Федорчук³

^{1, 2, 3} Российская академия образования, Москва, Россия

¹ gordaolga@yandex.ru

² andremos@inbox.ru

³ lj741@ya.ru

Аннотация

Актуализируется вопрос развития наставничества, системы руководства движением наставничества в педагогической сфере, диссеминации его форм в системе общего образования. Целью исследования является определение сущностных характеристик феномена наставничества, различных форм наставничества советского периода. Методология исследования включает анализ отечественной и зарубежной педагогической научной литературы по формам наставничества, контент-анализ, обобщение и систематизацию данных. Представлен контент-анализ определений понятия «наставничество» в образовательной сфере. Выделены сущностные характеристики наставничества, раскрыты функции наставничества: информационная, ориентационная, мобилизационная, конструктивная, коммуникативная, исследовательская. Выявлены особенности педагогического наставничества в советский период в целях обогащения опытом организации педагогического руководства профессиональным становлением молодых педагогов. Раскрыты сущностные характеристики разновидностей форм наставничества. Представлено сравнение основных составляющих системы наставничества в советский и современный периоды: организация системы наставничества; формы и методы работы с наставниками; формы передачи опыта наставников. Сделан вывод о необходимости дальнейшего развития системы руководства движением наставничества в педагогической сфере, выработки единого подхода к разработке основополагающих документов по наставничеству, дальнейшего развития содержания и форм работы наставников педагогической наукой.

Ключевые слова: *понятийный аппарат наставничества, функции наставничества, организационные формы наставничества, методы наставничества, общее образование*

Для цитирования: Гордашникова О. Ю., Кузнецов А. Н., Федорчук Ю. М. Актуализация эффективных форм наставничества в системе общего образования // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 2 (48). С. 77–85. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-77-85>

Original article

Updating effective forms of mentoring in the system of general education

Olga Yu. Gordashnikova¹, Andrey N. Kuznetsov², Yuliya M. Fedorchuk³

^{1, 2, 3} Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

¹ gordaolga@yandex.ru

² andremos@inbox.ru

³ lj741@ya.ru

Abstract

The issue of the development of mentoring, the system for managing the movement of mentoring in the pedagogical sphere, the dissemination of its forms in the system of general education is being

updated. The aim of the study is to determine the essential characteristics of the mentoring phenomenon, various forms of mentoring in the Soviet period. The research methodology includes the analysis of domestic and foreign pedagogical scientific literature on the forms of mentoring, content analysis, generalization and systematization of data. Research results. The content analysis of the definitions of the concept of “mentoring” in the educational sphere is presented. The essential characteristics of mentoring are singled out, the functions of mentoring are disclosed: information, orientation, mobilization, constructive, communicative, research. The features of pedagogical mentoring in the Soviet period are revealed in order to enrich the experience of organizing pedagogical guidance for the professional development of young teachers. The essential characteristics of the varieties of mentoring forms are revealed. A comparison of the main components of the mentoring system in the Soviet and modern periods is presented: organization of the mentoring system; forms and methods of work with mentors; forms of transferring the experience of mentors. It is concluded that it is necessary to further develop the system for managing the mentoring movement in the pedagogical sphere, develop a unified approach to the development of fundamental documents on mentoring, and further develop the content and forms of work of mentors in pedagogical science.

Keywords: *the conceptual apparatus of “mentoring”, functions of mentoring, organizational forms of mentoring, methods of mentoring, general education*

For citation: Gordashnikova O. Yu., Kuznetsov A. N., Fedorchuk Yu. M. Aktualizatsiya effektivnogo form nastavnichestva v sisteme obshchego obrazovaniya [Updating effective forms of mentoring in the system of general education]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 2 (48), pp. 77–85. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-77-85>

Развитие кадрового потенциала в системе общего образования, обеспечение преемственности в деятельности опытных и молодых педагогических кадров указывают на актуализацию развития наставничества, потребности общества в этом движении, диссеминацию его эффективных форм в системе общего образования.

Научное изучение тематики исследования направлено на реализацию запланированных результатов федерального проекта «Современная школа» [1] национального проекта «Образование» в части разработки и внедрения системы наставничества педагогических работников.

Контент-анализ определений понятия «наставничество» в справочно-энциклопедической литературе обнаруживает его тесную связь с такими понятиями, как «воспитание», «передача опыта», «взаимоотношение», «содействие». Наставничество трактуется как «действенная форма профессиональной подготовки, политического и нравственного воспитания молодежи» [2], как «процесс передачи опыта и знаний от старших к младшим членам общества; форма взаимоотношений между учителем и учеником» [3], как «отношения, в которых опытный или более сведущий человек помогает менее опытному или менее сведущему усвоить определенные компетенции» [4].

В научной литературе прослеживается многообразие позиций относительно определения содержания наставничества в образовательной сфере. Данную категорию рассматривают как «универсальную технологию передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве» [5], как «организованный процесс передачи профессиональных знаний и навыков, корпоративных ценностей от более квалифицированного работника к менее – вновь принятому или переведенному на другую должность (профессию), основной целью которого является оперативная адаптация на рабочем месте» [6], как «систематический и целенаправленный процесс воспитания молодежи, который обеспечивает подготовку ее к активной самостоятельной деятельности и осуществляется передовыми представителями...» [7], как «совокупность педагогических условий трудовых коллективов по обеспечению целенаправленной, непосредственной передачи молодежи культуры и опыта старшего поколения на всех этапах ее трудового воспитания и профориентации» [7], как «вид педагогической деятельности, характеризующейся интегративностью, основан-

ной на поддержке и сотрудничестве и направленной на удовлетворение индивидуальных потребностей ее участников» [8].

Контент-анализ определений понятия «наставничество», представленных в трудах отечественных и зарубежных авторов [5–12], позволил выделить ряд наиболее частотных толкований:

- отношения, взаимоотношения, взаимодействие;
- процесс передачи опыта, профессиональных знаний и навыков, компетенций, корпоративных ценностей;
- форма, метод, способ, система обучения, воспитания, развития, психолого-педагогической поддержки, профессиональной подготовки.

В современных условиях наставничество можно рассматривать как комплексную педагогическую систему, составную часть единой системы воспитания работающей и учащейся молодежи, что позволяет расширить рамки традиционного шефства, сделать воздействие на личность систематичным и всесторонним по содержанию, более продолжительным по времени и коллективным по характеру. Раскрывая педагогическую систему наставничества в трудовом коллективе, основные черты комплексного подхода в деятельности наставников проявляются в:

- единстве целей и направлений воспитательного воздействия [9];
- учете технико-экономических, организационных, идеологических и других факторов общественной жизни;
- улучшении планирования и координации работы всех средств воспитания;
- последовательном сочетании просвещения и обучения с включением в социальную практику;
- проверке результативности воспитательных усилий, корректировании процесса воспитания с использованием научных методов.

В сфере научных интересов исследователей [13–15] выделяются функции и сущностные характеристики наставничества. На первый план выдвигаются идеологические и организационные функции, с которыми тесно связаны и другие функции наставника:

- информационная – передача научно-технической и политической информации и получение обратной информации, организация проверки, оценка, корректировка деятельности наставляемых;
- ориентационная – формирование у наставляемых ценностных ориентаций, сознательного отношения к труду;
- мобилизационная – привлечение внимания наставляемых к решению практических задач, способность увлечь и повести за собой наставляемых, поддержать состояние мобилизованной готовности наставляемых;
- конструктивная – отбор и систематизация материалов курса обучения, определение системы работы по совершенствованию профессионального мастерства, организации процессов воспитания, определению содержания воспитательной работы;
- коммуникативная – установление правильных взаимоотношений с наставляемыми, проявление общительности, доверия воспитанникам;
- исследовательская – наблюдение, способность выявлять зависимость между воспитательными воздействиями и результатами изменений в развитии наставляемых.

Опыт работы наставников показывает, что успех их деятельности определяется в значительной степени умением выбирать наиболее определенные формы и методы педагогического воздействия на наставляемых. Исследования, представленные в научной литературе, показывают, что использование различных форм и методов зависит от возраста и индивидуальных особенностей наставляемых, возможностей наставника, культурного уровня, нравственного поведения наставляемых.

Организационные формы и методы наставничества разнообразны, в числе последних в процессе воспитания используют наблюдение, опрос (беседа, анкетирование), педагогический экспери-

мент, анализ отзывов, самооценку. Получая ценный материал, наставнику дается возможность планировать свою работу по формированию личности наставляемого.

В связи с этим представляется целесообразным обратить внимание на особенности педагогического наставничества в советский период, чтобы перенять ценнейший опыт организации педагогического руководства профессиональным становлением молодых педагогов, органически соединить их профессиональное развитие и персонификацию.

В советский период в индивидуальной работе наставников-педагогов с молодыми педагогами получили распространение следующие формы передачи опыта [16]:

- совместная подготовка уроков и внеклассных мероприятий, разработка плана урока и сущности методического приема;
- показ отдельных методов и приемов работы;
- опережающее прохождение материала наставниками;
- взаимопосещение уроков и внеклассных мероприятий с их последующим анализом;
- разборы различных сторон учебной и воспитательной деятельности;
- совместная работа над методической темой;
- совместная подготовка докладов или выступлений;
- обсуждение книг, статей и т. п.

Такие формы передачи опыта, как опережающее прохождение материала наставниками и взаимопосещение уроков, должны осуществляться совместно со школьной администрацией. Среди способов обучения молодых педагогов преобладала демонстрация приемов и методов работы наставников. Немаловажным являлось моральное стимулирование педагогических достижений молодого педагога среди коллектива, а также сочетание поддержки его творческих начинаний с анализом ошибок.

Для обобщения передового педагогического опыта наставника принимались объективные и результативные факты его работы, полученные путем наблюдения и самонаблюдения, беседы с учителями, учащимися, их родителями, анкетирования, опросов, изучения результатов деятельности учащихся, школьной документации, проведения педагогического эксперимента [17].

В основе классификации форм наставничества были положены общие для всех форм функции наставничества и специфические функции наставничества различных форм. Каждой форме наставничества были присущи свои цели, каждая форма требовала своего наставника. В реальной практической деятельности формы были взаимосвязаны, взаимно проникали друг в друга.

Основной формой наставничества являлось индивидуальное шефство учителя над молодым специалистом, которое характеризовалось постоянными контактами, переходящими в сотрудничество и взаимопомощь.

Также распространение получила и другая форма наставничества, когда родители-педагоги передавали знания, опыт своим детям – молодым учителям, трудовые традиции в рамках одной семьи, помогали их гражданскому и профессиональному становлению.

Другая форма наставничества – шефство группы опытных и активных специалистов-педагогов над молодыми учителями. Группа специалистов-педагогов разрабатывала мероприятия, которые необходимо было провести с молодыми учителями, для передачи педагогического опыта в формах взаимопосещаемости учебных занятий и оказания методической помощи. Данная форма наставничества реализовывалась посредством кафедрально-школьных советов, созданных на основе кафедр педагогических институтов. Каждая кафедра шефствовала над определенной школой (сельской), привлекая к этой работе студентов и специалистов других кафедр.

Следующей разновидностью формы наставничества являлось коллективное наставничество, когда подшефными являлось несколько молодых специалистов, одновременно прибывших в школу и объединенных в одну группу. Наставниками в данной форме выступали как опытные педагоги,

так и молодые учителя, проработавшие в данной школе 2–3 года. Такая форма наставничества облегчала накопление педагогического опыта, воспитание потребности в повышении идейно-политического, профессионального и культурного уровня.

Также существовало сочетание различных форм наставничества, когда в одних случаях наставник действует индивидуально, в других подключает группы педагогов и различные подразделения школы. Передача педагогического опыта осуществлялась в формах беседы, посещения учебных занятий, совместной работы над различными материалами, включая контакты вне школы – дома, на природе, зрелищных мероприятиях и т. п.

Отдельно можно раскрыть форму наставничества наставник – стажер (выпускник педагогического института). Ответственность за проведение стажировки выпускников педагогических институтов возлагалась на директора школы, в обязанности которого входило [18]:

- создание условий для прохождения стажерской практики молодого учителя (знакомство со школой, ее историей, традициями, разъяснение учебной нагрузки, представление учителя-стажера на педсовете школы, знакомство на торжественной линейке 1 сентября учителя-стажера с учащимися и родителями, знакомство с наставником);

- руководство работой стажера;

- определение формы контроля за работой стажера на весь учебный год, формы и сроки отчетности;

- подведение итогов стажировки.

Основными формами контроля со стороны директора школы являлись посещение уроков и мероприятий стажера, проверка рабочих планов и другой документации. К конкретным формам отчетности учителя-стажера относили: открытые уроки, зачетные внеклассные мероприятия, выступления с сообщением на методическом объединении и т. п.

Наставник назначался директором школы, в обязанности которого входило: помощь выпускнику педагогического вуза в работе по всем направлениям стажировки, закрепление навыков стажера по планированию воспитательной работы, контроль за выполнением индивидуального плана учителя-стажера и создание условий, обеспечивающих лучшую адаптацию молодого педагога, рекомендации по изучению методической литературы по работе с родителями.

На выпускника вуза во время стажировки также возлагалось классное руководство. Формы помощи стажеру – классному руководителю были различны:

- беседы по вопросам теории и методики воспитания учащихся определенной возрастной группы, по воспитательной работе на основе периодической литературы;

- консультации по общим направлениям работы и отдельным формам воспитательной деятельности;

- анализ трудных воспитательных ситуаций;

- прогнозирование результатов работы стажера;

- рекомендации из опыта лучших классных руководителей;

- помощь в составлении планов внеклассных воспитательных мероприятий, организуемых стажером.

В свою очередь наставник оказывал помощь стажеру и в его работе с родителями по решению следующих вопросов:

- изучение воспитательных возможностей каждой семьи;

- умение вести педагогическое просвещение среди родителей;

- координация своих воспитательных усилий с усилиями родителей;

- проведение родительских собраний.

В конце учебного года директором школы обсуждалась педагогическая и общественная деятельность учителя-стажера. К окончанию стажировки наставник составлял развернутую характе-

ристику молодого педагога, в которой отражал степень подготовки к воспитательной работе, полученные в ходе стажировки практические и организационные навыки, активность в выполнении производственных заданий и участие в общественной жизни коллектива, давал конкретные рекомендации для дальнейшего развития профессиональных качеств и умений, вносил предложения о совершенствовании стажировки молодых педагогов.

Каждая из форм наставничества имела свои преимущества, и выбор той или иной формы зависел от многих факторов: уровня компетентности руководства и педагогических работников, профессиональной подготовленности как самих наставников, так и молодых педагогов, психологического климата в трудовом коллективе. В таблице представлено сравнение основных составляющих системы наставничества в советский и современный периоды.

Сравнение основных составляющих системы наставничества в советский и современный периоды

Основные составляющие системы	Краткая характеристика составляющих системы	
	Советский период	Современный период
Организация системы наставничества	<p>Развитие институтов стажировки выпускников высших педагогических институтов и университетов.</p> <p>Создание городских и районных советов наставников. Городской совет педагогического наставничества строил свою работу на трех уровнях: через городской методический кабинет создавались школы педагогического мастерства (высшая форма наставничества); через районные методические кабинеты создавались школы передового опыта, объединяющие наибольшие группы молодых специалистов вокруг опытного педагога; через школьные методические кабинеты организовывалась индивидуальная работа наставника с молодым педагогом</p>	<p>Каскадная модель (первый уровень – наставничество в рамках передачи опыта от экспертов федерального уровня региональным методистам; второй уровень – наставничество в рамках деятельности региональных ИПК или подобных организаций (трансляция опыта от региональных методистов педагогам образовательных организаций); третий уровень – передача опыта между педагогами в рамках одной образовательной организации)</p>
Формы и методы работы с наставниками	<p>Тематические конференции в форматах: пресс-интервью с представителем науки о результатах социально-педагогических исследований профессионального становления молодых педагогов, ответы на вопросы управленческой команды образовательных организаций; встреча за круглым столом и др.</p> <p>Учебные семинары</p>	<p>Собрания, совещания, учебные семинары, программы повышения квалификации, конференции, конкурсы на звание «Лучший наставник»</p>
Формы передачи опыта наставников	<p>Совместная подготовка и детализация плана проведения учебных занятий.</p> <p>Совместная разработка материалов проведения учебных занятий и внеклассных мероприятий.</p> <p>Взаимопосещение учебных занятий и внеклассных мероприятий.</p> <p>Обсуждение научных публикаций по педагогической деятельности. Совместная подготовка научных статей, докладов на конференцию.</p> <p>Анализ педагогической деятельности наставляемого</p>	<p>Творческие мастерские.</p> <p>Школа молодого учителя.</p> <p>Разработка методического пособия</p>

Формы организации наставничества не изолированы друг от друга, а взаимосвязаны, проникали одна в другую. Сочетание различных форм в воспитательном процессе многовариантно и на практике могло осуществляться или последовательно, или параллельно, являлось рационально ор-

ганизованным процессом. Формы наставничества постоянно развивались и совершенствовались вместе с развитием педагогических коллективов.

Таким образом, необходимо дальнейшее развитие, а в ряде случаев и создание системы руководства движением наставничества в педагогической сфере, выработать единый подход к разработке основополагающих документов по наставничеству, единообразию в видах поощрения наставников за работу, а также дальнейшее развитие содержания и форм работы наставников педагогической наукой. Теоретические исследования наставничества советского периода и современность постановки вопросов диссеминации педагогического опыта подтверждают необходимость развития института наставничества.

Список источников

1. Паспорт национального проекта «Образование», утвержденный президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 N 16. Федеральный проект «Современная школа». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_319308 (дата обращения: 07.11.2022).
2. Словарь русского языка: в 4 т. М., 1982. Т. 2. 399 с.
3. Педагогический энциклопедический словарь. 2012. URL: <https://slovar.cc/enc/ped/2137638.html> (дата обращения: 07.11.2022).
4. Википедия. Наставничество. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE> (дата обращения: 07.11.2022).
5. Настольная книга «Наставничество: эффективная форма обучения»: информационно-метод. материалы / авт.-сост. Л. Н. Нугуманова, Т. В. Яковенко. 2-е изд., доп., перераб. Казань: ИРО РТ, 2020. 51 с.
6. Исследования молодых ученых: XXIII Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2021 г.) / под ред. И. Г. Ахметова и др. Казань: Молодой ученый, 2021. 40 с.
7. Любар А. А., Тхоржевский Л. А. Наставничество в воспитании учащихся общеобразовательной школы. Киев: Рад. школа, 1982. 112 с.
8. Дудина Е. А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура // Вестник Новосибирского гос. пед. ун-та. 2017. № 5. С. 25–36.
9. Батышев А. С. Педагогическая система наставничества в трудовом коллективе. М.: Высш. шк., 1985. 272 с.
10. Комарова Е. И. Результативный самоменеджмент. М.: РИОР: ИНФРА-М, 2012. 133 с.
11. Kevin J. Graziano. Peer Teaching in a Flipped Teacher Education Classroom // TechTrends. March 2017. no. 61(2). pp. 121–129.
12. Ovens A. Disturbing Practice in Teacher Education Through Peer-Teaching // Self-Study in Physical Education Teacher Education. Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices / Ovens A., Fletcher T. (eds). Springer, Cham., 2014. Vol. 13. Pp. 87–98. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-319-05663-0_7
13. Костенков П. П. Педагогика наставничества. Барнаул: Алт. кн. изд-во, 1977. 112 с.
14. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. 183 с.
15. Щербаков А. И., Рыков Н. Л. Профессиограмма учителя биологии средней общеобразовательной школы // Научно-педагогические основы подготовки учителя биологии. Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1971. Вып. 1. 78 с.
16. Гриб Т. И. Педагогическое наставничество (содержание, формы и методы работы). Л.: Знание, 1986. 16 с.
17. Учителю-наставнику (Методические рекомендации для наставников молодых учителей). Кишинев, 1980. 22 с.
18. Рекомендации директору школы и наставнику по организации и руководству стажерской практикой. Вологда, 1983. 18 с.

References

1. *Pasport natsional'nogo proyekta "Obrazovaniye", utverzhdennyu prezidiumom Soveta pri Prezidente RF po strategicheskomu razvitiyu i natsional'nyim proektam, protokol ot 24.12.2018 N 16. Federal'nyy projekt "Sovre-*

- mennaya shkola*” [Passport of the national project “Education”, approved by the Presidium of the Council under the President of the Russian Federation for Strategic Development and National Projects, protocol dated December 24, 2018 no. 16. Federal project “Modern School”] (in Russian). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_319308 (accessed 07 November 2022).
2. *Slovar' russkogo yazyka v 4 tomakh. Tom 2* [Dictionary of the Russian language in 4 volumes. Vol. 2]. Moscow, 1982. 399 p. (in Russian).
 3. *Pedagogicheskiy entsiklopedicheskiy slovar'* [Pedagogical Encyclopedic Dictionary]. 2012 (in Russian). URL: <https://slovar.cc/enc/ped/2137638.html> (accessed 07 November 2022).
 4. Nastavnichestvo [Mentoring]. *Vikipediya* [Wikipedia] (in Russian). URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE> (accessed 07 November 2022).
 5. *Nastol'naya kniga "Nastavnichestvo: effektivnaya forma obucheniya": informatsionno-metodicheskiye materialy* [Handbook “Mentoring: an effective form of learning”: information methodical materials]. Authors-compilers L. N. Nugumanova, T. V. Yakovenko. Kazan', IRO RT Publ., 2020. 51 p. (in Russian).
 6. *Issledovaniya molodykh uchenykh: XXIII Mezhdunarodnaya nauchnaya konferentsiya (g. Kazan', oktyabr' 2021 g.)*. Pod redaktsiyey I. G. Akhmetova i dr. [Research of young scientists: XXIII International scientific conference (Kazan, October 2021). Ed I.G. Akhmetov et al.] Kazan, Molodoy uchenyy Publ., 2021. 40 p. (in Russian).
 7. Lyubar A. A., Tkhorzhevskiy L. A. *Nastavnichestvo v vospitanii uchaschchikhsya obshcheobrazovatel'noy shkoly* [Mentoring in the upbringing of secondary school students]. Kyiv, Rad. Shkola Publ, 1982. 112 p. (in Russian).
 8. Dudina E. A. *Nastavnichestvo kak osoby vid pedagogicheskoy deyatelnosti: sushchnostnye kharakteristiki i struktura* [Mentoring as a special kind of pedagogical activity: essential characteristics and structure]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2017, no. 5, pp. 25–36 (in Russian).
 9. Batyshev A. S. *Pedagogicheskaya sistema nastavnichestva v trudovom kollektive* [Pedagogical system of mentoring in the workforce]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1985. 272 p. (in Russian).
 10. Komarova E. I. *Rezultativnyy samomenedzhment* [Effective self-management]. Moscow, RIOR, INFRA-M Publ., 2012. 133 p. (in Russian).
 11. Kevin J. Graziano. Peer Teaching in a Flipped Teacher Education Classroom. *TechTrends*. March 2017, no. 61(2), pp. 121–129.
 12. Ovens A. *Disturbing Practice in Teacher Education Through Peer-Teaching*. In: Ovens, A., Fletcher, T. (eds) *Self-Study in Physical Education Teacher Education. Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*, vol. 13. Springer, Cham., 2014. pp. 87–98. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-319-05663-0_7
 13. Kostenkov P. P. *Pedagogika nastavnichestva* [Pedagogy of mentoring]. Barnaul, Altayskoye knizhnoye izdatel'stvo Publ., 1977. 112 p. (in Russian).
 14. Kuz'mina N. V. *Ocherki psikhologii truda uchitelya* [Essays on the psychology of work of a teacher]. Leningrad, LGU Publ., 1967. 183 p. (in Russian).
 15. Shcherbakov A. I., Rykov N. L. *Professiogramma uchitelya biologii sredney obshcheobrazovatel'noy shkoly* [Professiogram of a biology teacher of a secondary school]. *Nauchno-pedagogicheskiye osnovy podgotovki uchitelya biologii. Vypusk 1* [Scientific and pedagogical bases for the preparation of a teacher of biology. Vol. 1]. Leningrad, LGPI im. A. I. Gercena Publ., 1971. 78 p. (in Russian).
 16. Grib T. I. *Pedagogicheskoye nastavnichestvo (soderzhaniye, formy i metody raboty)* [Pedagogical mentoring (content, forms and methods of work)]. Leningrad, Znaniye Publ., 1986. 16 p. (in Russian).
 17. *Uchitelyu-nastavniku (Metodicheskiye rekomendatsii dlya nastavnikov molodykh uchiteley)* [Teacher-mentor (Methodological recommendations for mentors of young teachers)]. Kishinev, 1980. 22 p. (in Russian).
 18. *Rekomendatsii direktoru shkoly i nastavniku po organizatsii i rukovodstvu stazherskoy praktikoy* [Recommendations to the headmaster and mentor on the organization and management of internships]. Vologda, 1983. 18 p. (in Russian).

Информация об авторах

Гордашникова О. Ю., доктор экономических наук, профессор, ведущий аналитик Лаборатории научных основ изучения личности развития ребенка, Российская академия образования (ул. Погодинская, 8, Москва, Россия, 119121).

Кузнецов А. Н., кандидат педагогических наук, доцент, заместитель руководителя Центра воспитания и развития личности, Российская академия образования (ул. Погодинская, 8, Москва, Россия, 119121).

Федорчук Ю. М., доктор экономических наук, доцент, ведущий аналитик Лаборатории научных основ изучения личности развития ребенка, Российская академия образования (ул. Погодинская, 8, Москва, Россия, 119121).

Information about the authors

Gordashnikova O. Yu., Doctor of Economic Sciences, Professor, Leading Analyst of the Laboratory of Scientific Foundations of Research in Child Personality Development, Russian Academy of Education (ul. Pogodinskaya, 8, Moscow, Russian Federation, 119121).

Kuznetsov A. N., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Deputy Head of the Center of Moral Education and Personality Development, Russian Academy of Education, Russian Academy of Education (ul. Pogodinskaya, 8, Moscow, Russian Federation, 119121).

Fedorchuk Yu. M., Doctor of Economic Sciences, Associate Professor, Leading Analyst of the Laboratory of Scientific Foundations of Research in Child Personality Development, Russian Academy of Education (ul. Pogodinskaya, 8, Moscow, Russian Federation, 119121).

Статья поступила в редакцию 08.11.2022; принята к публикации 03.03.2023

The article was submitted 08.11.2022; accepted for publication 03.03.2023

УДК 37.00

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-86-97>

Концептуальные основы формирования электоральной культуры учителя

Исмаил Баутдинович Байханов

Чеченский государственный педагогический университет, Грозный, Чеченская Республика, Россия, rector@chspu.ru

Аннотация

Исследуются концептуальные основы формирования электоральной культуры учителя. Актуальность работы обусловлена необходимостью повышения электоральной активности граждан и мотивации к участию в электоральном процессе. Предлагается новый взгляд на участие в электоральном процессе через призму электоральной культуры. Электоральная культура рассматривается как часть общей культуры, которую необходимо начинать формировать как можно раньше. В этом процессе должны участвовать не только семья, но и образовательные учреждения. Поэтому можно предположить, что наибольшим потенциалом в формировании электоральной культуры обладает учитель. В связи с этим необходимо формировать электоральную культуру у учителей и представление о технологиях трансляции электоральной культуры. А электоральная культура может быть сформирована только в специальной кросс-многоуровневой образовательной среде, которая создает условия для этого. Концептуальные основы формирования электоральной культуры представлены основными положениями, понятийно-категориальным аппаратом, методологическими основаниями, теоретическими основами, смысловым центром концепции, содержательно-смысловым наполнением, педагогическими условиями и апробацией концепции. Представлен алгоритм реализации концепции, позволяющий проследить логику движения от теоретических положений к практической реализации. Подробно продемонстрированы целевые установки концепции, определяющие ее содержание, а также правовая и нормативная основа, которая положена в основу разработки концепции. Особое внимание уделено педагогическим условиям реализации концепции и теоретическим основаниям. Охарактеризованы границы применения концепции. В качестве теоретико-методологической основы концепции предлагается четырехуровневая иерархическая структура методологических оснований, включающая подходы на различных уровнях. Практическим результатом реализации концепции является программа дополнительного образования для учителей, ориентированная на формирование электоральной культуры.

Ключевые слова: *концепция, электоральная культура учителя, электорат, методологические подходы, педагогические условия, специальная образовательная среда*

Для цитирования: Байханов И. Б. Концептуальные основы формирования электоральной культуры учителя // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 2 (48). С. 86–97. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-86-97>

Original article

Conception of the formation of the electoral culture of the teacher

Ismail B. Baykhanov

Chechen State Pedagogical University, Grozny, Chechen Republic, Russian Federation, rector@chspu.ru

Abstract

The work is devoted to the consideration of the conceptual foundations of the formation of the electoral culture of the teacher. The relevance of the work is due to the need to increase the electoral activity of citizens and increase motivation to participate in the electoral process. The author of the work offers a new perspective on participation in the electoral process through the prism of electoral

culture. Electoral culture is considered as a part of the general culture. Electoral culture should be formed as early as possible. Not only the family, but also educational institutions should participate in this process. The author believes that the teacher has the greatest potential in the formation of electoral culture. In this regard, it is necessary to form an electoral culture among teachers and further form their understanding of the technologies of broadcasting electoral culture. The author proves that electoral culture can be formed only in a special cross-multilevel educational environment that creates conditions for this. The conceptual foundations of the formation of electoral culture are represented by the main provisions, conceptual and categorical apparatus, methodological foundations, theoretical foundations, semantic center of the concept, content and semantic content, pedagogical conditions and approbation of the concept. The paper presents an algorithm for the implementation of the concept, which allows to trace the logic of movement from theoretical positions to practical implementation. The objectives of the concept, defining its content, as well as the legal and regulatory framework that underlies the development of the concept are presented in detail. Special attention is paid to the pedagogical conditions for the implementation of the concept and the theoretical foundations. The limits of the concept application are characterized. As a theoretical and methodological basis of the concept, we propose a four-level hierarchical structure of methodological foundations, including approaches at various levels. The practical result of the implementation of the concept is a program of additional education for teachers, focused on the formation of electoral culture.

Keywords: *concept, electoral culture of the teacher, electorate, methodological approaches, pedagogical conditions, special educational environment*

For citation: Baykhanov I. B. Kontseptual'nyye osnovy formirovaniya elektronnoy kul'tury uchitelya [Conception of the formation of the electoral culture of the teacher]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 2 (48), pp. 86–97. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-86-97>

Основой развития любого государства является эффективно функционирующая электоральная система, в результате работы которой к управлению страной на всех уровнях приходят люди, которые обладают доверием и поддержкой большинства электората. «Социальное время в отдельные периоды общественной жизни течет по-другому, в нем обнаруживаются новые связи личного и общественного начал жизни человека. А от таких связей во многом зависит уже не определенный политический выбор, а степень зрелости гражданского общества и степень ответственности власти перед избирателями» [1, с. 34]. Эта связь личного и общественного является тем уникальным моментом, когда личность осуществляет свой электоральный выбор. «Степень электоральной активности как неопределившейся части избирателей, так и электоральное поведение той его части, которая сделала предварительный выбор в пользу того или иного кандидата, той или иной партии, может определяться их рейтингом, прогнозом, способностью партии преодолеть установленный законодательством процентный барьер» [1, с. 36]. Однако, как показывает практика, результаты выборов зависят не только от рейтингов, прогнозов и агитации. Степень электоральной активности зависит от уровня сформированности электоральной культуры, которая, в свою очередь, во многом определяется социально-профессиональным развитием личности [2, 3].

Формирование электоральной культуры – абсолютно новая область исследований, поскольку ранее с электоральными процессами больше связывали такие направления, как гражданское и патриотическое воспитание, формирование гражданской самоидентичности, активной жизненной позиции, мировоззрения. Поэтому необходимо говорить о формировании электоральной культуры как компонента общей культуры личности [4].

Особое значение в формировании электоральной культуры имеет возраст, когда эту культуру начинают формировать. Чем раньше начинается формирование электоральной культуры, тем более осознанным становится далее отношение к электоральному процессу. Немалую роль здесь может сыграть учитель, который сам прежде всего должен обладать электоральной культурой.

Формирование электоральной культуры будущего учителя практически не осуществляется в современной высшей школе. Уделяется внимание многим направлениям в личностном и профессиональном развитии будущего учителя, например гражданскому и патриотическому воспитанию, но практически не уделяется внимания формированию и развитию в личности будущего учителя и качеств, позволяющих ему не только быть сознательным и активным членом электората, но и транслировать электоральную культуру окружающим, используя специфику своей профессиональной деятельности. Это определяет необходимость разработки *педагогической концепции формирования и развития электоральной культуры учителя* в специальной кросс-многоуровневой образовательной среде. Мы предлагаем концепцию, которая позволяет коренным образом изменить ситуацию.

По мнению Е. В. Яковлева, которое мы разделяем, «термин “концепция”, как правило, используется в двух основных контекстах: внутреннем или внешнем по отношению к процессу изучения явления, а именно как направляющая идея исследования или как форма представления результатов научной работы. В последнем случае концепция представляет собой определенную теоретическую конструкцию и потому должна иметь четко выраженную логическую структуру» [5, с. 5].

Наиболее правильным считается использовать следующее определение: «Концепция – комплекс ключевых положений, достаточно полно и всесторонне раскрывающих сущность, содержание и особенности исследуемого явления, его существования в действительности или практической деятельности человека» [6, с. 366].

Используя существующие определения и принимая во внимание специфику педагогики как области научного знания, под педагогической концепцией будем понимать динамическое фундаментальное знание о педагогическом явлении или объекте, представленное в виде системы, комплексно и всесторонне раскрывающей его сущность, содержание, особенности и на их основе предлагающей технологию взаимодействия с этим объектом или явлением в образовательном процессе.

В разработке концепции формирования и развития электоральной культуры учителя мы будем исходить из сформулированного выше определения педагогической концепции и предложенного другими учеными и полностью разделяемого нами определения знаний в педагогическом контексте.

Изучение существующих в настоящее время и классических педагогических концепций привело к выводу о том, что структурно и композиционно представление педагогической концепции как системной совокупности научных знаний и как формы представления результатов научного исследования должно включать следующие **компоненты**: основные положения концепции; понятийно-категориальный аппарат; методологические основания; теоретические основы; смысловой центр концепции; содержательно-смысловое наполнение; педагогические условия эффективного функционирования и развития исследуемого явления или объекта; апробация концепции.

В соответствии с указанными компонентами, которые представлены выше, изложим далее разработанную педагогическую концепцию формирования и развития электоральной культуры учителя.

Общие положения концепции. Основная *идея* педагогической концепции формирования электоральной культуры учителя состоит в использовании потенциала учителя в повышении электоральной активности населения, особенно его молодежной части.

Основопологающий *замысел* концепции состоит в научном обосновании и разработке концептуальной педагогической модели формирования электоральной культуры учителя, ориентированной на реализацию в специальной образовательной среде, приспособленной к эффективному использованию в условиях современного образовательного пространства педагогического университета, направленной на развитие личностных качеств учителя, связанных с активным участием в электоральном процессе и трансляцией электоральной культуры окружающим.

К правовым основам разработанной концепции формирования и развития электоральной культуры учителей относятся:

– Конституция Российской Федерации [7];

– Закон «Об образовании в РФ» [8], в статье 3 которого говорится о том, что одним из принципов является «гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры...» [8], это свидетельствует о том, что воспитание электоральной культуры, с которой так или иначе связаны все перечисленные качества, декларируется как задача государственного масштаба для системы общего образования; аналогичные задачи мы находим и в статье 69, посвященной высшему образованию: «обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации»;

– Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 01.12.2022) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации „Развитие образования“» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2023), в котором стратегическими национальными приоритетами обозначены «...развитие человеческого потенциала, укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти, устойчивое развитие экономики Российской Федерации на новой технологической основе, развитие безопасного информационного пространства...» [9]; к указанным приоритетам напрямую относится электоральная культура;

– Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [10];

– Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [11];

– Указ Президента Российской Федерации от 2 июля 2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» [12];

– послания Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации от 15 января 2020 г. [13] и от 21 апреля 2021 г. [14].

В указанных основных и многих других документах на государственном уровне подтверждается необходимость создания условий для развития всех качеств личности, которые необходимы и для участия в электоральном процессе, обращается внимание на важность сознательного волеизъявления каждого гражданина, активность в этой области и привлечение молодежи к электоральному процессу. В связи с этим необходимо использование потенциала учителя, для которого работа с молодежью является профессией.

Также необходимо обратить внимание на Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, который определяет необходимость достижения таких образовательных результатов, как «гражданская позиция старшеклассника как активного и ответственного члена российского общества, осознающего свои конституционные права и обязанности, уважающего закон и правопорядок», «соответствие идеалам гражданского общества», «формирование культурно-исторических ориентиров для гражданской самоидентификации личности, миропонимания и познания современного общества на основе изучения исторического опыта России и человечества», «усвоение демократических ценностей», «личностных основ российской гражданской идентичности, социальной ответственности, правового самосознания, приверженности ценностям, закрепленным в Конституции Российской Федерации» [15]. То есть то, что стремится увидеть государство в своих гражданах, заложено в школьных образовательных стандартах, следовательно, это выступает главным ориентиром для учителя.

Источниками разработки концепции формирования и развития электоральной культуры учителя явились:

– существующий и сформулированный в указанных выше и других нормативных документах социальный заказ на активного члена социума, способного делать осознанный выбор своего будущего и несущего ответственность за свой выбор, осознание обществом потребности в личности, обладающей активной жизненной и гражданской позицией, электоральной культурой, высоким педагогическим профессионализмом и компетенциями, позволяющими транслировать электоральную культуру окружающим, осознание личностью потребности в личном участии в выстраивании своего будущего посредством участия в электоральном процессе;

– изменения в функционале современного учителя и требованиях к его профессиональной подготовке, сформированности активной жизненной позиции; учитывая скорость, с которой развивается современное общество, и динамику информационного пространства, в котором функционирует современная личность, можно констатировать, что предназначение учителя значительно изменилось, к функциям образования и развития личности добавилась очень важная функция педагогического сопровождения и поддержки личности обучающегося в процессах самоидентификации, самопознания, осознания себя как активного участника мирового культурного и политического процесса.

Педагогическая концепция формирования и развития электоральной культуры учителя опирается на фундаментальные теории современной общей педагогики (целостного педагогического процесса, педагогических систем, ориентации личности в мире ценностей, управления педагогическим процессом, обучения взрослых); профессиональной педагогики (профессионально-личностного развития, профессиональной культуры учителя, формирования личности учителя); профессиональной педагогической деятельности (инновационной деятельности педагога, педагогической квалиметрии, педагогического моделирования, педагогических технологий). Специальных педагогических теорий, направленных на формирование и развитие электоральной культуры учителя, на которые мы могли бы опереться как на теоретическую базу, пока не существует.

Концепция формирования и развития электоральной культуры учителя занимает особое место в теории педагогики и связана, на наш взгляд, со смежными педагогическими теориями и концепциями, среди которых:

– идеи развития гражданского общества и образования (Е. А. Ануфриев, В. И. Загвязинский, И. М. Ильинский, Н. Д. Никандров);

– теории формирования образовательной среды (Я. Корчак, Д. Ж. Маркович, В. А. Ясвин и др.).

Кроме того, концепция формирования и развития электоральной культуры связана с теориями и концепциями других наук, например:

– концептуальные положения об идейно-нравственном развитии личности (А. В. Ивашенко, Г. П. Иванова);

– концепции в области избирательного права, представленные в трудах К. В. Арановского, Ю. А. Дмитриева, В. Б. Израеляна, В. В. Комаровой, Б. А. Макарова, С. С. Зенина, Е. А. Лукашевой, Н. С. Коневои, В. И. Фадеева и др.

Цель является главным компонентом концепции, главным ориентиром. При разработке данной концепции мы осуществили декомпозицию цели, в результате чего получили иерархию целей следующего характера:

– *цели цивилизационные* – формирование мирового сообщества, осознающего ответственность за судьбу мира, действующего на благо цивилизации; здесь уместно обратиться к трактовке вселенского заказа на образование человека в философии русского космизма – комплексу учений о взаимодействии человека и мира (Д. Л. Андреев, Н. А. Бердяев, В. И. Вернадский, А. Л. Чижевский, П. А. Флоренский, К. Э. Циолковский, В. С. Соловьев и др.); идея о вселенском масштабе предназначенности человека, называемая русским космизмом, с педагогической точки зрения означает гораздо более глубокую идею вселения своим внутренним миром во внешний мир посредством собственной деятельности и создания творений, подобных тем, которые окружают человека;

– *цели государства* – формирование электората, ответственно и сознательно относящегося к настоящему и будущему общества, в котором он живет, осознающего свою значимость в электоральных процессах и заинтересованного в активности окружающих;

– *цели образовательного учреждения* – формирование специальной образовательной среды, способствующей формированию и развитию электоральной культуры учителя; такая среда становится специальным пространством, которое далее используется не только для формирования и развития электоральной культуры учителя, но становится центром электоральной культуры, который осуществляет консультационную, экспликативную, просветительскую, информационную, интерпретационную и другие функции;

– *цели личности* – формирование электоральной культуры с целью развития самой личности.

Кроме того, в целеполагании видятся две принципиальные цели разрабатываемой концепции – формирование электоральной культуры учителя и подготовка учителя к трансляции электоральной культуры окружающим, причем речь идет не только об обучающихся, но обо всех, кто окружает учителя в повседневной жизни и относится к нему как к человеку, транслирующему определенную культуру, знания, умения и навыки.

Границы применимости концепции формирования и развития электоральной культуры связаны с особенностями ее использования, а именно:

– с возможностями усовершенствования различных аспектов концепции;

– постоянно развивающимся знанием в педагогике и других смежных областях;

– близкими и перспективными целями и задачами, стоящими в образовательной сфере, которые, с одной стороны, обосновывают потребность в создании педагогической концепции, а с другой – определяют перечень важнейших вопросов и глубину их проработки в зафиксированных рамках.

Границы применимости концепции не являются постоянными, они находятся в динамике, поскольку в динамике находится любое научное знание.

Понятийно-категориальный аппарат концепции формирования и развития электоральной культуры учителя представлен прежде всего основными понятиями, позволяющими раскрыть сущность исследования, основным из которых является электоральная культура учителя – совокупность компетентностного (электоральная компетентность), ценностного (электоральная диспозиция), деятельностного (электоральная активность) и трансляционного компонентов, обусловленных системой рациональных и иррациональных предпочтений личности учителя, формирующих относительно устойчивую систему знаний, ценностей, норм и моделей электорального поведения, транслируемых в ходе образовательных отношений, способствующих формированию гражданской идентичности, реализуемой в активной жизненной позиции всех участников образовательного процесса.

Основы концепции формирования и развития электоральной культуры учителя можно разделить на методологические и теоретические. К *методологическим основам* относится совокупность подходов, использованных в разработке и обосновании концепции и представленных в виде четырехуровневой иерархической структуры методологических оснований. Решение рассматриваемой многогранной и многоаспектной проблемы будет успешным, если в качестве теоретико-методологических оснований педагогической концепции формирования и развития электоральной культуры учителя примем систему методологических подходов: диалектического материализма и ноосферного подхода (мировоззренческий уровень); системного и неозволюционного подходов (общенаучный уровень); средового, компетентностного и деятельностного подходов (К. А. Абульханова-Славская, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и другие) (конкретно научный уровень); управленческих, правовых, игровых, образовательных технологий на технологическом уровне. Использование предлагаемой системы подходов обеспечивает иерархическую многоуровневость концепции формирования и развития электоральной культуры учителя и опреде-

ляет ее иерархический характер благодаря структурной взаимосвязи компонентов и их концептуальному единству.

В ходе разработки концепции исходили из существования уровней, которые позволяют раскрыть сущность и содержание концепции. Можно предположить, что в концепции следует различать социально-исторический, теоретический уровни, уровень моделирования и технологический практико-ориентированный уровень, позволяющий представить, каким образом данная педагогическая концепция реализуется на практике.

На *социально-историческом уровне* формирование и развитие электоральной культуры требуют аналитического представления исторического становления данного явления, что позволяет адекватно понять и оценить современное состояние проблемы формирования электоральной культуры, оценить перспективы ее трансформации в ходе развития социума. Это было сделано в первой главе исследования, в результате сделан вывод, что проблема формирования электоральной культуры учителя практически не имеет исторических этапов развития, но есть этапы развития, например политической культуры, формирования гражданственности и т. д. Также можно предложить периодизацию (шесть периодов) исследований формирования электоральной культуры вообще. Именно у учителей данный феномен в педагогической науке рассматривается впервые.

На *теоретическом уровне* выделены и проанализированы функции электоральной культуры, ее компонентный состав и внутренние связи исследуемого явления, уточнен терминологический аппарат, дано определение ключевого понятия данного исследования – определение понятия «электоральная культура учителя». Теоретический уровень также подразумевает разработку и анализ специфики концептуальной модели формирования электоральной культуры учителя, а также комплекс организационно-педагогических условий ее реализации.

Технологический уровень предусматривает применение разработанной модели в плоскость практико-ориентированных технологий. Процессуальная часть педагогической концепции формирования электоральной культуры представлена алгоритмами, отражающими последовательность операций при формировании и развитии электоральной культуры учителя.

Для того чтобы реализация предлагаемой концепции была результативной, необходимо создать следующие педагогические условия:

- формирование специальной кросс-многоуровневой образовательной среды (она создаст специальное пространство, наполненное необходимым для формирования электоральной культуры содержанием, оформленное особым образом и воздействующее на учителя особым образом);

- модульное структурирование содержания образования, необходимого для формирования электоральной культуры учителя (вообще модульное структурирование содержания образования характерно для современных образовательных систем, поскольку придает им больше гибкости, вариативности и своего рода возможности «подстраивания» под индивидуальные предпочтения в образовательном процессе);

- интегрированный характер содержания образовательной составляющей, который означает, что содержание обучения при формировании и развитии электоральной культуры отбирается из различных областей знания; содержание обучения касается информации об организации электорального процесса и подготовки к нему, современных политических партиях и общественных движениях, общественных организациях, молодежных движениях, персоналиях современного политического процесса, истории электорального процесса и электорального права, истории политических движений и партий в России и за рубежом, современной политической, экономической и социальной ситуации в России, электоральных технологиях, нормативной базе современного электорального процесса, психологической составляющей электорального процесса, современных политических технологиях, коммуникации с электоратом, особенностях молодежного электората, техно-

логиях работы с молодежью по формированию электоральной культуры и многих других разделах информации;

– превалирование деятельностной составляющей в обучении. Данное педагогическое условие означает, что при наличии теоретической подготовки, большого объема информации теоретического характера основной формой обучения остается деятельность учителя, для организации которой необходимо использовать активные, инновационные методы обучения. Об этом же говорит и деятельностный подход в образовании, который в данном исследовании является одним из основных (Е. В. Бондаревская, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, А. В. Хуторской, М. Н. Скаткин, Д. Б. Эльконин и др.);

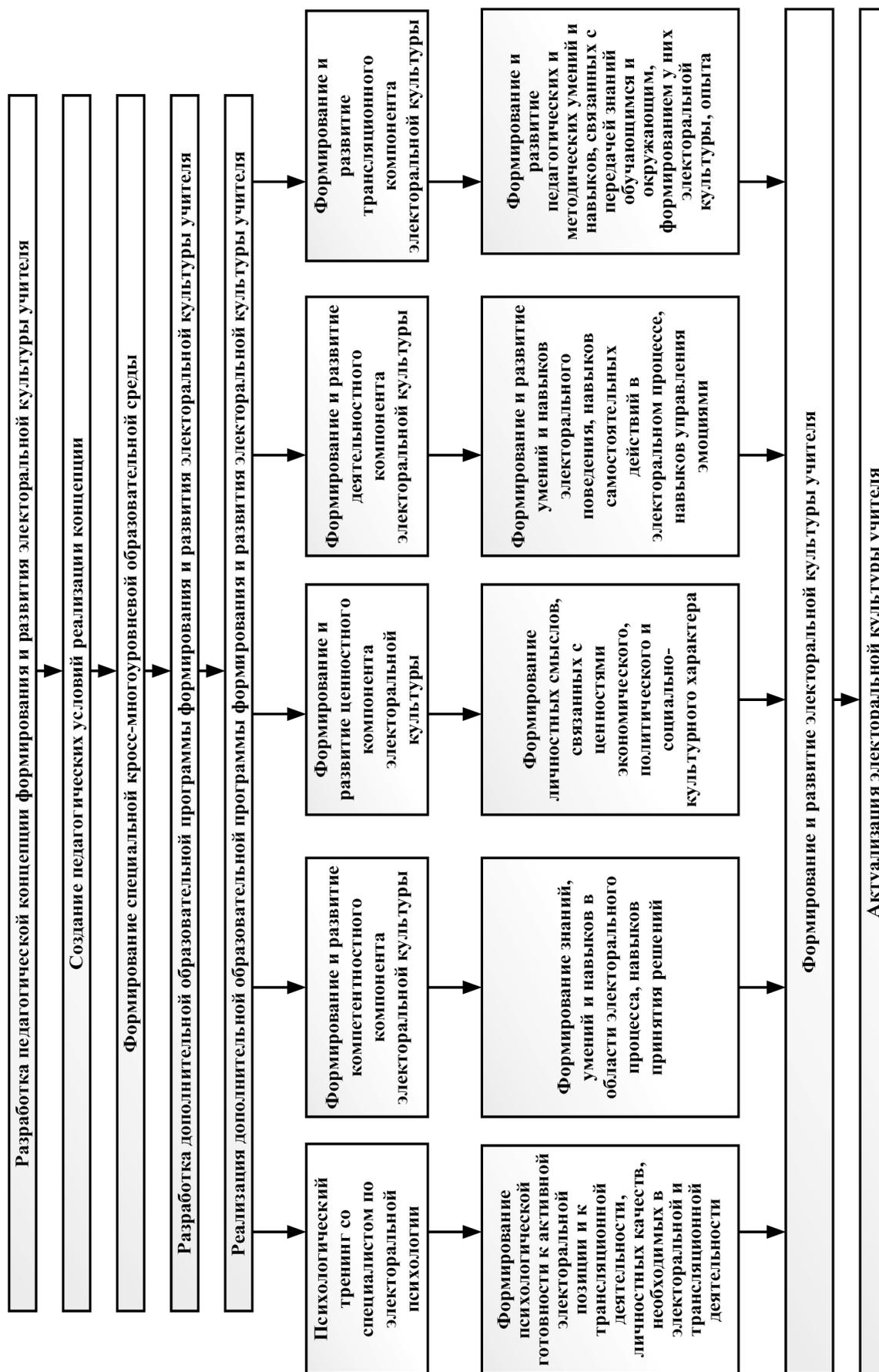
– создание коммуникативной среды, способствующей формированию и развитию электоральной культуры учителя. Мы полагаем, что специальная кросс-многоуровневая образовательная среда, о которой мы говорили выше как об условии формирования электоральной культуры учителя, должна также обладать свойствами, позволяющими также называть ее коммуникативной средой. В ходе взаимодействия с образовательной средой складывается диалог учителя и образовательной среды, диалог, в результате которого происходит формирование электоральной культуры учителя. Необходимо отметить, что вообще любое взаимодействие с действительностью – это всегда диалог. В данном случае этот диалог является основой коммуникативной деятельности. Коммуникация в электоральном процессе является принципиальной необходимостью, поскольку именно в коммуникации возможна трансляция электоральной культуры. Кроме того, коммуникация – это одновременно взаимодействие личностных смыслов различных участников коммуникации, в ходе которой личностные смыслы могут трансформироваться и модифицироваться. В диалоге с окружающим миром в коммуникации формируется система ценностей, у взрослых людей эта система ценностей изменяется. Кроме того, коммуникативное пространство позволяет раскрывать личностный потенциал, который лучше всего проявляется именно в диалоге. В формировании электоральной культуры и навыков ее трансляции коммуникация имеет базовое значение, поскольку от коммуникативных навыков учителя зависит способность трансляции электоральной культуры окружающим. Развитие коммуникативных способностей, которые у учителя в силу его профессиональной деятельности должны быть на высоком уровне, способствует успешной трансляции электоральной культуры. Необходимо развивать не только коммуникативные навыки, но и мотивацию к ведению диалога с окружающими, что является не менее важным.

Таким образом, соблюдение указанных педагогических условий способствует формированию и развитию электоральной культуры.

Как уже отмечалось выше, заключительным этапом представления концепции всегда является апробация педагогической концепции. Этот процесс связан с установлением истинности научных утверждений, формирующих концепцию, посредством ее эмпирической проверки.

Предлагаемая концепция формирования и развития электоральной культуры учителя реализуется в специальной кросс-многоуровневой образовательной среде в соответствии с алгоритмом, представленным на рисунке. Данный алгоритм отражает все этапы существования концепции с момента ее разработки до момента актуализации электоральной культуры учителя. Этап разработки концепции включается в этот алгоритм, поскольку именно на этапе разработки формируются все основные теоретические положения, которые затем реализуются на практике.

Разработка педагогической концепции осуществляется с учетом ее целевых установок и теоретических положений, подробно представленных в теоретической части исследования. Далее создаются педагогические условия, обеспечивающие эффективную реализацию концепции, а также создается специальная кросс-многоуровневая образовательная среда, содержание которой обеспечивает благоприятное пространство для реализации концепции.



Алгоритм внедрения концепции формирования и развития электоральной культуры учителя

Затем разрабатывается программа дополнительного образования для учителей, целью которой является формирование и развитие электоральной культуры. Реализация программы осуществляется одновременно с проведением психологического тренинга для учителей, ориентированного на решение психологических проблем, связанных с участием в электоральном процессе и с трансляцией электоральной культуры различным группам населения, формированием психологической готовности к активному участию в электоральном процессе и трансляции электоральной культуры окружающим. В ходе реализации программы осуществляется формирование всех четырех компонентов электоральной культуры учителя.

Таким образом, предлагаемые концептуальные основы формирования электоральной культуры учителя позволяют создать условия, при которых в специальной кросс-многоуровневой образовательной среде педагогического вуза у учителя формируется электоральная культура, а также представления о технологиях ее трансляции окружающим. Учитель может ее транслировать не только обучающимся, но всем окружающим его субъектам, главное, чтобы учитель обладал мотивацией к этой трансляции.

Список источников

1. Байханов И. Б. Избирательный процесс в координатах социального времени // Обозреватель – Observer: научно-аналит. журнал. 2012. № 9 (272). С. 33–43.
2. Байханов И. Б. Самообразование как детерминат социально-профессионального развития личности. Ч. 1 // Миссия конфессий. 2020. Т. 9, № 8 (49). С. 860–865.
3. Байханов И. Б. Социально-профессиональное развитие личности: самообразование как детерминат. Часть 2 // Миссия конфессий. 2020. Т. 9, № 8(49). С. 905–911.
4. Байханов И. Б. Электоральная культура учителя в условиях информационного общества // Евразийский союз ученых. Серия: Педагогические, психологические и философские науки. 2022. Т. 1, № 8 (101). С. 12–19.
5. Яковлев Е. В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. М.: Гуманитар. издат. центр ВЛАДОС, 2006. 239 с.
6. Социальный менеджмент: учебник / под ред. Д. В. Валового. М.: ЗАО «Бизнес школа «Интел-Синтез», Академия труда и социальных отношений, 1999. С. 366.
7. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения: 20.01.2023).
8. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 29.12.2022) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 11.01.2023). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/779e21e98202dcc3c9d0dd5994c7d061e7ab1f5f/ (дата обращения: 19.12.2022).
9. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 01.12.2022) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2023). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/9b3c60e164a8173e5ec881c3ac776ae45f8d7c26/ (дата обращения: 06.01.2023).
10. Указ Президента РФ от 07.05.2018 № 204 (ред. от 21.07.2020) «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_297432/#dst100061 (дата обращения: 20.01.2023).
11. Указ Президента РФ от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_357927/#dst100020 (дата обращения: 28.12.2022).
12. Указ Президента РФ от 02.07.2021 № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389271/61a97f7ab0f2f3757fe034d11011c763bc2e593f/#dst100013 (дата обращения: 10.01.2023).
13. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 15.01.2020 URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_342959/#dst100057 (дата обращения: 23.12.2022).
14. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 21.04.2021. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_382666/#dst100079 (дата обращения: 27.12.2022).

15. Приказ Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (с изменениями и дополнениями 2018 г.) (дата обращения: 27.12.2022).

References

1. Baikhanov I. B. Izbiratel'nyy protsess v koordinatakh sotsial'nogo vremeni [Electoral process in the coordinates of social time]. *Obozrevatel' – Observer: nauchno-analiticheskii zhurnal*, 2012, no. 9 (272), pp. 33–43 (in Russian).
2. Baikhanov I. B. Samoobrazovaniye kak determinat sotsial'no-professional'nogo razvitiya lichnosti. Chast' 1 [Self-education as a determinant of socio-professional personal development. Part 1]. *Missiya konfessiy – Mission Confessions*, 2020, vol. 9, no. 8 (49), pp. 860–865 (in Russian).
3. Baikhanov I. B. Sotsial'no-professional'noye razvitiye lichnosti: samoobrazovaniye kak determinat. Chast' 2 [Socio-professional development of personality: self-education as a determinant. Part 2]. *Missiya konfessiy – Mission Confessions*, 2020, vol. 9, no. 8 (49), pp. 905–911 (in Russian).
4. Baikhanov I. B. Elektoral'naya kul'tura uchitelya v usloviyakh informatsionnogo obshchestva [Electoral culture of the teacher in the conditions of the information society]. *Evraziiskiy soyuz uchenykh. Seriya: pedagogicheskiye, psikhologicheskiye i filosofskiyе nauki – Eurasian Union of Scientists. Series: pedagogical, psychological and philosophical sciences*, 2022, no. 8 (101), vol. 1, pp. 12–19 (in Russian).
5. Yakovlev E. V. *Pedagogicheskaya kontseptsiya: metodologicheskiye aspekty postroyeniya* [Pedagogical concept: methodological aspects of construction]. Moscow, Gumanitarnyy izdatel'skiy tsentr VLADOS Publ., 2006 (in Russian).
6. Valovoy D. V. (ed.) *Sotsial'nyy menedzhment: uchebnyk* [Social Management: tutorial]. Moscow, ZAO “Biznes shkola Intel-Sintez”, Akademiya truda i sotsial'nykh otnosheniy Publ., 1999 (in Russian).
7. *Konstitutsiya Rossiyskoy Federatsii (prinyata vsenarodnym golosovaniyem 12.12.1993 s izmeneniyami, odobrennyimi v khode obshcherossiyskogo golosovaniya 01.07.2020)* [The Constitution of the Russian Federation (adopted by popular vote on December 12, 1993 with amendments approved during the nationwide vote on July 1, 2020)] (in Russian). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (accessed 20 January 2023).
8. *Federal'nyy zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 29.12.2022) “Ob obrazovanii v Rossiiskoy Federatsii” (s izm. i dop., vstup. v silu s 11.01.2023)* [Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 (as amended on December 29, 2022) “On Education in the Russian Federation” (as amended and supplemented, effective from January 11, 2023)] (in Russian). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/779e21e98202dcc3c9d0dd5994c7d061e7ab1f5f/ (accessed 12 December 2022).
9. *Postanovleniye Pravitel'stva RF ot 26.12.2017 no. 1642 (red. ot 01.12.2022) “Ob utverzhdenii gosudarstvennoy programmy Rossiyskoy Federatsii “Razvitiye obrazovaniya” (s izm. i dop., vstup. v silu s 01.01.2023)* [Decree of the Government of the Russian Federation of December 26, 2017 No. 1642 (as amended on December 1, 2022) “On Approval of the State Program of the Russian Federation “Development of Education” (as amended and supplemented, entered into force on January 1, 2023)] (in Russian). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/9b3c60e164a8173e5ec881c3ac776ae45f8d7c26/ (accessed 06 January 2023).
10. *Ukaz Prezidenta RF ot 07.05.2018 no. 204 (red. ot 21.07.2020) “O natsional'nykh tselyakh i strategicheskikh zadachakh razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2024 goda”* [Decree of the President of the Russian Federation of May 7, 2018 No. 204 (as amended on July 21, 2020) “On the national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period up to 2024”] (in Russian). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_297432/#dst100061 (accessed 20 January 2023).
11. *Ukaz Prezidenta RF ot 21.07.2020 no. 474 “O natsional'nykh tselyakh razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2030 goda”* [Decree of the President of the Russian Federation of July 21, 2020 No. 474 “On the National Development Goals of the Russian Federation for the period up to 2030”] (in Russian). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_357927/#dst100020 (accessed 28 December 2022).
12. *Ukaz Prezidenta RF ot 02.07.2021 no. 400 “O Strategii natsional'noy bezopasnosti Rossiyskoy Federatsii”* [Decree of the President of the Russian Federation of July 2, 2021 No. 400 “On the National Security Strategy of the Russian Federation”] (in Russian). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389271/61a97f7ab0f2f3757fe034d11011c763bc2e593f/#dst100013 (accessed 10 January 2023).
13. *Poslaniye Prezidenta RF Federal'nomu Sobraniyu ot January 15, 2020* [Message of the President of the Russian Federation to the Federal Assembly dated January 15, 2020] (in Russian). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_342959/#dst100057 (accessed 23 December 2022).

14. *Poslaniye Prezidenta RF Federal'nomu Sobraniyu ot 21.04.2021* [Address of the President of the Russian Federation to the Federal Assembly dated April 21, 2021] (in Russian). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_382666/#dst100079 (accessed 27 December 2022).
15. *Prikaz Minobrazovaniya i nauki RF ot 17 maya 2012 g. no. 413 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego obshchego obrazovaniya" (s izmeneniyami i dopolneniyami 2018 g.)* [On Approval of the Federal State Educational Standard of Secondary General Education (with amendments and additions in 2018)] (in Russian) (accessed 27 December 2022).

Информация об авторе

Байханов И. Б., кандидат политических наук, доцент. Чеченский государственный педагогический университет (пр. Х. Исаева, 62, Грозный, Чеченская Республика, Россия, 364068).

Information about the author

Baykhanov I. B., Candidate of Political Sciences, Associate Professor, Chechen State Pedagogical University (pr. Kh. Isayev, 62, Grozny, Chechen Republic, Russian Federation, 364068).

Статья поступила в редакцию 15.03.2023; принята к публикации 16.03.2023

The article was submitted 15.03.2023; accepted for publication 16.03.2023

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА

Научная статья

УДК 371:351.851; 378

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-98-105>

Модель подготовки специалиста отраслевого транспортного вуза в контексте обеспечения качества конкурентоспособной среды

Наталья Валерьевна Калганова

*Уральский государственный университет путей сообщения, Екатеринбург, Россия,
kalganova.natalia@yandex.ru*

Аннотация

На современном этапе проблема качества подготовки специалиста является общей для всех образовательных учреждений высшего образования, так как тенденция к снижению качества подготовки специалистов сохраняется. Анализ существующих подходов в исследованиях ученых к решению данной проблемы указывает, что для обеспечения качества подготовки специалиста необходима разработка структурно-содержательной модели подготовки специалиста отраслевого транспортного вуза в контексте обеспечения качества конкурентоспособной среды, позволяющей установить взаимозависимые процессы, такие как постановка целей, подбор средств, методов, установка критериев условий конкурентоспособной среды, что и является целью настоящего исследования. Представлена авторская структурно-содержательная модель подготовки специалиста отраслевого транспортного вуза в контексте обеспечения качества конкурентоспособной среды, разработанная на основе принципов системного, квалиметрического и средового подходов. Раскрыто содержание каждого из блоков модели, указывающее на пути и направления дальнейшего развития организационных процессов отраслевого транспортного вуза в контексте обеспечения качества конкурентоспособной среды. Разработанная структурно-содержательная модель позволила установить взаимосвязь всех процессов, описанных в модели, и найти ключевые моменты среди таких компонентов, как условия, процессы и результаты образовательной деятельности. Теоретическая значимость исследования заключается в том, что логически обоснованы параметры модели, их полнота и взаимосвязь, изучение закономерностей взаимодействия между собой вносит вклад в развитие теории управления вузом в современных условиях. Данная модель может быть использована в качестве практической основы для выработки вузами мер по достижению качества подготовки специалистов и обеспечения качества его конкурентоспособной среды.

Ключевые слова: *структурно-содержательная модель, подготовка специалиста, конкурентоспособная среда, отраслевой транспортный вуз*

Для цитирования: Калганова Н. В. Модель подготовки специалиста отраслевого транспортного вуза в контексте обеспечения качества конкурентоспособной среды // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 2 (48). С. 98–105. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-98-105>

PROFESSIONAL TRAINING

Original article

The model of training a specialist of an industrial transport university in the context of ensuring the quality of a competitive environment

Natalya V. Kalganova

*Ural State University of Communications, Yekaterinburg, Russian Federation,
kalganova.natalia@yandex.ru*

Abstract

At the present stage, the problem of the quality of specialist training is common to all educational institutions of higher education, since the trend towards a decrease in the quality of specialist training persists. The analysis of existing approaches in scientists' research to solving this problem indicates that in order to ensure the quality of specialist training, it is necessary to develop a structural and substantive model of specialist training at an industrial transport university in the context of ensuring the quality of a competitive environment, which allows establishing interdependent processes such as: setting goals, selecting tools, methods, setting criteria for conditions of a competitive environment, which is the purpose of this study. This article presents the author's structural and content model of training a specialist of an industrial transport university in the context of ensuring the quality of a competitive environment, developed on the basis of the principles of systemic, qualimetric and environmental approaches. The content of each of the blocks of the model is disclosed, indicating the ways and directions of further development of organizational processes of an industrial transport university in the context of ensuring the quality of a competitive environment. The developed structural and content model allowed us to establish the relationship of all the processes described in the model and find key points among such components as conditions, processes and results of educational activity. The theoretical significance of the study lies in the fact that the parameters of the model are logically justified, their completeness and interrelation, the study of the patterns of interaction among themselves, contribute to the development of the theory of university management in modern conditions. This model can be used as a practical basis for universities to develop measures to achieve the quality of training specialists and ensure the quality of its competitive environment.

Keywords: *structural and content model, specialist training, competitive environment, industrial transport university*

For citation: Kalganova N. V. Model'podgotovki spetsialista otraslevogo transportnogo vuza v kontekste obespecheniya kachestva konkurentnosposobnoy sredy [The Model of Training a Specialist of an Industrial Transport University in the Context of Ensuring the Quality of a Competitive Environment]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 2 (48), pp. 98–105. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-98-105>

Анализ современных отечественных и зарубежных исследований в области качества образования, практики оценки данного качества, а также проведенные собственные исследования по разработке структурно-содержательной модели подготовки специалиста позволили установить взаимосвязь всех процессов, описанных в модели, и найти ключевые моменты среди таких компонентов, как условия, процессы и результаты образовательной деятельности.

Проанализировав исследования разных ученых в области педагогического моделирования, мы придерживаемся суждения Г. М. Коджаспировой о том, что «модель рассматривается как искусственно созданный объект в виде схемы, таблицы, чертежа и т. п., который, будучи аналогичен исследуемому объекту, отображает и воспроизводит в более простом, уменьшенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между его элементами» [1, с. 54].

Конкурентоспособность среды при этом рассматривается как способность образовательной организации своевременно подстраиваться к постоянно изменяющимся условиям, достигать лидирующих позиций в сфере образования с целью обеспечения должного уровня подготовки ее выпускников [2, с. 42].

Обеспечение качества конкурентоспособной среды в транспортных вузах – это процесс, заключающийся в создании всех необходимых организационно-педагогических условий для осуществления качественной подготовки специалистов.

Структурно-содержательная модель подготовки специалиста отраслевого транспортного вуза в контексте обеспечения качества конкурентоспособной среды включает в себя взаимосвязанные между собой направления деятельности. В состав модели входят такие основные блоки, как целевой, методологический, процессуально-содержательный и оценочно-критериальный. В модели раскрыты функционирующие взаимосвязанные между собой процессы, которые приводят к реализации системы подготовки специалиста отраслевого транспортного вуза в контексте обеспечения качества конкурентоспособной среды (рисунок).

Рассмотрим подробнее содержание данной модели:

1. Целевой блок структурно-содержательной модели выполняет функцию определения цели и конкретных задач, направленных на активное развитие всех процессов функционирования отраслевого транспортного вуза, обеспечивающих качество подготовки специалиста и достижение высоких показателей, неразрывно связанных с формированием качества конкурентоспособной среды.

2. Методологический блок модели отражает исходные теоретико-методологические положения в отношении проектирования и реализации процесса профессиональной подготовки специалиста отраслевого транспортного вуза, в его состав входят методологические подходы и система принципов.

Данный блок структурно-содержательной модели подготовки специалистов отраслевого транспортного вуза является основным содержанием и диалектической взаимосвязью для всех остальных блоков модели. Аналитико-синтетические методы, методы квалиметрии, учет случайных факторов и рисков с широким применением системных методов позволят выработать вузу стратегическую программу достижения главной цели – достичь высокого качества подготовки специалиста отраслевого транспортного вуза в контексте обеспечения качества конкурентоспособной среды.

Прежде чем их рассмотреть, раскроем сущность понятий «принцип» и «условия». Проанализировав разные трактовки данных понятий [3, 4], мы придерживаемся определения принципов как «основных, исходных положений какой-либо теории, основных правил деятельности», так как будем рассматривать результаты исследований, касающиеся основных педагогических принципов, основных вопросов теории развития качества профессиональной подготовки специалистов с выработкой различных основных правил и принципов образовательной деятельности через обеспечение материально-технических и кадровых условий. Понятие «условие» можно охарактеризовать как совокупность причин, обстоятельств, каких-либо объектов и как влияние обозначенной совокупности на ускорение или замедление данных процессов.

Блок обусловлен системным, квалиметрическим, средовым подходами, которые формируют организационно-педагогические условия для обеспечения качества профессиональной подготовки специалиста отраслевого транспортного вуза.

В рамках системного подхода [5, 6] выделены педагогические принципы обеспечения качества профессиональной подготовки специалистов через обеспечение качества условий:

- 1) конечной цели. Обеспечение качества подготовки специалиста через формирование конкурентоспособной среды;
- 2) целостности. Обеспечение единства условий, влияющих на уровень конкурентоспособности среды;
- 3) динамизма образовательной среды. Обеспечение модернизации конкурентоспособной среды под внешние требования потребителей через систему мониторинга и моделирования ее условий.



Структурно-содержательная модель подготовки специалиста отраслевого транспортного вуза в контексте обеспечения качества конкурентоспособной среды

Далее рассмотрим следующий подход, который мы используем для обеспечения качества профессиональной подготовки специалиста отраслевого транспортного вуза, – квалитетический подход, в основе которого лежат экспертные методы (оценивание, методы самооценки и педагогического консилиума), среди которых в современных условиях наиболее перспективным является метод групповых экспертных оценок как наиболее объективный и стандартизированный [7].

Количественная оценка компетентности экспертов в области педагогических измерений может быть получена методами взаимных рекомендаций, самооценки, оценки аргументированности и анкетных данных.

В ходе изучения данного подхода выделяются принципы обеспечения качества профессиональной подготовки специалиста отраслевого транспортного вуза, которые используются в данной работе:

- 1) весомости. Наделение значимостью критериев, отражающих уровни качества подготовки специалистов, и условий, обеспечивающих это качество;
- 2) приоритета в выборе показателей критериев в сторону результата качества и условий его обеспечения;
- 3) обусловленности качества подготовки специалиста качеством условий конкурентоспособной среды отраслевого транспортного вуза.

Следующий подход, применяемый в работе, – средовой.

Средовой подход – это учет и целенаправленное использование возможностей среды в педагогическом процессе, т. е. обращение среды в средство педагогического воздействия. Средовой подход, разрабатываемый такими исследователями, как Ю. С. Мануйлов, Е. М. Харланова и др. [8, 9], в инструментальном плане представляет собой «систему действий субъекта управления со средой, направленных на превращение ее в средство диагностики, проектирования и продуцирования воспитательного результата» [8, с. 135].

Изучив данный подход, были выделены принципы средового подхода применительно к обеспечению качества профессиональной подготовки специалиста отраслевого транспортного вуза:

- 1) выявления условий, влияющих на уровень конкурентоспособной среды отраслевого транспортного вуза;
- 2) ранжирования условий по степени влияния на уровень конкурентоспособности среды отраслевого транспортного вуза;
- 3) усиления условий, влияющих на уровень развития конкурентоспособности среды отраслевого транспортного вуза, и нивелирования условий, снижающих уровень конкурентоспособности отраслевого транспортного вуза.

3. Процессуально-содержательный блок модели подготовки специалиста отраслевого транспортного вуза в контексте обеспечения качества конкурентоспособной среды включает блок управления отраслевым транспортным вузом, в который входит Министерство высшего образования и науки, а также Федеральное агентство железнодорожного транспорта (Росжелдор). Данный блок включает в себя управленческие функции, такие как мониторинг, прогнозирование, моделирование, планирование, каждая из которых подробно представлена в работе автора [2].

Проанализировав работы разных авторов в рамках принципов средового подхода, определены два важных условия, выполнение которых необходимо для обеспечения качества профессиональной подготовки специалистов в отраслевом транспортном вузе, – это качество кадрового состава и укрепление материально-технической базы.

4. Оценочно-критериальный блок модели подготовки специалиста отраслевого транспортного вуза в контексте обеспечения качества конкурентоспособной среды содержит критерии результата качества подготовки специалиста и критерии условий, обеспечивающих это качество.

Результаты, соответствующие устремлению образовательной организации, выражаются в виде определенных конечных целей, стратегий, ключевых результатов и промежуточных целей [10]. Под критериями результата качества профессиональной подготовки специалиста рассматриваем: 1) уровень готовности восприятия образовательных программ обучающихся; 2) текущие и итоговые результаты обучения студентов, наблюдение, анализ, анкетирование и ранжирование достижений (результатов) обучающихся в процессе обучения; 3) рейтинги («Оценка качества обучения», «Национальное признание», «Лучшие университеты России», «Рейтинг вузов»); 4) профессионально-общественную аккредитацию; 5) мониторинг трудоустройства выпускников.

Уровень удовлетворенности измеряют, сопоставляя цели и показатели качества с ожиданиями заинтересованных сторон. Аспекты мониторинга: содержание основных образовательных программ (ООП), предметов, видов занятий, практики и пр.; методики преподавания; процессы обучения; технологическая и информационная поддержка; материальные ресурсы и их доступность; условия работы и учебы, безопасность; наличие и качество консультаций (о карьере, об индивидуальной траектории и пр.); специальное обеспечение (инвалидов, удаленных обучающихся); управление и др.

Критерии уровня удовлетворенности качеством подготовки специалистов: уровень удовлетворенности потребителей необходимо измерять и оценивать, соответственно, управление качеством профессиональной подготовки специалиста должно располагать механизмом выработки корректирующих действий. Следовательно, изучение потребностей и ожиданий потребителей должно быть отдельным направлением в обеспечении качества подготовки специалиста, оценке качества профессиональной подготовки специалиста по результатам письменного опроса руководителей предприятий-работодателей, анкетировании выпускников, характеристике карьерного роста выпускников и т. д.

Критерии уровня удовлетворенности условиями материально-технического обеспечения отраслевого транспортного вуза: материально-техническое обеспечение понимается как условие качественной профессиональной подготовки специалистов. Кроме того, при профессиональной подготовке специалистов отраслевого транспортного вуза важно учесть организационную сторону учебного процесса – материально-технические средства обучения, представленные инструментами, приспособлениями, приборами, сырьем и материалом, организацией работы производственных мастерских и учебных аудиторий, кабинетов, оборудования, включающих совокупность лабораторного и производственного оборудования, обеспеченность студентов общежитиями, сетью общественного питания, число персональных компьютеров, используемых в учебных целях.

Критерии уровня удовлетворенности профессорско-преподавательским составом: соответствие базового образования профилю преподаваемых дисциплин; наличие ученой степени, ученого звания; привлечение производственников с транспортных предприятий и ОАО «РЖД» в качестве преподавателей; публикационная активность (учебные пособия, патенты, монографии, статьи РИНЦ, ВАК, Scopus в научных журналах).

Оценка обеспечения качества профессиональной подготовки специалиста предполагает качественный переход от низкого уровня исследуемого качества к высокому уровню. Следовательно, можно выделить три уровня качества подготовки специалиста: 1) низкий; 2) средний; 3) высокий. Оценочно-критериальный блок позволяет констатировать приращения или необходимость обновления содержания условий.

Таким образом, представлена структурно-содержательная модель подготовки специалиста отраслевого транспортного вуза в контексте обеспечения качества конкурентоспособной среды, разработанная на основе принципов системного, квалиметрического, средового подходов и нацеленная на качественную подготовку специалиста отраслевого транспортного вуза. Разработанная модель включает следующие блоки: целевой, методологический, процессуально-содержательный и оценочно-критериальный, которые в неразрывной взаимосвязи управленческой деятельности руко-

водства вуза и педагогического состава позволят выработать целевую стратегическую программу по обеспечению качества подготовки специалиста отраслевого транспортного вуза.

В качестве продолжения исследовательской работы в данном направлении является разработка более углубленного содержания отдельных параметров модели, например, повышение эффективности взаимосвязи вуза с внешней средой, ее влияние на качество подготовки специалистов отраслевого транспортного вуза и обеспечение качества конкурентоспособной среды. Настоящие результаты подтверждают предположение, что эта проблема может быть рассмотрена в будущих исследованиях как перспективное направление.

Список источников

1. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. М.: МарТ, 2005. 448 с.
2. Калганова Н. В., Третьякова Н. В., Кисляков П. А. Управленческие функции в обеспечении качества конкурентоспособной среды транспортных образовательных организаций // Пожарная и аварийная безопасность. 2022. № 3 (26). С. 42–49.
3. Савельева С. С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза. Воскресенск, Московская обл.: «Позитив»: РосНОУ, Воскресенский филиал. 2012. 220 с.
4. Володин А. А., Бондаренко Н. Г. Анализ содержания понятия «организационно-педагогические условия» // Известия Тульского гос. ун-та. Гуманитарные науки. 2014. № 2. С. 143–152.
5. Блауберг И. В., Садовский В. Н., Юдин Э. Г. Философский принцип системности и системный подход // Вопросы философии. 1978. № 8. С. 39–52.
6. Марухина О., Берестнева О. Системный подход к оценке качества образования // Стандарты и качество. 2002. № 4. С. 35.
7. Корнешук Н. Г., Рубин Г. Ш., Абрамова Т. В. Квалиметрия как инструмент оценки качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 2006. № 3. С. 16–20.
8. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании. 2-е изд., перераб. М.; Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской акад. гос. службы, 2002. 156 с.
9. Харланова Е. М. Субъектно-средовой подход как теоретико-методологическая стратегия исследования развития социальной активности будущих специалистов // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 6 (18). С. 134–137.
10. Панасюк В. П., Третьякова Н. В. Качество образования: инновационные тенденции и управление. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2018. С. 201.

References

1. Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. Yu. *Slovar' po pedagogike* [Dictionary of Pedagogy]. Moscow, MarT Publ., 2005. 448 p. (in Russian).
2. Kalganova N. V., Tret'yakova N. V., Kislyakov P. A. Upravlencheskiye funktsii v obespechenii kachestva konkurentosposobnoy sredy transportnykh obrazovatel'nykh organizatsiy [Management functions in ensuring the quality of the competitive environment of transport educational organizations]. *Pozharnaya i avariynaya bezopasnost'*, 2022, no. 3(26), pp. 42–49 (in Russian).
3. Savel'yeva S. S. *Pedagogicheskiye usloviya formirovaniya professional'noy kompetentnosti uchitelya v obrazovatel'nom protsesse vuza* [Pedagogical conditions for the formation of professional competence of a teacher in the educational process of a university]. Voskresensk, moskovskaya oblast', "Pozitiv": RosNOU, Voskresenskiy filial Publ., 2012. 220 p. (in Russian).
4. Volodin A. A., Bondarenko N. G. Analiz soderzhaniya ponyatiya "organizatsionno-pedagogicheskiye usloviya" [Analysis of the content of the concept of "organizational and pedagogical conditions"]. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki – Izvestiya Tula State University*, 2014, no. 2, pp. 143–152 (in Russian).
5. Blauberger I. V., Sadovskiy V. N., Yudin E. G. Filosofskiy printsip sistemnosti i sistemnyy podkhod [The philosophical principle of consistency and a systematic approach]. *Voprosy Filosofii*, 1978, no. 8, pp. 39–52 (in Russian).

6. Marukhina O., Berestneva O. Sistemnyy podkhod k otsenke kachestva obrazovaniya [A systematic approach to assessing the quality of education]. *Standarty i kachestvo*, 2002, no. 4, 35 p. (in Russian).
7. Korneshhuk N. G., Rubin G. Sh., Abramova T. V. Kvalimetriya kak instrument otsenki kachestva obrazovaniya [Qualimetry as a tool for assessing the quality of education]. *Standarty' i monitoring v obrazovanii*, 2006, no. 3, pp. 16–20 (in Russian).
8. Manuylov Yu. S. *Sredovoy podkhod v vospitanii* [Environmental approach in education]. Moscow, N. Novgorod, VVAGS Publ., 2002. 156 p. (in Russian).
9. Kharlanova E. M. Sub''ektno-sredovyy podkhod kak teoretiko-metodologicheskaya strategiya issledovaniya razvitiya sotsial'noy aktivnosti budushchikh spetsialistov [The subject-environment approach as a theoretical and methodological strategy for the study of the development of social activity of future specialists]. *Mir nauki, kul'tury', obrazovaniya – The world of science, culture and education*, 2009, no. 6 (18), pp. 134–137 (in Russian).
10. Panasyuk V. P., Tret'yakova N. V. Kachestvo obrazovaniya: innovatsionny'e tendentsii i upravleniye [Quality of education: innovative trends and management]. Ekaterinburg, RSVPU Publ., 2018. P. 201 (in Russian).

Информация об авторе

Калганова Н. В., старший преподаватель, Уральский государственный университет путей сообщения (ул. Колмогорова, 66, Екатеринбург, Россия, 620034).

Information about the author

Kalганova N. V., Senior Lecturer, Ural State University of Communications (ul. Kolmogorova, 66, Yekaterinburg, Russian Federation, 620034).

Статья поступила в редакцию 02.11.2022; принята к публикации 03.03.2023

The article was submitted 02.11.2022; accepted for publication 03.03.2023

Научная статья
УДК 37.091.33
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-106-112>

Образовательные технологии смешанного обучения в подготовке специалистов среднего звена технического профиля

Анна Дмитриевна Науменко

Томский экономико-промышленный колледж, Томск, Россия, 89095474995@yandex.ru

Аннотация

Рассматриваются методы организации очной и дистанционной форм обучения, выявлены преимущества и недостатки обоих форматов. Описаны различные модели смешанного обучения. Даны рекомендации к методическим материалам, используемым при организации смешанного обучения. Описан опыт применения таких форм обучения, как «перевернутый класс» и «ротация станций», в рамках учебной дисциплины «Электротехника» при подготовке специалистов среднего звена технического профиля. В результате представлено содержание работы педагогической мастерской по овладению преподавателями технологиями смешанного обучения.

Ключевые слова: *смешанное обучение, инновационные педагогические технологии, перевернутый класс, ротация станций, педагогическая мастерская*

Для цитирования: Науменко А. Д. Образовательные технологии смешанного обучения в подготовке специалистов среднего звена технического профиля // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 2 (48). С. 106–112. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-106-112>

Original article

Educational technologies of blended learning in the training of technical specialists

Anna D. Naumenko

Tomsk Economic and Industrial College, Tomsk, Russian Federation, 89095474995@yandex.ru

Abstract

The article explains the specifics of full-time and distance learning. It distinguishes and describes the characteristic features of both formats. The paper presents the various models of blended learning. As a research task, the author identified an attempt to assess the effectiveness of the introduction of blended learning in the educational process of the college. The article describes the experience of using such forms of learning as “flipped classroom” and “station rotation” in the discipline “Electrical engineering” in the training of mid-level technical specialists. The most significant in the blended learning is qualitative assimilation of knowledge and skills. Quality is achieved by increasing the motivation of students, a variety of forms of organization of training and individual approach to students. The text gives an information on recommendations for methodological materials for students during the organization classes using blended learning technologies. The author concludes that the solution to the problem of introducing blended learning technologies is the organization of a pedagogical workshop for the study of innovative pedagogical technologies. In conclusion, the author proposes a program of a pedagogical workshop. The purpose of the workshop is to improve the qualification of teachers for the effective use of these pedagogical technologies in the educational process.

Keywords: *blended learning, innovative pedagogical technologies, flipped classroom, station rotation, pedagogical workshop*

For citation: Naumenko A. D. Obrazovatel'nyye tekhnologii smeshannogo obucheniya v podgotovke spetsialistov srednego zvena tekhnicheskogo profilya [Educational Technologies of Blended Learning in the Training of Technical Specialists]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 2 (48), pp. 106–112. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-106-112>

Одной из задач национального проекта РФ «Образование» является создание к 2024 г. современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней. Еще одна задача – модернизация профессионального образования, в том числе посредством внедрения адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ [1]. В современном профессиональном образовании можно отметить следующие тренды. В первую очередь это ориентация на практико-ориентированное обучение, связанное с обучением основным видам профессиональной активности конкретного специалиста. Колледжи и техникумы теперь имеют очень хорошее оснащение материально-технической базы, самое современное оборудование, что позволяет отрабатывать все практические навыки и показывать отличные результаты на чемпионатах «Молодые профессионалы». Во-вторых, преобладание личностно ориентированного обучения и создание индивидуальных образовательных маршрутов; в этой связи очень большое внимание уделяется системе наставничества в СПО. В-третьих, цифровизация обучения, которая реализуется через создание цифровой образовательной среды и формирование у студентов соответствующих компетенций (IT-компетенций). На наш взгляд, важным становится соорганизация разных подходов в образовательном процессе и достижение так называемого синергетического эффекта.

Современные студенты, выросшие в условиях цифровизации, нуждаются в инновационном подходе к обучению с применением новейших педагогических технологий. Сегодня педагоги всего мира ведут интенсивный поиск соблюдения правильного баланса между лучшими традиционными методами и новыми формами обучения на основе компьютерных технологий. Вариантом такого баланса можно считать смешанное обучение (blended learning) – модель, построенную на основе интеграции и взаимного дополнения технологий традиционного и электронного обучения, предполагающую замещение части традиционных учебных занятий различными видами учебного взаимодействия в электронной среде [2]. Смешанное обучение подразумевает использование дистанционной и аудиторной форм организации обучения в рамках одного занятия. Такой подход позволяет применять технологии дифференцированного обучения, групповой работы и персонализированного обучения, что позволяет рассмотреть одну учебную тему с разных сторон. Вследствие чего лучше осваивается учебный материал. В литературе отмечается, что результаты обучения (знания, умения и компетенции, освоенные обучающимися в результате обучения) в онлайн-образовании в настоящее время равны или превосходят результаты аудиторного обучения [3].

Такая форма организации учебного занятия включает в себя достоинства обеих форм, как очной, так и дистанционной. К преимуществам очного обучения относят возможность формирования непосредственных личных связей с глубоким эмоциональным взаимодействием и возможность более гибкой и мгновенной реакции педагога на действия студента. Электронное обучение отличается возможностью постоянного интерактивного взаимодействия и получения обратной связи в любом месте в любое время, а также высокой степенью вовлеченности студента в образовательный процесс. Немаловажным фактором является повышение степени индивидуализации за счет разнообразия форм обучения, гибкости и адаптивности электронных ресурсов [4].

Технология смешанного обучения соответствует требованиям к современному учебному занятию, на котором используются активные методы обучения.

К требованиям к современному уроку относятся:

- непрерывное обучение;
- творческий подход;
- развитие личности;
- последовательность;
- проблемно-ориентированное и практико-ориентированное обучение;

- сотрудничество и коммуникации;
- возможности для роста студентов;
- развитие умения правильно ставить цели, достигать их и выполнять рефлексию [5].

После изучения трудов таких англоязычных авторов, как Майкл Горн и Хизер Стейкер, было выявлено, что существует более 40 моделей смешанного обучения [6]. Модели различаются в зависимости от доли очного обучения и учебной деятельности, опосредованной ИКТ, а также от местоположения обучающегося в процессе учебной деятельности (в аудитории или за ее пределами). К смешанному обучению может быть отнесена любая комбинация видов деятельности обучающихся на уроке с обязательным включением дистанционной учебной деятельности и заочного обучения, в котором полностью отсутствует прямое личное взаимодействие между преподавателем и студентом.

Наиболее распространенной и известной в России считается модель смешанного обучения «перевернутый класс». Модель предполагает выдачу домашнего задания по новой теме, которую обучающиеся изучают самостоятельно с использованием онлайн-технологий и методических указаний по выполнению задания. Во время аудиторного взаимодействия преподавателя и студентов выполняются задания, которые требуют навыков более высокого когнитивного уровня, то есть применяют полученную информацию для выполнения заданий, например практических и лабораторных работ. «Перевернутый класс» относится к модели ротации, т. е. смены видов деятельности в рамках одного урока. К модели ротации также относятся «ротация станций», «ротация лабораторий» и «индивидуальная ротация» [7].

Для знакомства студентов с технологией «перевернутый класс» следует выбирать несложные для усвоения темы. Например, в рамках общепрофессиональной дисциплины «Электротехника» после изучения темы «Соединения конденсаторов» материал «Соединения резисторов» можно вынести на самостоятельное изучение. Аудиторную работу организовать в форме творческой групповой работы по созданию наглядных пособий – плакаты с теоретическим материалом, формулами, тематические коллажи, а также ментальные карты и скрайбинг. Задача студентов – вспомнить и воспроизвести свойства последовательного и параллельного соединения резисторов. Затем, выбрав произвольно схему смешанного соединения, провести ее расчет, а также собрать на макетной плате и измерить общее сопротивление мультиметром. В конце занятия группы представляют свои работы друг перед другом. При этом домашнее задание, выданное перед уроком, расположено в СДО Moodle в форме видеурока с тестированием [8]. Тест выступает не в качестве оценивающего элемента, а дает информацию преподавателю, насколько хорошо студенты освоили тему самостоятельно для дальнейшего планирования урока, особенно в части актуализации знаний, на которую необходимо выделить большее количество времени, чем на уроке, с применением других педагогических технологий. После освоения студентами педагогической технологии можно уже переходить к изучению более сложных тем с ее применением.

Модель смешанного обучения «ротация станций» позволяет рассмотреть тему урока с разных сторон. В классе организованы несколько станций, и студенты, передвигаясь от одной станции к другой, выполняют задания, имеющие четкий алгоритм и методическое сопровождение. На одной из станций обязательно должна присутствовать технология онлайн-обучения, на другой – групповая работа, а на третьей – фронтальная работа с преподавателем. «Ротация лабораторий» подразумевает вместо станций менять аудитории и обязательно задействовать компьютерный класс. Суть «индивидуальной ротации» заключается в наличии индивидуального маршрута перемещения для каждого ученика, исходя из его знаний и умений по дисциплине [9]. График перемещения между станциями строится на основании успеха студента при посещении предыдущей.

Технология «ротация станций» отлично подойдет для усвоения полученных знаний. Берем одну тему и на разных станциях рассматриваем ее с разных сторон. Например, «Закон Ома»: на одной станции студенты выполняют расчет схемы индивидуального задания, на второй – собирают ее и исследуют на лабораторном оборудовании, на третьей – моделируют схему с использованием информационных технологий в программе Multisim. В итоге должны получиться одинаковые значения на всех трех станциях. Используя модель «индивидуальная ротация», можно добавить еще две

станции – с заданием повышенной сложности для тех студентов, кто ощущает, что уже хорошо разбирается в теме, и станцию «скорая помощь», где располагается преподаватель и может помочь разобраться в трудных ситуациях.

Технология «гибкая модель» реализуется в компьютерном классе с организацией зон для обсуждения и отдыха. Модель стирает временные рамки, обучающиеся работают в своем темпе, что практически невозможно реализовать в рамках классно-урочной системы. Эта модель смешанного обучения названа самой эффективной, поскольку является идеальным примером реализации индивидуального маршрута.

Модель «на выбор», или «гибкий план», подразумевает, что обучающийся самостоятельно изучает онлайн-курс, а преподаватель оказывает ему необходимую поддержку.

«Расширенная виртуальная модель» предполагает организацию обучения по гибридной модели, когда часть уроков проходит очно, а часть с использованием электронного обучения.

В любом случае, использование любой из моделей смешанного обучения требует качественно продуманного методического сопровождения, рационального использования учебного времени и глубокой рефлексии.

Методические материалы для студентов при организации занятия с применением технологий смешанного обучения должны соответствовать следующим рекомендациям:

1. Содержание должно четко соответствовать теме урока, а также быть направленным на достижение поставленной цели занятия.
2. Материал должен быть систематизирован, изложен максимально просто, четко и лаконично.
3. Материал должен содержать конкретную информацию в доступной форме, которую студент будет использовать при выполнении заданий без обращения к педагогу.
4. Материал должен содержать продуманные алгоритмы действий студентов, инфографику, таблицы и схемы, а также ссылки на электронные образовательные ресурсы.
5. По возможности теоретический материал лучше оформлять как в видеоформате, так и в текстовом варианте.
6. Можно оформить методические материалы в формате рабочего листа студента.
7. Оформление материалов должно быть эстетически приятно для использования.
8. Методические материалы должны учитывать материально-технические условия проведения занятия.

При систематическом применении в профессиональной деятельности педагогических технологий смешанного обучения были выявлены следующие положительные моменты:

– экономия учебного времени на занятии.

Достигается благодаря возможности изучения теоретического материала в рамках внеаудиторной самостоятельной работы с использованием дистанционных технологий;

– повышение мотивации студентов к обучению.

Интерактивное обучение позволяет сделать уроки с применением технологий смешанного обучения активными и познавательными;

– разнообразие форм организации обучения.

В рамках одного урока применяются фронтальные, групповые и индивидуальные формы работ;

– учет индивидуальных особенностей обучающихся.

Технологии смешанного обучения позволяют применять разноуровневый подход к обучению;

– качественное усвоение знаний и умений.

Больше учебного времени выделяется на практическое выполнение заданий, а не на изучение теории. Тема урока рассматривается с разных сторон, что позволяет лучше усвоить учебный материал.

Студенты отмечают, что урок, организованный с применением технологии смешанного обучения, проходит быстро и интересно, а рассмотренная тема запоминается легко и надолго.

Следует учитывать, что при применении смешанного обучения необходимы изменение педагогического подхода и реализация эффективного смешанного обучения.

К основным принципам эффективного смешанного обучения Н. В. Андреева относит следующие:

- ученик в центре образовательного процесса;
- ориентация не только на знания, но и на компетенции;
- персонализация обучения и личная ответственность за результаты [10].

Персонализации обучения способствует адаптивная модель построения индивидуальных образовательных траекторий, обеспечивающая направленную самостоятельную работу и реализующая для каждого обучающегося индивидуальную образовательную траекторию [11].

Технология смешанного обучения в современном мире является востребованной. Она зарекомендовала себя как эффективная технология обучения во всем мире в учебных заведениях различного уровня. Технология позволяет повысить мотивацию обучающихся и структурировать самостоятельную работу [12].

Таким образом, можно сделать вывод, что применение педагогических технологий смешанного обучения благотворно влияет на улучшение педагогического процесса. Качество образования не только не пострадает при внедрении дистанционной и смешанной форм обучения в образовательный процесс, но и повысится, о чем говорят положительные моменты применения данных педагогических технологий.

Однако при проведении исследования выяснилось, что образовательные технологии смешанного обучения в подготовке специалистов среднего звена технического профиля педагогами применяются редко. Это подтверждает проведенный опрос среди преподавателей Томского экономико-промышленного колледжа. Были опрошены методом случайной выборки 30 респондентов. В ходе опроса педагогам были заданы следующие вопросы:

1. Слышали ли Вы о педагогических технологиях смешанного обучения? (да/нет)?
2. Владеете ли вы технологиями смешанного обучения? Уточните, какими именно? (перевернутый класс/ротация станций/другие)?
3. Используете ли Вы на уроках технологии смешанного обучения? (перевернутый класс/ротация станций/другие)?
4. Если не используете, то почему?
5. Если используете, то какие положительные моменты Вы отмечаете?

Ответ на первый вопрос показал, что лишь 40 % респондентов слышали о педагогических технологиях смешанного обучения. При ответе на второй вопрос выяснилось, что педагоги знают только технологию «перевернутый класс». Лишь 16 % респондентов отметили, что используют технологию на своих уроках. В качестве затруднений при использовании данных педагогических технологий педагоги отмечали значительное время, необходимое на подготовку урока, а также нежелание студентов систематически выполнять домашнее задание. При этом педагоги отмечают значительную экономию времени на занятия и разнообразие форм организации обучения.

Результаты проведенного опроса показали, что лишь незначительная часть педагогического состава владеет технологиями смешанного обучения. Причинами являются недостаточная осведомленность педагогов о новых технологиях обучения, а также большие трудозатраты, необходимые при разработке уроков с применением этих технологий.

Решением данной проблемы стала организация педагогической мастерской, включающая в себя семинары для педагогов по овладению инновационными технологиями, обсуждение опыта применения различных форм организации учебного процесса и разработка технологических карт учебных занятий с использованием различных технологий обучения.

Программа педагогической мастерской включает в себя рассмотрение следующих педагогических технологий:

- модерации;
- проектирования индивидуального маршрута на уроке;
- сотрудничества;
- модульного обучения;
- дифференцированного (разноуровневого) обучения;

- развития критического мышления;
- проектно-исследовательской деятельности;
- социально-игровой технологии;
- дистанционного обучения;
- смешанного обучения.

Семинары помогут педагогам разобраться в особенностях организации учебного занятия с применением каждой из инновационных педагогических технологий, самостоятельно выявить достоинства и недостатки каждой из них, а затем применять данные технологии в своей профессиональной деятельности. Результативность мастерской будет оцениваться по итогам участия педагогов в конкурсах профессионального мастерства и педагогических конференциях.

Итак, состояние исследуемой проблемы в данной области образования показало, что в настоящее время существует потребность в организации образовательного процесса с применением технологий смешанного обучения. Были выявлены положительные стороны применения технологий «перевернутый класс» и «ротация станций». Но при этом следует учитывать, что необходимо обязательное повышение квалификации педагогов для эффективного использования данных педагогических технологий в образовательном процессе.

Список источников

1. Паспорт Национального проекта «Образование» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол 16 от 24.12.2018). URL: <https://base.garant.ru/72192486/> (дата обращения: 18.07.2022).
2. Велединская С. Б., Дорофеева М. Ю. Смешанное обучение: секреты эффективности // Высшее образование сегодня, 2014. Вып. 8. С. 8–13.
3. Elaine Allen et al. Blending In. The Extent and Promise of Blended Education in US. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529930.pdf>, свободный (дата обращения: 18.07.2022). С. 2–12.
4. Долгова Т. В. Смешанное обучение – инновация XXI века // Интерактивное образование. 2017. Вып. 5. С. 2–8. URL: https://interactiv.su/wp-content/uploads/2017/12/IO_5_interactive.pdf (дата обращения: 24.07.2022).
5. Larry Bielawski, David Metcalf Blended eLearning: Integrating Knowledge, Performance, Support, and Online Learning, 2003 by HRD Press, Inc. P. 16–22.
6. Horn M. B., Heather Staker Blended: Using Disruptive innovation to improve School, 2015, с. 52–60.
7. Науменко А. Д. Практико-ориентированное обучение через технологию «перевернутый класс» на уроках электротехники // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. 2019. Вып. 5. С. 78–80.
8. Веледенская С. Б., Дорофеева М. Ю. Организация учебного процесса по технологии смешанного обучения: материалы XI Международной научно-практ. конф. «Новые образовательные технологии в вузе». 2014. URL: <https://elar.ufrfu.ru/handle/10995/24760> (дата обращения: 18.07.2024).
9. Смешанное обучение в России. URL: <http://blendedlearning.pro/> (дата обращения: 24.07.2022).
10. Андреева Н. В. Педагогика эффективного смешанного обучения // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9, № 3. С. 8–20. doi: 10.17759/jmfp.202009030
11. Вайнштейн Ю. В., Есин Р. В., Цибульский Г. М. Адаптивная модель построения индивидуальных образовательных траекторий при реализации смешанного обучения // Информатика и образование. ИНФО. 2017. Вып. 2. С. 83–86.
12. Азиатцева Т. В. Обзор существующих за рубежом курсов, созданных с применением технологии смешанного обучения // Науки об образовании. 2016. Вып. 2. С. 177–183.

References

1. *Passport Natsional'nogo proekta "Obrazovaniye" (utv. prezidiumom Soveta pri Prezidente RF po strategicheskomu razvitiyu i natsional'nyim proyektam, protokol 16 ot 24.12.2018)* [Passport of the National Project "Education" (approved by the Presidium of the Presidential Council for Strategic Development and National Projects, Protocol 16 of 24 December 2018)] (in Russian). URL: <https://base.garant.ru/72192486/> (accessed 18 July 2022).
2. *Veledinskaya S. B., Dorofeyeva M. Yu. Smeshannoye obucheniye: sekrety effektivnosti* [Blended learning: secrets of effectiveness]. *Vyssheye obrazovaniye segodnya – Higher education today*, 2014, no. 8, pp. 8–13 (in Russian).

3. Allen E. et al. *Blending In. The Extent and Promise of Blended Education in US*. pp. 2–12. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529930.pdf>, free (accessed 18 July 2022).
4. Dolgova T. V. Smeshannoye obucheniye – innovatsiya XXI veka [Blended learning – innovation of the XXI century]. *Interaktivnoye obrazovaniye*, 2017, no. 5, pp. 2–8 (in Russian). URL: https://interactiv.su/wp-content/uploads/2017/12/IO_5_interactive.pdf (accessed 24 July 2022).
5. Bielawski L., Metcalf D. *Blended eLearning: Integrating Knowledge, Performance, Support, and Online Learning*, 2003 by HRD Press, Inc. 1. Pp. 16–22.
6. Horn M. B., Staker H. *Blended: Using Disruptive innovation to improve school*, 2015. Pp. 52–60.
7. Naumenko A. D. Praktiko-orientirovannoe obucheniye cherez tekhnologiyu “perevernutyy klass” na urokakh elektrotekhniki [Practice-orientated learning through the technology of “inverted classroom” in electrical engineering lessons]. *Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v pedagogicheskom obrazovanii*, 2019, no. 5, pp. 78–80 (in Russian).
8. Veledenskaya S. B., Dorofeyeva M. Yu. Organizatsiya uchebnogo protsessa po tekhnologii smeshannogo obucheniya [Organization of the educational process on the technology of blended learning]. *Materialy XI Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii “Novye obrazovatel’nye tekhnologii v vuze”* [Materials of the XI International Scientific and Practical Conference “New educational technologies in higher education”]. 2014 (in Russian). URL: <https://elar.urfu.ru/handle/10995/24760> (accessed 18 July 2022).
9. *Smeshannoye obucheniye v Rossii* [Blended education in Russia (in Russian)]. URL: <http://blendedlearning.pro/> (accessed 24 July 2022).
10. Andreyeva N. V. Pedagogika effektivnogo smeshannogo obucheniya [Pedagogy of effective blended learning]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya – Modern foreign psychology*, 2020, vol. 9, no. 3, pp. 8–20 (in Russian). doi: 10.17759/jmfp.2020090301 (accessed 18 July 2022).
11. Vaynshteyn Yu. V. Adaptivnaya model’ postroyeniya individual’nykh obrazovatel’nykh traektoriy pri realizatsii smeshannogo obucheniya [Adaptive model of building individual educational trajectories in the implementation of blended learning]. *Informatika i obrazovaniye. INFO*, 2017, vol. 2, pp. 83–86 (in Russian).
12. Aziatseva T. V. Obzor sushchestvuyushchikh za rubezhom kursov, sozdannykh s primeneniyyem tekhnologii smeshannogo obucheniya [Review of existing courses abroad created using the technology of blended learning]. *Nauki ob obrazovanii*, 2016, no. 2, pp. 177–183 (in Russian).

Информация об авторе

Науменко А. Д., аспирант, преподаватель, Томский экономико-промышленный колледж (ул. Пушкина, 63, стр. 52, Томск, Россия, 634006).

Information about the author

Naumenko A. D., postgraduate student, teacher, Tomsk Economic and Industrial College (ul. Pushkina, 63, str. 52, Tomsk, Russian Federation, 634006).

Статья поступила в редакцию 25.07.2022; принята к публикации 03.03.2023

The article was submitted 25.07.2022; accepted for publication 03.03.2023

ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 159.9

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-113-121>

Личностные и эмоционально-волевые компоненты как детерминанты процесса принятия решений

Дмитрий Александрович Гурцкой

Московский политехнический университет, Москва, dag65@mail.ru

Аннотация

Обозначена актуальность исследования особенностей принятия решений и проявления в этом процессе индивидуально-психологических особенностей личности. В исследовании принятия решений у специалистов и руководителей были отмечены высокие показатели по шкалам «Бдительность» и «Сверхбдительность», а также использование такого механизма психологической защиты, как «Интеллектуализация», что говорит о повышенном осознании последствий в выборе принимаемого решения, склонности применять продуктивные стратегии поведения (конструктивный копинг), в принятии решений опираться на разум, а не на интуитивное мышление, при возникновении проблемной ситуации стремиться к определенности в положении, интеллектуальному поиску выхода из ситуации, размышлять о вариантах дальнейших действий. У отдельной группы специалистов и руководителей были выявлены черты «сверхбдительности», препятствующие процессу ориентированности в проблемной ситуации, из-за чего индивид применяет спонтанное и хаотичное поведение и может совершать ошибки в выборе возможных вариантов действий. При исследовании принятия решений сотрудниками исполнительского ранга были отмечены высокие показатели по шкалам «Избегание» и «Прокрастинация», а также использование такого механизма психологической защиты, как «Отрицание», свидетельствующих о том, что при возникновении проблемных ситуаций они склонны использовать копинг-стратегии, направленные на избегание трудностей или «откладывание» важных дел на последующие дни, о переносе ответственности на других людей и жизненные обстоятельства, говоря о невезении или предвзятом отношении со стороны руководящего состава, недостаточной оценке сложившихся обстоятельств, избегании трудностей и ответственности. Это также подтверждают результаты опросника, направленного на исследование принятия решений. Особенности принятия решений представляют интерес для дальнейшего изучения современной психологической наукой в связи с тем, что в них проявляются индивидуально-психологические особенности конкретной личности и эффективность ее деятельности в производственном процессе и других аспектах функционирования, включая поведение человека в стрессовой ситуации.

Ключевые слова: *особенности принятия решений, конструктивное и деструктивное поведение, механизмы психологических защит*

Для цитирования: Гурцкой Д. А. Личностные и эмоционально-волевые компоненты как детерминанты процесса принятия решений // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 2 (48). С. 113–121. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-113-121>

PSYCHOLOGY

Original article

Personal and emotional-volitional components as determinants of the decision-making process

Dmitriy A. Gurtsoy

Moscow Polytechnic University, Moscow, Russian Federation, dag65@mail.ru

Abstract

Introduction. The relevance of the study of the peculiarities of decision-making and manifestation in this process of individual psychological features of personality is indicated. In the study of decision-making of specialists and managers, there were high scores on the scales of “Vigilance” and “Hyper-vigilance”, as well as the use of such a mechanism of psychological protection as “Intellectualization”, which indicates an increased awareness of the consequences in the choice of the decision, the tendency to apply productive behavioral strategies (constructive coping); in decision-making they rely on reason rather than intuitive thinking; when a problem situation arises, they seek certainty in position. In a separate group of specialists and managers, the traits of “over-vigilance” were identified that prevent the process of orientation in a problem situation, because of which the individual uses spontaneous and chaotic behavior and may make mistakes in choosing possible options for action. When studying the decision-making of performers, high scores were noted on the scales “Avoidance” and “Procrastination”, as well as the use of such a psychological defense mechanism as “Denial”, which indicates that when problem situations arise, they tend to use coping strategies, aimed at avoiding difficulties or “postponing” important matters for the following days, which is also expressed in the transfer of responsibility to other people and life circumstances, speaking of bad luck or prejudice on the part of the management team; insufficient assessment of the circumstances, avoidance of difficulties and responsibility, which is also confirmed by the results of the questionnaire aimed at making decisions. Features of decision-making are of interest for further study by modern psychological science, due to the fact that they manifest the individual psychological characteristics of a particular person and the effectiveness of its activities in the production process and other aspects of functioning, including human behavior in a stressful situation.

Keywords: *features of decision-making, constructive and destructive behavior, psychological defense mechanisms*

For citation: Gurtsoy D.A. Lichnostnye i emotsional'no-volevye komponenty kak determinanty protsesssa prinyatiya resheniy [Personal and Emotional-Volitional Components as Determinants of the Decision-Making Process]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 2 (48), pp. 113–121. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-113-121>

На текущий момент психология принятия решений является одним из стремительно развивающихся и современных направлений в общей психологии и психологии личности [1; 2]. Актуальность исследования особенностей принятия решений обусловлена потребностью общества, связанной с определением эффективности деятельности, динамики реагирования на какие-либо жизненные события и имеющейся склонности индивида к рискованному поведению [3]. Принятие решений исследуется крупными корпорациями с целью повышения производительности труда, улучшения протекания бизнес-процессов и избегания финансовых рисков [4]. Важность исследования состоит в определении поведения человека в ситуации неопределенности, дефицита информации.

В психологии личности существует тенденция рассматривать особенности принятия решений во взаимосвязи с эмоционально-волевой регуляцией человека [5], который включает в себя уровень тревожности личности, отвечающий за избегание принимать ответственность за результат своих поступков в различных сферах жизнедеятельности [6], а также волевой саморегуляции поведения,

использования механизмов психологических защит [7]. По мнению многих авторов, особенности принятия решений вмещают в себя когнитивный, личностный и эмоциональный компоненты, которые взаимодействуют одновременно, определяют склонность человека к рискованному поведению и ориентированности в сложившейся ситуации [8; 9]. «Эмоциональный интеллект (в целом и его отдельные компоненты) взаимосвязан с ассертивным поведением прямо пропорциональными связями» [10, с. 3–4].

В настоящее время проблема изучения особенностей принятия решений остается актуальной и недостаточно изученной с позиции личностных характеристик индивида, отвечающих за применение различных стратегий поведения в ситуации неопределенности [11]. Таким образом, личностный компонент состоит в особенностях принятия решений, изучение эмоционально-волевого компонента проводится в контексте данного исследования с позиции использования механизмов психологических защит.

Как показывает практика, индивиды склонны действовать вариабельно в ситуации многозадачности и способности сделать выбор при наличии дефицита времени, выполнять динамическую и стремительно меняющуюся деятельность, особенно в стрессовых условиях [12]. Исследователи отмечают, что ведущую роль в этом вопросе занимают личностные характеристики (высокая или низкая самооценка, готовность идти на риск, инициативность, решительность). Эти качества определяют особенности реагирования в сложной жизненной ситуации [13]. При этом воздействовать могут как объективные (средовые – количество времени, условия), так и субъективные факторы (личностные – опыт, осведомленность, приобретенные навыки) [14]. Кроме того, А. А. Вербицкий говорит о важности процесса смыслообразования, осознании цели и результата выполняемого действия, что влияет на скорость реакции [15].

Некоторым индивидам при возникновении стрессовых событий или ситуации дефицита времени свойственно использовать разные стратегии деятельности (копинг-стратегии, механизмы психологических защит). Эти стратегии поведения могут иметь деструктивный характер, что влияет на снижение эффективности выполняемой работы или совершение ошибок [16]. Как было выявлено, в процессе принятия решений и дефицита времени в искусственных условиях можно быстро диагностировать эмоционально-волевые и личностные характеристики, которыми наделен человек, например уровень его ответственности, тип темперамента и скорость реакции [17].

Если мы рассуждаем о психологии принятия решений, то стоит отметить обширную область исследования управленческих решений, которая является неотъемлемой формой организационной деятельности, связанной с эмоциональным интеллектом и высоким уровнем ответственности [18]. Управленческие решения представляют собой сложный и комплексный процесс, в связи с чем составляющие их содержательные компоненты в целом могут служить прототипом общей модели закономерностей принятия решений [19]. В данном исследовании рассматриваются аспекты процесса принятия решений на разных профессиональных уровнях – от специалистов и руководящего состава до должностей исполнительского ранга с целью определения влияния индивидуально-психологических особенностей на осуществление данного процесса. Выделяют следующие типы принятия решений:

- аналитический тип представляет собой определение основной стратегии в решении сложившейся проблемы, включая ее разбор на составные элементы;
- рефлексивный тип, выражающийся в осознании причин возникшей проблемы и ее последствий;
- сосредоточенный тип, заключающийся в концентрации внимания на отдельных компонентах проблемы;
- синтезирующий тип характеризуется соединением компонентов и составляющих частей проблемы в одно целое [20].

Условия, требующие принятия решений:

1. Ситуация неопределенности и противоречия.
2. Недостаточная осведомленность о сложившейся проблеме, отсутствие необходимой информации.

3. Недостаток алгоритмов в выборе конкретного решения.

4. Многозадачность и дефицит времени.

Характеристики условий, требующих принятия решений:

1. Осуществление долгосрочного прогноза, анализа и планирования деятельности, выбор определенной стратегии поведения из существующих альтернатив.

2. Резко происходящие изменения в стереотипной деятельности (оптимизация производственного оборудования, новые информационные технологии).

3. Форс-мажорные ситуации, влияние человеческого фактора (внезапное увольнение значимого сотрудника, кадровые перестановки, конфликтные ситуации в коллективе) [21].

Необходимость в исследовании особенностей принятия решений состоит в изучении стратегий, помогающих преодолеть стресс, справиться с проблемной ситуацией в условиях многозадачности для достижения профессиональных целей и повышения эффективности, выполняемой деятельности.

Исследование проводилось на базе производственной компании «Технохолд» в период с 3 июня по 3 июля 2022 г. В нем приняли участие 60 человек, из которых было сформировано две экспериментальные группы.

Основную группу составили специалисты и руководители в возрасте от 30 до 50 лет ($N = 30$, средний возраст 38 лет).

В контрольную группу вошли работники исполнительского ранга в возрасте от 31 до 50 лет, ($N = 30$, средний возраст 37 лет).

Исследование проводилось в первой половине дня (фактор времени), индивидуально с каждым испытуемым, применялись стандартизированные методики (контроль фактора индивидуально-психологических особенностей), инструкции предъявлялись всем испытуемым одинаково, при этом соблюдалась четкость и точность в изложении инструкции с последующим контролем над ее усвоением (контроль фактора задач).

Для исследования личностных и эмоционально-волевых компонентов принятия решения применялись следующие психодиагностические методы:

– личностный опросник, направленный на оценку индивидуального выбора в принятии решений, «Мельбурнский опросник принятия решений»;

– методика для исследования применения механизмов психологических защит «Индекс жизненного стиля».

В качестве статистических методов исследования применялись методы описательной статистики (среднее значение) и сравнительной статистики (непараметрический критерий Манна – Уитни в сравнении двух несвязанных групп). Данные обрабатывались с помощью программного обеспечения Statistica, версия 12.6.

Рассмотрим результаты личностного опросника, направленного на оценку индивидуального выбора в принятии решений, «Мельбурнский опросник принятия решений». При исследовании принятия решений в сравнении двух несвязанных выборок с помощью критерия Манна – Уитни обнаружены различия в основной и контрольной группе по следующим шкалам опросника (табл. 1).

Таблица 1

Сравнение принятия решений в основной и контрольной группе

Шкала	Основная группа (<i>Me</i>)	Контрольная группа (<i>Me</i>)	p-level
Бдительность	3,79	2,61	0,037399**
Избегание	2,66	3,53	0,045068**
Прокрастинация	2,96	3,33	0,047985**
Сверхбдительность	3,15	2,83	0,055857*

Примечание. *Me* – средние значения; * – различия на уровне статистической тенденции ($p < 0,1$); ** – обнаружены статистически значимые (достоверные) различия ($p < 0,05$).

Таким образом, были получены статистически значимые (достоверные) различия в основной и контрольной группе по шкалам «Бдительность», «Избегание», «Прокрастинация» и различия на уровне статистической тенденции по шкале «Сверхбдительность».

Согласно полученным данным было выявлено, что у испытуемых из основной группы (специалисты и руководители) отмечаются повышенные показатели по шкале, отвечающей за высокую бдительность ($Me = 3,79$) в поведении, и незначительное превышение по шкале «Сверхбдительность» ($Me = 3,15$), в отличие от контрольной группы (работники исполнительских должностей), где были выявлены повышенные показатели по шкалам «Избегание» ($Me = 3,53$) и «Прокрастинация» ($Me = 3,33$).

Следовательно, высокие результаты по шкалам «Бдительность» и «Сверхбдительность» были получены среди специалистов и руководителей, что, согласно авторам опросника, характеризует их выбор в принятии решений со стороны рационального подхода, осознании всех последствий, склонности применять продуктивные стратегии поведения (конструктивный копинг). В принятии решений они опираются на разум, а не на интуитивное мышление [22]. При возникновении проблемной ситуации стремятся к определенности сложившегося положения, интеллектуальному поиску выхода из ситуации, размышляют о вариантах дальнейших действий. Также у отдельной группы специалистов и руководителей были выявлены черты «сверхбдительности», которые в отличие от бдительности, напротив, мешают процессу ориентированности в проблемной ситуации, из-за чего человек использует спонтанное и хаотичное поведение и может совершать ошибки в выборе возможных вариантов действий [23].

У работников исполнительских должностей выявлены повышенные показатели по шкалам «Избегание» и «Прокрастинация». Это свидетельствует о том, что при возникновении проблемных ситуаций они склонны использовать копинг-стратегии, направленные на избегание трудностей или «откладывание» важных дел на последующие дни, что также выражается в переносе ответственности на других людей и жизненные обстоятельства, говоря о невезении или предвзятом отношении со стороны руководящего состава.

Рассмотрим результаты методики, направленной на исследование применения механизмов психологических защит (МПЗ) «Индекс жизненного стиля». При оценке показателей использования МПЗ в сравнении двух несвязанных выборок с помощью критерия Манна – Уитни обнаружены следующие результаты:

Выявлены статистически значимые (достоверные) различия в основной и контрольной группе (табл. 2) в использовании таких механизмов психологической защиты, как «Отрицание» ($p\text{-level} = 0,042$) и «Интеллектуализация» ($p\text{-level} = 0,026$). Согласно полученным данным было выявлено, что испытуемые из основной группы (специалисты и руководители) применяют такой механизм психологической защиты, как «Интеллектуализация», испытуемые из контрольной группы (исполнительские должности) склонны к применению «Отрицания».

Таблица 2

Сравнительная оценка использования механизмов психологической защиты (МПЗ) в основной и контрольной группе

МПЗ	Основная группа (Me)	Контрольная группа (Me)	p-level
Отрицание	54,64	59,77	0,042488**
Вытеснение	54,23	53,33	0,951755
Регрессия	58,27	57	0,881503
Компенсация	48,17	50,33	0,549026
Проекция	50,17	55,63	0,337515
Замещение	47,33	47	0,761583
Интеллектуализация	61,93	53,33	0,025924**
Реактивные образования	50,67	58,23	0,056013

Примечание. Me – средние значения; * – различия на уровне статистической тенденции ($p < 0,1$); ** – обнаружены статистически значимые (достоверные) различия ($p < 0,05$).

В исследовании принятия решений у специалистов и руководителей обнаружено преобладание такого механизма психологической защиты, как «Интеллектуализация», что может свидетельствовать о тенденции дать рациональное и логическое объяснение происходящим в жизни обстоятельствам, выбранное ими решение будет характеризоваться как морально приемлемое, как правило, они способны дать оценку своему поступку.

Анализируя особенности принятия решений работниками исполнительского ранга, отметим использование такого механизма психологической защиты, как «Отрицание». Это может говорить о недостаточной оценке ими сложившихся обстоятельств, избегании трудностей и ответственности, что также подтверждают результаты опросника, направленного на исследование принятия решений.

Таким образом, выявлены разные стратегии в принятии решений среди специалистов, руководящего состава и должностей исполнительского ранга. Необходимо отметить, что со стороны перечисленных должностей используются как деструктивные, так и конструктивные копинг-стратегии.

При исследовании принятия решений у специалистов и руководителей были отмечены высокие показатели по шкалам «Бдительность» и «Сверхбдительность», а также использование такого механизма психологической защиты, как «Интеллектуализация», что свидетельствует о наличии следующих характеристик:

- осознание последствий в выборе принимаемого решения, склонности применять продуктивные стратегии поведения (конструктивный копинг);
- в принятии решений они опираются на разум, а не на интуитивное мышление;
- при возникновении проблемной ситуации стремятся к определенности сложившегося положения, интеллектуальному поиску выхода из ситуации, размышляют о вариантах дальнейших действий;
- у отдельной группы специалистов и руководителей были выявлены черты «сверхбдительности», которые в отличие от бдительности, напротив, мешают процессу ориентированности в проблемной ситуации, из-за чего человек использует спонтанное и хаотичное поведение и может совершать ошибки в выборе возможных вариантов действий.

В исследовании принятия решений у работников исполнительского ранга были отмечены высокие показатели по шкалам «Избегание» и «Прокрастинация», а также использование такого механизма психологической защиты, как «Отрицание», что говорит о наличии у них следующих характеристик:

- при возникновении проблемных ситуаций они склонны использовать копинг-стратегии, направленные на избегание трудностей или «откладывание» важных дел на последующие дни, что также выражается в переносе ответственности на других людей и жизненные обстоятельства, рассуждая о невезении или предвзятом отношении со стороны руководящего состава;
- недостаточная оценка сложившихся обстоятельств, избегание трудностей и ответственности, что также подтверждают результаты опросника, направленного на оценку принятия решений.

Анализируя полученные результаты, следует отметить, что особенности принятия решений представляют интерес для дальнейшего изучения современной психологической наукой в связи с тем, что в них проявляются индивидуально-психологические особенности конкретной личности и эффективность ее деятельности в производственном процессе и других аспектах функционирования, включая поведение человека в стрессовой ситуации, что представляет актуальный вопрос для общей психологии, психологии личности и организационной психологии.

В результате проведенного исследования были получены результаты, свидетельствующие о том, что процесс принятия решений является сложным и комплексным явлением и включает в себя помимо объективных факторов (дефицит времени, многозадачность, информированность о сложившейся ситуации), такие субъективные факторы, как индивидуально-психологические особенности личности.

Список литературы

1. Епишин В. Е. Стратегии контроля неопределенности при решении прогностических задач // Экспериментальная психология. 2021. Т. 14, № 1. С. 80–94. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45747170> (дата обращения: 25.07.2022).
2. Васильев И. А. Роль интеллектуальных эмоций в регуляции мыслительной деятельности // Психологический журнал. 1998. Т. 19, № 4. С. 49–60. URL: <https://istina.msu.ru/publications/article/9116714/> (дата обращения: 26.07.2022).
3. King R.B., dela Rosa E. D. Are your emotions under your control or not? Implicit theories of emotion predict well-being via cognitive reappraisal // Personality and Individual Differences. 2019. Vol. 138. P. 177–182. doi: 10.1016/j.paid.2018.09.040
4. Hughes J. S. Support for the domain specificity of implicit beliefs about persons, intelligence, and morality // Personality and Individual Differences. 2015. Vol. 86. P. 195–203. doi: 10.1016/j.paid.2015.05.042
5. Цепцов В. А. Психологические детерминанты переговоров: индивидуальные особенности целеполагания // Общение и познание. Институт психологии РАН. 2007. С. 274–299. URL: <https://ipran.ru/profile/цепцов-василий-александрович/> (дата обращения: 30.07.2022).
6. Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции // Вопросы психологии. 2017. № 4. С. 3–26. URL: <https://publications.hse.ru/articles/240628915> (дата обращения: 18.07.2022).
7. Grant A. M. Rethinking psychological mindedness: Metacognition, self reflection, and insight // Behaviour Change. 2001. Vol. 18. No. 1. P. 8–17. DOI:10.1375/behc.18.1.8
8. Валуева Е. А., Ушаков Д. В. Эмпирическая верификация модели соотношения предметных и эмоциональных способностей // Психология. 2010. Т. 7, № 2. С. 103–114. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/empiricheskaya-verifikatsiya-modeli-sootnosheniya-predmetnyh-i-emotsionalnyh-sposobnostey> (дата обращения: 20.07.2022).
9. Feist G. J., Barron F. X. Predicting creativity from early to late adulthood: Intellect, potential, and personality // Journal of research in personality. 2003. Vol. 37, № 2. P. 62–88. doi: 10.1016/S0092-6566(02)00536-6
10. Деревянко С. П., Андреева И. Н., Примак Ю. В. Взаимосвязь между уверенностью в себе и эмоциональной креативностью у лиц с разной сиблинговой позицией // Балканское научное обозрение. 2020. Т. 4, № 3 (9). С. 37–41. doi: 10.34671/SCH.BSR.2020.0403.0022
11. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции. М.: Питер, 2006. 203 с.
12. Dunn J. R., Schweitzer M. E. Feeling and believing: the influence of emotion on trust // Journal of personality and social psychology. 2005. Vol. 88, № 5. P. 736–748. doi: 10.1037/0022-3514.88.5.736
13. Зинченко В. П. Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция // Человек в ситуации неопределенности. 2007. С. 9–33. URL: <https://www.hse.ru/data/686/941/1224/зин3.pdf> (дата обращения: 26.07.2022).
14. Cudeck R., Browne M. W. Cross-validation of covariance structures // Multivariate Behavioral Research. 1983. Vol. 18, № 2. P. 147–167. doi: 10.1207/s15327906mbr1802_2
15. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. 75 с.
16. Каменев И. И., Корнилова Т. В., Разваляева А. Ю. Связи риска при принятии решений с мотивацией и саморегуляцией (на выборке медицинских работников) // Вопросы психологии. 2018. № 1. С. 127–137. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32751777> (дата обращения: 26.07.2022).
17. Карпов А. В. Методологические аспекты экспериментального исследования процессов принятия решения // Современная экспериментальная психология. Институт психологии РАН. 2011. Т. 1. С. 89–114. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26219235> (дата обращения: 28.07.2022).
18. Civali C., Hawes D. R. Game theory in neuroeconomics // Neuroeconomics. Springer, Berlin, Heidelberg. 2016. P. 13–37. URL: <https://openresearch.lsbu.ac.uk/item/871x2> (дата обращения 04.08.2022).
19. Achar C., So J., Agrawal N., Duhachek A. What we feel and why we buy: the influence of emotions on consumer decision-making // Current Opinion in Psychology. 2016. Vol. 10. P. 166–170. doi: 10.1016/j.copsy.2016.01.009
20. Averill J. R. A tale of two snarks: Emotional intelligence and emotional creativity compared // Psychological Inquiry. 2004. Vol. 15, № 3. P. 228–233. URL: <https://people.umass.edu/jra/studiesofemotion/articles/creativity/TwoSnarks.pdf> (дата обращения: 02.08.2022).

21. Barchard K. A., Brackett M. A., Mestre J. M. Taking stock and moving forward: 25 years of emotional intelligence research // *Emotion Review*. 2016. Vol. 8, № 4. P. 289–289. doi: 10.1177/1754073916650562
22. Bar-On R. The Bar-On model of emotional intelligence: A valid, robust and applicable EI model // *Organisations and People*. 2007. Vol. 14, № 2. P. 27–34. URL: <https://hr-portal.ru/varticle/model-socialnogo-i-emocionalnogo-intellekta-rivena-bar-ona-esi> (дата обращения: 29.08.2022).
23. Павлова Е. М., Корнилова Т. В. Триада «толерантность к неопределенности – эмоциональный интеллект – интуитивный стиль» и самооценка креативности у лиц творческих профессий // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11, № 1. С. 107–117. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2019_n1/Pavlova_Kornilova (дата обращения: 29.08.2022).

References

1. Epishin V. E. Strategii kontrolya neopredelennosti pri reshenii prognosticheskikh zadach [Uncertainty Control Strategies in Solving Forecast Problems]. *Eksperimental'naya psikhologiya*, 2021, no. 1, pp. 80–94 (in Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45747170> (accessed 25 July 2022).
2. Vasil'ev I. A. Rol' intellektual'nykh emotsiy v regulyatsii myslitel'noy deyatel'nosti [The role of intellectual emotions in the regulation of mental activity]. *Psikhologicheskii zhurnal*, 1998, no. 4, pp. 49–60 (in Russian). URL: <https://istina.msu.ru/publications/article/9116714/> (accessed 26 July 2022).
3. King R. B., dela Rosa E. D. Are your emotions under your control or not? Implicit theories of emotion predict well-being via cognitive reappraisal. *Personality and Individual Differences*, 2019, no. 138, pp. 177–182. doi: 10.1016/j.paid.2018.09.040
4. Hughes J. S. Support for the domain specificity of implicit beliefs about persons, intelligence, and morality. *Personality and Individual Differences*, 2015, no. 86, pp. 195–203. doi: 10.1016/j.paid.2015.05.042
5. Tseptsov V. A. Psikhologicheskiye determinanty peregovorov: individual'nye osobennosti tselepolaganiya [Psychological determinants of negotiations: individual features of goal setting]. *Obshcheniye i poznaniye* [Communication and knowledge]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2007. P. 274–299 (in Russian). URL: <https://ipran.ru/profile/цепцов-василий-александрович/> (accessed 30 July 2022).
6. Asmolov A. G., Shexter E. D., Chernorizov A. M. Preadaptatsiya k neopredelennosti kak strategiya navigatsii razvivayushchikh sistem: marshruty evolyutsii [Preadaptation to Uncertainty as a Navigation Strategy for Developing Systems: Routes of Evolution]. *Vospopy psikhologii – Voprosy Psikhologii*, 2017, no. 4, pp. 3–26 (in Russian). URL: <https://publications.hse.ru/articles/240628915> (accessed 18 July 2022).
7. Grant A. M. Rethinking psychological mindedness: Metacognition, self reflection, and insight. *Behaviour Change*, 2001, no. 1, pp. 8–17. doi: 10.1375/bech.18.1.8
8. Valueva E. A., Ushakov D. V. Empiricheskaya verifikatsiya modeli sootnosheniya predmetnykh i e'motsional'nykh sposobnostey [Empirical Verification of the Model of Correlation of Objective and Emotional Abilities]. *Psikhologiya – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2010, no. 2, pp. 103–114 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/empiricheskaya-verifikatsiya-modeli-sootnosheniya-predmetnyh-i-emotsionalnyh-sposobnostey> (accessed 20 July 2022).
9. Feist G. J., Barron F. X. Predicting creativity from early to late adulthood: Intellect, potential, and personality. *Journal of research in personality*, 2003, no. 2, pp. 62–88. doi: 10.1016/S0092-6566(02)00536-6
10. Derevyanko S. P., Andreyeva I. N., Primak Yu. V. Vzaimosvyaz' mezhdu uverennost'yu v sebe i emotsional'noy kreativnost'yu u lits s raznoy siblingovoy positsii [The relationship between self-confidence and emotional creativity in individuals with different sibling positions]. *Balkanskoye nauchnoye obozreniye*, 2020, no. 3 (9), pp. 37–41 (in Russian). doi: 10.34671/SCH.BSR.2020.0403.0022
11. Ivannikov V. A. *Psikhologicheskiye mekhanizmy volevoy regulyatsii* [Psychological mechanisms of volitional regulation]. Moscow, Piter Publ., 2006. 203 p. (in Russian).
12. Dunn J. R., Schweitzer M. E. Feeling and believing: the influence of emotion on trust. *Journal of personality and social psychology*, 2005, no. 5, pp. 736–748. doi:10.1037/0022-3514.88.5.736
13. Zinchenko V. P. Tolerantnost' k neopredelennosti: novost' ili psikhologicheskaya traditsiya [Uncertainty tolerance: news or psychological tradition]. *Chelovek v situatsii neopredelennosti* [Man in a situation of uncertainty]. 2007. P. 9–33 (in Russian). URL: <https://www.hse.ru/data/686/941/1224/zin3.pdf> (accessed 26 July 2022).
14. Cudeck R., Browne M. W. Cross-validation of covariance structures. *Multivariate Behavioral Research*, 1983, no. 2, pp. 147–167. doi: 10.1207/s15327906mbr1802_2

15. Verbitskiy A. A. *Novaya obrazovatel'naya paradigma i kontekstnoye obucheniye* [New educational paradigm and contextual learning]. Moscow, Research Center for Quality Problems in Specialist Training Publ., 1999, 75 p. (in Russian).
16. Kamenev I. I., Kornilova T. V., Razvalyaeva A. Yu. Svyazi riska pri prinyatii resheniy s motivatsiyey i samoregulyatsiyey (na vyborke meditsinskikh rabotnikov) [Links between risk in decision-making and motivation and self-regulation (on a sample of medical workers)]. *Voprosy psikhologii – Voprosy Psychologii*, 2018, no. 1, pp. 127–137 (in Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32751777> (accessed 26 July 2022).
17. Karpov A. V. Metodologicheskiye aspekty eksperimental'nogo issledovaniya protsessov prinyatiya resheniya [Methodological aspects of the experimental study of decision-making processes]. *Sovremennaya eksperimental'naya psikhologiya. Institut psikhologii RAN*, 2011, no. 1, pp. 89–114 (in Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26219235> (accessed 28 July 2022).
18. Civai C., Hawes D. R. Game theory in neuroeconomics. *Neuroeconomics. Springer, Berlin, Heidelberg*, 2016, pp. 13–37. URL: <https://openresearch.lsbu.ac.uk/item/871x2> (accessed 04 August 2022).
19. Achar C., So J., Agrawal N., Duhachek A. What we feel and why we buy: the influence of emotions on consumer decision-making. *Current Opinion in Psychology*, 2016, no. 10, pp. 166–170. doi: 10.1016/j.copsy.2016.01.009
20. Averill J. R. A tale of two snarks: Emotional intelligence and emotional creativity compared. *Psychological Inquiry*, 2004, no. 3, pp. 228–233. URL: <https://people.umass.edu/jra/studiesofemotion/articles/creativity/TwoSnarks.pdf> (accessed 02 August 2022).
21. Barchard K. A., Brackett M. A., Mestre J. M. Taking stock and moving forward: 25 years of emotional intelligence research. *Emotion Review*, 2016, no. 4, pp. 289–289. doi: 10.1177/1754073916650562
22. Bar-On R. The Bar-On model of emotional intelligence: A valid, robust and applicable EI model. *Organisations and People*, 2007, no. 2, pp. 27–34. URL: <https://hr-portal.ru/varticle/model-socialnogo-i-emocionalnogo-intellekta-ruvena-bar-ona-esi> (accessed 29 August 2022).
23. Pavlova E. M., Kornilova T. V. Triada “tolerantnost' k neopredelennosti – emotsional'nyy intellekt – intuitivnyy stil'” i samootsenka kreativnosti u lits tvorcheskikh professiy [The triad “tolerance to uncertainty-emotional intelligence-intuitive style” and self-assessment of creativity in people of creative professions]. *Psikhologo-pedagogicheskiye issledovaniya*, 2011, no. 1, pp. 107–117 (in Russian). URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2019_n1/Pavlova_Kornilova (accessed 29 August 2022).

Информация об авторе

Гурцкой Д. А., доцент, кандидат экономических наук, Московский политехнический университет (Большая Семёновская, 38, Москва, Россия, 107023).

Information about the author

Gurtskoy D. A., Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Moscow Polytechnic University (Bolshaya Semenovskaya, 38, Moscow, Russian Federation, 107023).

Статья поступила в редакцию 09.11.2022; принята к публикации 03.03.2023

The article was submitted 09.11.2022; accepted for publication 03.03.2023

Научная статья
УДК 159.923.2
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-122-129>

Исследование эмоционально-когнитивных компонентов национальной идентичности традиционных этносов Монголии

Туяна Цыреновна Дугарова¹, Алдар Валерьевич Дамдинов², Евгения Михайловна Трофимова³

¹ Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия, dugarovatts@gmail.com

² Бурятский государственный университет, Улан-Удэ, Россия, Республика Бурятия, adamdinov@gmail.com

³ Российский новый университет, Москва, Россия, jmt662008@rambler.ru

Аннотация

Рассматриваются особенности развития национальной идентичности этносов, находящихся под влиянием двух взаимоисключающих процессов: глобализации и этнического возрождения. Традиционные этносы оказались в условиях новых вызовов и непрерывного процесса столкновения ценностей, трансформации идентичности из-за остроты взаимодействия «своих» и «чужих» в мире традиций и мире интеграции культур. Методологическим основанием анализа национальной идентичности выступает идея реалий внешнего мира как условия развития и бытия личности, получившая свое раскрытие в научной школе академика РАО В. С. Мухиной «Феноменология развития и бытия личности». Исследуется сопряжение реальностей внешнего мира (предметного мира, природного мира, реалий образно-знаковых систем и реалий социально-нормативного пространства) как условие развития и бытия личности, что определяет национальную идентичность. Целью изучения явилось определение эмоционально-когнитивных компонентов национальной идентичности малочисленных этносов, проживающих в едином геоисторическом пространстве. Исследованы группы западных монголов: мянгат, торгутов, хотонов, урианхайцев и олётов. Для национальной идентичности респондентов характерна высокая стереотипизованность осознания «своих» и «чужих», преобладание эмоционального оценочного фактора, высокая значимость традиционного отношения к предметному и природному миру, реалиям образно-знаковых систем и реалиям социально-нормативного пространства.

Ключевые слова: национальная идентичность, этническая самоидентификация, самоопределение, этническое меньшинство, этническое большинство, традиционные ценности

Для цитирования: Дугарова Т. Ц., Дамдинов А. В., Трофимова Е. М. Исследование эмоционально-когнитивных компонентов национальной идентичности традиционных этносов Монголии // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 2 (48). С. 122–129. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-122-129>

Original article

Emotional and cognitive components of the national identity of the traditional ethnic groups of Mongolia

Tuyana Ts. Dugarova¹, Aldar V. Damdinov², Evgeniya M. Trofimova³

¹ Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation, dugarovatts@gmail.com

² Buryat State University, Ulan-Ude, Russian Federation, adamdinov@gmail.com

³ Russian New University, Moscow, Russian Federation, jmt662008@rambler.ru

Abstract

The article deals with the question of demonstrating the features of the national identity of traditional ethnic groups under the influence of globalization and ethnic revival. Ethnic groups found

themselves in the face of new challenges and a continuous process of clash of values, transformation of identity components due to the acuteness of the interaction of “their own” and “others” in the world of traditions and in the world of integration of cultures. The methodological basis for the analysis of national identity is the idea of the realities of the outside world as a condition for the development and existence of the individual, which was revealed in the scientific school of V. S. Mukhina “Phenomenology of the development and existence of personality”. We consider the coupling of the realities of the external world (the objective world, the natural world, the realities of figurative-sign systems and the realities of the socio-normative space) as a condition for the development and existence of a person, which determines national identity. The aim of the study was to determine the emotional and cognitive components of the national identity of small ethnic of Western Mongols: Myangat, Torgut, Khoton, Uriankhai and Olet. The respondents’ national identity is characterized by a high stereotyped awareness of “their own” and “others”, the predominance of the emotional evaluation factor, the high importance of the traditional attitude to the objective world, the natural world, the realities of figurative and symbolic systems and the realities of the socio-normative space.

Keywords: *national identity, ethnic identification, self-determination, ethnic minority, ethnic majority, traditional values*

For citation: Dugarova T. Ts., Damdinov A. V., Trofimova E. M. Issledovaniye emotsional’no-kognitivnykh komponentov natsional’noy identichnosti traditsionnykh etnosov Mongolii [Emotional and cognitive components of the national identity of the traditional ethnic groups of Mongolia]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 2 (48), pp. 122–129. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-122-129>

Развитие идентичности определяется цивилизационными сдвигами, что проявляется в кризисе ценностей отдельного человека, размытости и мозаичности его идентичности, вовлеченности во «множественность идентичностей» [1, с. 56]. Проблема национальной идентичности представителей традиционных этносов, находящихся в условиях столкновения ценностей глобализации и ценностей традиционной культуры, представляет актуальную научную проблему [2].

В современном мире развитие национальной идентичности находится под влиянием двух взаимоисключающих процессов: глобализации и этнического возрождения. С одной стороны, этносы хотят быть причастными к мировым, интернациональным процессам, с другой – стремятся сохранить свою уникальность и этнокультурную самобытность [3]. Особенности национальной идентичности оказывают решающее влияние на функционирование и психическое здоровье личности, определяют способность личности адаптироваться в многополярном мире. Глобализация интенсифицировала проблему самоопределения современной личности и следует согласиться с идеей Эриха Фромма о настоятельной потребности в обретении чувства принадлежности с группой, в данном случае с этносом [4].

Этносы, живущие в одном геоисторическом пространстве, характеризуются историческим взаимодействием этнического большинства и этнического меньшинства, амбивалентностью этнических стереотипов, спецификой становления национальной идентичности. Национальная идентичность и ее компоненты определяют взаимодействие «своих» и «чужих». В исследованиях традиционно выделяют эмоционально-когнитивные компоненты национальной идентичности: этническую самоидентификацию (восприятие себя как члена группы) и этническую осведомленность (объективные и субъективные знания о своих и чужих группах) [5]. В современной зарубежной психологии преобладает тенденция описательных психологических исследований национальной идентичности при недостаточности учета взаимосвязи ее проявления с базовыми ценностями, условиями развития [6]. Вышесказанное порождает актуальность исследования эмоциональных и когнитивных компонентов национальной идентичности на основе качественной методологии в контексте концепции феноменологии развития и бытия личности [7]. Методологическим основанием анализа национальной идентичности выступает идея реалий внешнего мира как условия развития и бытия личности, получившая свое раскрытие в научной школе академика РАО В. С. Мухиной «Феноменология развития и бытия личности». Мы рассматриваем сопряжение реальностей внешнего мира

(предметного мира, природного мира, реалий образно-знаковых систем и реалий социально-нормативного пространства) как условие развития и бытия личности, что определяет национальную идентичность, сложившийся образ жизни каждого этноса [8].

Целью данной работы явилось исследование эмоциональных и когнитивных компонентов национальной идентичности, определение взаимосвязи национальной идентичности с базовыми ценностями традиционных этносов. Под эмоционально-когнитивными компонентами национальной идентичности рассматривается отношение к своим и другим этносам, этническая самоидентификация и этническая осведомленность. Методы исследования: включенное наблюдение, беседа, анкетирование. Включенное наблюдение позволило увидеть особенности развития и бытия представителей традиционных этносов (реалии предметного и природного мира, реалии образно-знаковых систем и реалии социально-нормативного пространства). Вопросы анкеты направлены на выяснение того, к какой этнической группе принадлежит (приписывает себя) респондент, а также выявляют эмоциональное отношение к своему и другим этносам. Также проведена беседа на выявление ценностного отношения к истории этноса, условиям развития родного языка и определение эмоционального отношения к своему и другим этносам.

Исследование проведено на территории Монголии в г. Ховде и сомоне Тариалан Убсунурского аймака (Западная Монголия). Выборка составила 224 представителя пяти малочисленных этносов Монголии ойратской группы (группы западных монголов): мянгат, торгутов, хотонов, урианхайцев и олётов. В качестве представителей титульного большинства были опрошены 73 халха монголов.

Этнокультурная специфика темы исследования вызывает необходимость подробнее остановиться на описании изученных этнических групп.

Ойраты – западные монголы. Монгольская метаэтническая общность является неоднородной по своему составу. Представители исследованных этносов Западной Монголии объединены общим названием – ойраты с этноинтегрирующими признаками, такими как язык, культура, самосознание, самоидентификация [9, с. 137].

Хотоны – представители мусульманского меньшинства. Особое положение в группе ойратов занимают хотоны: они имеют тюркское происхождение (их предки пришли на земли Западной Монголии 400 лет назад) и идентифицируют себя как с монголами, так и с тюрками. Кроме того, хотоны исповедуют ислам, таким образом представляя мусульманское меньшинство среди буддистского большинства. В ходе беседы выявлено, что часть современного поколения хотонов исповедует и буддизм.

Хотоны и торгуты. Основным занятием хотонов является земледелие, что также выделяет их среди монголов, основным занятием которых является скотоводство. Земледелие было характерно еще для одной исследованной этнической группы – торгутов. У них же проявлялись и признаки матриархата, не характерные для остальных монголов [10]. Среди ойратов торгуты появились только в начале XV в., перекочевав из Восточной Монголии в Западную.

В начале XVII в. часть торгутов переместилась в Российскую империю и составила население Калмыцкого ханства, некоторые же из них вернулись в Западную Монголию в XVIII в. В настоящее время большинство торгутов проживает на территории России, в Калмыкии, меньше – в Китае и только 5 % от их общей численности – в Монголии. Из всех изученных малочисленных этносов торгуты единственные характеризуются дисперсным типом расселения.

Олёты. По некоторым источникам этноним «олёт» является иным прочтением этнонима «ойрат». Несмотря на то, что данное свидетельство не является общепризнанным и подтвержденным, оно могло повлиять на самовосприятие олётов, которые благодаря этому могли чувствовать себя «праотцами» всех ойратов.

Мянгаты. Мянгаты являются самым малочисленным из всех изученных этносов: по данным переписи 2010 г., их численность составляет 6 500 человек в то время как численность урианхайцев – 25 000.

На первом этапе исследования проведены включенное наблюдение и беседа с представителями этносов. Включенное наблюдение позволило полностью погрузиться в жизнь и деятельность изучаемых этносов, зафиксировать причинно-следственные связи и особенности реагирования на си-

туации исследования. Зафиксированы особенности развития и бытия представителей традиционных этносов (реалии предметного и природного мира, образно-знаковых систем и социально-нормативного пространства). Один из основоположников этнопсихологии в России Г. Г. Шпет писал о важности изучения ментальности этноса, «коллективных переживаний» через психологическое отношение народа «к им же созданным духовным ценностям» [11, с. 111]. Исследуемые этносы сохраняют ценностное отношение к реалиям предметного мира (морфология жилища, домашняя утварь, костюмный комплекс, украшения, тотемы, ритуальные предметы и др.). Например, традиционное жилище – юрта – отражает устойчивый комплекс представлений мифологического плана, стереотипов поведения, регулирующих повседневную жизнь традиционных этносов. Природный мир, его стихии (реки, горы, озера, растительность, малая родина, животные) оказываются базисными в системе формирования национальной идентичности рассматриваемых традиционных этносов. Реалии образно-знаковых систем (сказания, народные песни, тотемические мифы) сохраняют эмоционально-смысловую напряженность и определяют значимость традиций уважения старших, культ предков. Ценностное отношение к реалиям социально-нормативного пространства у исследуемых этносов проявляется через религиозный синкретизм, сложное переплетение традиций архаизма, тотемизма и шаманизма в повседневной жизни. Многие респонденты могут одновременно участвовать в буддистских и шаманистских ритуалах и руководствоваться ими в повседневной жизни.

На втором этапе были обобщены результаты беседы, ответы на вопросы анкеты. В беседе респонденты проявили знания в области фольклора (герои мифов, пословицы и поговорки), истории этноса и выдающихся людей. Полученные результаты показали, что у респондентов (халха, мянгат, торгутов, хотонов, урианхайцев и олётгов) этническая самоидентификация выражена: все респонденты однозначно причислили себя к определенному народу. Некоторые респонденты называют родословные, традиции предков в качестве этноинтегрирующих признаков.

Анкета позволила определить эмоциональную направленность и амбивалентность авто- и гетеростереотипов исследуемых этносов. Для национальной идентичности респондентов характерна высокая стереотипизованность осознания «своих» и «чужих», преобладание эмоционального оценочного отношения к представителям других этносов. В такой ситуации «шлейфы прежнего самосознания» [12] проявляются в существовании негативных гетеростереотипов и реальном поведении по отношению к представителям этнической группы – «этнического большинства» или «этнического меньшинства». Здесь очевидна значимость культуры как этнодифференцирующего признака. Сравнение культур (и уже – религий) приводит к оцениванию этнической группы как «своей» или «чужой».

Исследование направленности и амбивалентности авто- и гетеростереотипов исследуемых этносов позволило выделить выраженность эмоционально окрашенных оценок в отношении представителей малочисленных этносов Монголии (мянгат, торгутов, хотонов, урианхайцев и олётгов). Негативные гетеростереотипы торгутов требуют уточняющих дальнейших исследований. Отметим, что торгуты являются народом, прошлое которого связано с принудительными массовыми переселениями (так называемый «великий исход»), что не могло не отразиться на формировании картины мира целого народа. В настоящее время торгуты проживают в трех странах – России, Китае и Монголии, отличаясь диффузным проживанием от остальных обследованных этносов. Автостереотипы торгутов характеризуются самокритичностью, неудовлетворенностью своего этнического статуса, что определяет негативно окрашенный образ этнического мира в целом.

Среди всех обследованных групп хотоны и олётты характеризуются положительной эмоциональной самоидентификацией. Негативное эмоциональное самоотношение характерно для мянгатгов, что предположительно говорит об эмоциональном дискомфорте, более низкой групповой самооценке мянгатгов по сравнению с другими исследованными группами. Позитивные автостереотипы хотонов обеспечиваются изолированным положением народа. Эта изоляция была связана не только с конфессиональным, но также и с территориальным обособлением – с XVIII в. по настоящее время большая часть хотонов проживает локально в сомоне Тариалан (северо-западная Монголия). Возможно, «капсулирование» явилось механизмом сохранения высокой самооценки представителей хотонов. Известно, что обособление и идентификация являются единым механизмом проявле-

ния национальной идентичности. В связи с этим объяснимо, что обособление у хотонов сопряжено с идентификацией не только в ингруппе, но и с теми группами, которые имеют с ними общие ценности. Идентификация хотонов с казахами показывает важность конфессиональной принадлежности как критерия для идентификации-обособления.

В ситуации депривации возможно формирование негативного автостереотипа народа; при этом гетеростереотипы отдельных этносов могут быть положительно окрашенными. Обобщая результаты всех обследованных групп, мы видим, что респонденты проявляют эмоциональное неприятие казахов и хотонов. Обращает на себя внимание то, что все представленные этнические группы исповедуют мусульманство, что может являться фактором формирования установок неприятия. Это предположение подтверждается и данными отечественных авторов, полученными при исследовании этнической толерантности в поликультурных регионах юга России, – в полиэтническом пространстве именно религия позволяет изнутри очерчивать групповые границы, объединяя таким образом разные этнические группы [13]. Буддизм является религией большинства в Монголии, что и является объединяющей силой при взаимодействии с мусульманским окружением.

Полученные результаты анкетирования по каждой этнической группе показали наиболее высокий уровень толерантности у хотонов, низкий – у халхов. Хотоны являются одной из самых малочисленных из обследованных этнических групп. Кроме того, большинство из них исповедует ислам (то есть является конфессиональным меньшинством среди подавляющего большинства) и компактно проживает в двух сомонах на северо-западе Монголии. Халхи представляют этническое большинство и являются титульным народом Монголии. На наш взгляд, низкая этническая толерантность халхов может быть результатом психологического ощущения высокого статуса своего этноса и отсутствия необходимости контактирования с представителями этнических меньшинств. Безусловно, полученные данные рассматриваем как предварительные, позволяющие лишь предположительно выстраивать причинно-следственные связи в полученной эмпирической картине.

Являясь конфессиональным и этническим меньшинством, хотоны понимают необходимость и неизбежность контактирования с «чужими», в том числе и включения их в состав своих семей. В беседе на вопрос о том, женятся ли они на представителях иных этносов, они отвечали однозначно утвердительно и в целом положительно оценивали этот факт. Подобный феномен был отмечен и отечественными авторами, проводившими исследования в биэтнических регионах России [14]. Представители этнического меньшинства демонстрировали декларативную сепарацию при реальной ассимиляции: настойчиво утверждая ценность сохранения языка, обычаев и традиций, представители малочисленных этносов не видят реальной значимости этих усилий ни для своей жизни, ни для жизни своих потомков.

Отметим, что, несмотря на относительно высокий показатель толерантности у хотонов, при анализе результатов по конкретным утверждениям видна максимально низкая толерантность при эмоциональной оценке своего народа (*Нормально считать, что твой народ лучше, чем все остальные*). Таким образом, понимание и принятие необходимости толерантного отношения к чужим этносам у хотонов проявляется одновременно с высоким ингрупповым фаворитизмом. Наши результаты совпадают с данными А. Н. Татарко – для традиционных этносов характерна стабильность базовых ценностей, неизменность этнических установок к «другим» [15]. При этом данная особенность, по мнению авторов, может свидетельствовать о снижении показателей психологического благополучия традиционных этносов в эпоху модернизации культур.

Все обследованные группы, в том числе и представители титульного большинства, характеризуются выраженной эмоциональной направленностью по отношению к «другим», интолерантными (низкотолерантными) этническими установками, что может быть защитным механизмом этносов, стремлением сохранить свою уникальность в эпоху столкновения цивилизаций – «мира традиций», «мира модернизирующейся Азии» и «мира интеграции культур». Наибольший вклад в это вносит общее представление о «своем» народе как о лучшем по сравнению с «другим». Настоящее исследование подтвердило идею, что феномен национальной идентичности подразумевает эмоционально-когнитивное представление о самом себе как представителе этноса, так и отраженное отношение со стороны окружающей действительности.

Анализ эмпирических результатов исследования позволил выделить общие характеристики национальной идентичности:

1. Полученные результаты продемонстрировали, что у всех респондентов достаточно выражен когнитивный компонент национальной идентичности: проявляют высокий уровень осведомленности в области истории и традиций своего этноса, фольклора, знаний об исторических личностях и др. Респонденты сохраняют устойчивое традиционное отношение к предметному миру, природному миру, реалиям образно-знаковых систем и реалиям социально-нормативного пространства. Сопоставительный анализ результатов исследования показал, что у всех респондентов (халха, мянгат, торгутов, хотонов, урианхайцев и олётов) проявляется этническая самоидентификация при определенной эмоциональной окрашенности национальной идентичности разных этнических групп.

2. Треть опрошенных отметила, что они ощущают эмоциональный дискомфорт по этническому признаку, для них характерна высокая стереотипизованность осознания «своих» и «чужих». Из пяти малочисленных этнических групп наиболее присуще это для хотонов – народа, который представляет конфессиональное меньшинство и отличается локальным проживанием на северо-западе Монголии. Предположительно компенсаторным механизмом хотонов в ситуации воспринимаемой этнического дискомфорта является то, что по результатам исследования они отличаются ярко выраженным проявлением ингруппового фаворитизма и высокой групповой самооценкой.

3. Эмоциональный компонент национальной идентичности таких этносов, как торгуты, хотоны, урианхайцы, имеет более выраженный оценочный характер. Сохранение традиционного сознания, преобладание мифологического конструкта приводит к оцениванию этнической группы как «своей» или «чужой». Этнические группы казахов, хотонов исповедуют ислам, поэтому можно предположить влияние религиозного вероисповедания как основного этнодифференцирующего фактора. Гетеростереотипы торгутов, урианхайцев характеризуются негативной эмоциональной оценкой и удаленностью от автостереотипов других этнических групп. Определенная эмоциональная насыщенность образа халха-монголов, низкая этническая толерантность халхов могут быть результатом психологического ощущения высокого статуса своего этноса и отсутствием необходимости контактирования с представителями этнических меньшинств.

4. Представители этнического меньшинства демонстрировали декларативную сепарацию при реальной ассимиляции: настойчиво утверждая ценность сохранения языка, обычаев и традиций, представители малочисленных этносов не видят реальной значимости этих усилий ни для своей жизни, ни для жизни своих потомков.

5. Фактор конфессиональной принадлежности является более значимым в формировании стереотипа, нежели фактор общемонгольского гражданства.

Специфика используемого инструментария (включенное наблюдение, беседа, анкетирование) позволила выделить эмоционально-когнитивные особенности развития национальной идентичности малочисленных традиционных этносов Монголии. В связи с этим рассматриваем представленное исследование как работу, позволяющую наметить тенденции в формировании национальной идентичности традиционных этносов и перспективы исследований в этой области.

Представленное исследование носит выраженный междисциплинарный характер. Развитие работ в области этнической психологии личности, объединяющих усилия психологов, педагогов, историков, антропологов, позволит создать целостную картину формирования национальной идентичности. С уверенностью можно сказать, что перспективы изучения национальной идентичности связаны с кросскультурными параметрами в контексте локальной истории, культуры, религии отдельных этносов. Дальнейшие исследования обсуждаемой проблемы должны, на наш взгляд, искать новые методологические подходы и аутентичные методы получения информации.

Список источников

1. Рябиченко Т. А., Лебедева Н. М., Плотка И. Д. Множественные идентичности, аккультурация и адаптация русских в Латвии и Грузии // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15, № 2. С. 54–64. doi: 10.17759/chrp.2019150206

2. Дугарова Т. Ц., Бадиев И. В. Культурно-ценностные ориентации российских (русских и бурят) и монгольских студентов // Вестник Российского ун-та дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2017. Т. 14, № 2. С. 190–200.
3. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. М., 1999. 320 с.
4. Морева Г. И., Курдоглыян Г. М. Особенности национального самосознания армян, проживающих в России и в Армении // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10, № 3. С. 67–84. doi: 10.17759/sps.2019100305
5. Майерс Д. Социальная психология. СПб., 2002. 512 с.
6. Фабрикант М. С. Сравнительные количественные исследования национальной идентичности в современной социальной психологии // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7, № 4. С. 22–31. doi: 10.17759/jmfp.2018070403
7. Дугарова Т. Ц. Реалии внешнего мира в контексте этнического самосознания (на материале изучения ментальных ориентаций бурят) // Развитие личности. 2017. № 4. С. 155–192.
8. Дугарова Т. Ц. Феномены языковых реалий этнического самосознания в контексте концепции феноменологии развития и бытия личности (на материале изучения ментальности бурят) // Развитие личности. 2018. № 2. С. 183–208.
9. Хойт С. К. Последние данные по локализации и численности ойрат // Проблемы этногенеза и этнической культуры тюрко-монгольских этносов: сб. науч. тр. / КалмГУ; редкол.: П. М. Кольцов и др. Элиста, 2008. Вып. 2. С. 136–157.
10. Хойт С. К. Этническая история ойратских групп. Элиста, 2015. 199 с.
11. Шпет Г. Г. Введение в этническую психологию. СПб., 1996. 155 с.
12. Мухина В. С. Шлейфы и сполохи самосознания этносов, живущих на планете Земля // Развитие личности. 2017. № 1. С. 144–167.
13. Молчанова Е. А. Психологические факторы изменения образа «своих», опосредующего отношение к «другим»: дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2015. 226 с.
14. Травина Е. М. Этнокультурные и конфессиональные конфликты в современном мире. СПб., 2007. 256 с.
15. Татарко А. Н., Козлова М. А. Сравнительный анализ структуры ценностей и характеристик этнической идентичности в традиционных и современных культурах // Психологический журнал. 2006. Т. 27, № 4. С. 67–76.

References

1. Ryabichenko T. A., Lebedeva N. M., Plotka I. D. Mnozhestvennye identichnosti, akkul'turatsiya i adaptatsiya russkikh v Latvii i Gruzii [Multiple identities, acculturation and adaptation of Russians in Latvia and Georgia]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural Historical Psychology*, 2019, vol. 15, no. 2, pp. 54–64. doi: 10.17759/chp.2019150206 (in Russian).
2. Dugarova T. C., Badiev I. V. Kul'turno-tsennostnye oriyentatsii rossiyskikh (russkikh i buryat) i mongol'skikh studentov [Cultural and Value Orientations of Russian (Russians and Buryats) and Mongolian Students]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika – Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy*, 2017, vol. 14, no. 2, pp. 190–200 (in Russian).
3. Stefanenko T. G. *Etnopsikhologiya* [Ethnopsychology]. Moscow, 1999. 320 p. (in Russian).
4. Moreva G. I., Kurdoglyan G. M. Osobennosti natsional'nogo samosoznaniya armyan, prozhivayushchikh v Rossii i v Armenii [The peculiarities of National Identity of Armenians Living in Russia and Armenia]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo – Social Psychology and Society*, 2019, vol. 10, no. 3, pp. 67–84. doi: 10.17759/sps.2019100305 (in Russian).
5. Mayers D. *Sotsial'naya psikhologiya* [Social psychology]. Saint Petersburg, 2002. 512 p. (in Russian).
6. Fabrikant M. S. Sravnitel'nye kolichestvennye issledovaniya natsional'noy identichnosti v sovremennoy sotsial'noy psikhologii [Comparative quantitative studies of national identity in modern social psychology]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya – Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018, vol. 7, no. 4, pp. 22–31. doi: 10.17759/jmfp.2018070403 (in Russian).
7. Dugarova T. C. Realii vneshnego mira v kontekste etnicheskogo samosoznaniya (na materiale izucheniya mental'nykh oriyentatsiy Buryat) [The realities of the outside world in the context of ethnic identity (based on the study of the mental orientations of the Buryats)]. *Razvitiye lichnosti – Personal Development*, 2017, no. 4, pp. 155–192 (in Russian).

8. Dugarova T. C. Fenomeny yazykovykh realiy etnicheskogo samosoznaniya v kontekste kontseptsii fenomenologii razvitiya i bytiya lichnosti (na materiale izucheniya mental'nosti buryat) [Phenomena of Linguistic Realities of Ethnic Identity in the Context of the Concept of Phenomenology of Development and Being of a Personality (based on the study of the mentality of the Buryats)]. *Razvitiye lichnosti – Personal Development*, 2018, no. 2, pp. 183–208 (in Russian).
9. Koyt S. K. Posledniye dannye po lokalizatsii i chislennosti oyrat [The latest data on the localization and number of Oirat]. *Problemy etnogeneza i etnicheskoy kul'tury tyurko-mongol'skikh etnosov. Sornik nauchnykh trudov KalmGU: sbornik nauchnykh trudov* [Problems of ethnogenesis and ethnic culture of the Turkic-Mongolian ethnic groups: collection of scientific works]. Eds P. M. Kol'tsov et al. Vol. 2. Elista, 2008. P. 136–157 (in Russian).
10. Khoyt S. K. *Etnicheskaya istoriya oyratskikh grupp* [Ethnic history of the Oirat groups]. Elista, 2015. 199 p. (in Russian).
11. Shpet G. G. *Vvedeniye v etnicheskuyu psikhologiyu* [Introduction to ethnic psychology]. Saint Petersburg, 1996. 155 p. (in Russian).
12. Mukhina V. S. Shleyfy i spolokhi samosoznaniya etnosov, zhivushchikh na planete Zemlya [Trails and flashes of identity of ethnic groups living on planet Earth]. *Razvitiye lichnosti – Personal Development*, 2017, no. 1, pp. 144–167 (in Russian).
13. Molchanova E. A. *Psikhologicheskiye faktory izmeneniya obraza "svoikh", oposreduyushchego otnosheniye k "drugim"*. Dis. kand. psikhol. nauk [Psychological factors of changing the image of "ours", mediating the attitude towards "others". Diss. cand. psy. sci.]. Kazan, 2015. 226 p. (in Russian).
14. Travina E. M. *Etnokul'turnye i konfessional'nye konflikty v sovremennom mire* [Ethnocultural and confessional conflicts in the modern world]. Saint Petersburg, 2007. 256 p. (in Russian).
15. Tatarko A. N., Kozlova M. A. Sravnitel'nyy analiz struktury tsennostey i kharakteristik etnicheskoy identichnosti v traditsionnykh i sovremennykh kul'turakh [Comparative analysis of the structure of values and characteristics of ethnic identity in traditional and modern cultures]. *Psikhologicheskiy zhurnal – Psychological journal*, 2006, vol. 27, no. 4, pp. 67–76 (in Russian).

Информация об авторах

Дугарова Т. Ц., доктор психологических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет (ул. Малая Пироговская, 1/1, Москва, Россия, 119435).

Дамдинов А. В., кандидат исторических наук, доцент, Бурятский государственный университет (ул. Смолина, 24а, Улан-Удэ, Республика Бурятия, 670000).

Трофимова Е. М., кандидат психологических наук, доцент, Российский новый университет (ул. Радио, 22, Москва, Россия, 105005).

Information about the authors

Dugarova T. Ts., Doctor of Psychological Sciences, Professor, Moscow Pedagogical State University (ul. Malaya Pirogovskaya, 1, Moscow, Russian Federation, 119435).

Damdinov A. V., Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Banzarov, Buryat State University (ul. Smolina, 24a, Ulan-Ude, Russian Federation, 670000).

Trofimova E. M., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Russian New University (ul. Radio, 22, Moscow, Russian Federation, 105005).

Статья поступила в редакцию 11.05.2022; принята к публикации 03.03.2023

The article was submitted 11.05.2022; accepted for publication 03.03.2023

Научная статья
УДК 37.015.31
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-130-137>

Формирование профессиональной идентичности в образовательном пространстве вуза

Сергей Григорьевич Ловков

*Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина,
Нижний Новгород, Россия, lovscom@yandex.ru*

Аннотация

Овладение профессией является важнейшей задачей обучения в вузе. Оно складывается как из приобретения профессиональных знаний, умений и навыков, так и из формирования особого отношения к профессиональной деятельности и ее атрибутам. Такое отношение, именуемое профессиональной идентичностью, позволяет успешно интегрировать профессиональную деятельность в жизнь человека. В результате анализа современных исследований, посвященных профессиональной идентичности, можно выделить два основных подхода к ее рассмотрению. Первый – личностный – определяет отношения к элементам профессиональной деятельности. Внутри этого подхода идентичность интерпретируется как совокупность когнитивного, аффективного и мотивационного компонентов. Вместе с тем наиболее распространенная модель развития профессиональной идентичности, разработанная в этом подходе, оценивает общее развитие всех трех компонентов. Другой подход – социальный – основан на степени совпадения личностных ценностей и мотивов человека с ценностями и мотивами профессионального сообщества. Этот подход редко используется в эмпирических исследованиях профессиональной идентичности. Исследования на студенческой выборке практически отсутствуют. Анализ современных эмпирических исследований показал, что уровень профессиональной идентичности студентов старших курсов значительно отстает от уровня профессионалов даже с небольшим стажем работы. Полученные данные показывают, что связь между уровнями развития идентичности в личностном и социальном подходах действительно есть. Характер связи позволяет предположить, что одним из факторов, замедляющих развитие профессиональной идентичности в вузе, является отсутствие достаточного опыта профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *профессиональная идентичность, студенты, овладение профессией, высшая школа, профессиональное сообщество*

Для цитирования: Ловков С. Г. Формирование профессиональной идентичности в образовательном пространстве вуза // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 2 (48). С. 130–137. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-130-137>

Original article

Development of professional identity in the educational space of higher education

Serdey G. Lovkov

*Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russian Federation,
lovscom@yandex.ru*

Abstract

Mastering a profession is the most important task in higher education. It consists of both the acquisition of professional knowledge, skills, and the formation of a special attitude to professional activity and its attributes. This attitude, called professional identity, allows you to successfully integrate professional activity into a person's life. As a result of the analysis of modern research on professional

identity, two main approaches to its consideration can be distinguished. The personal approach determines the relationship to the elements of professional activity. Within this approach, identity is interpreted as a set of cognitive, affective and motivational components. However, the most common model of professional identity development developed in this approach assesses the overall development of all three components. The social approach is based on the degree of coincidence of personal values and motives of a person with the values and motives of the professional community. This approach is rarely used in empirical studies of professional identity. Research on a student sample is practically absent. An analysis of modern empirical research has shown that the level of professional identity of senior students lags far behind the level of professionals, even with little work experience. The data obtained show that there is indeed a connection between the levels of identity development in the personal and social approaches. The nature of the relationship suggests that one of the factors slowing down the development of professional identity in a university is the lack of sufficient professional experience.

Keywords: *professional identity, students, mastering a profession, higher education, professional community*

For citation: Lovkov S. G. Formirovaniye professional'noy identichnosti v obrazovatel'nom prostranstve vuza [Development of professional identity in the educational space of higher education]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 2 (48), pp. 130–137. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-130-137>

Высшее профессиональное образование во все времена стремилось к удовлетворению изменяющихся запросов общества. Сегодня это направление не потеряло своей актуальности. Ускоряющийся темп технического и социального прогресса наполняет слово «профессионал» новым содержанием. Вместо однажды усвоенных знаний и навыков ведущую роль в профессиональной жизни играет возможность и стремление к постоянному освоению новых способов деятельности, технологий, инструментов и пр. Учитывая доступный сегодня объем самых разнообразных профессиональных знаний, значительной проблемой является постоянный выбор направления профессионального развития. И для решения этой проблемы человек должен стать подлинным субъектом своей профессиональной деятельности.

Поскольку профессиональная деятельность является неотъемлемой частью жизнедеятельности, профессиональная субъектность не может существовать без идентификации себя с профессиональной сферой в самом широком смысле. Прежде всего это должно означать «совмещение» ценностно-мотивационной системы человека с профессиональными ценностями. Основные личностные мотивы должны находить свое отражение в деятельности.

Другой стороной идентификации себя с профессией становится восприятие себя как члена профессионального сообщества, принимающего нормы и принципы деятельности. Оба этих аспекта (внутренний – личностный и внешний – социальный) объединяются в феномене профессиональной идентичности.

Таким образом, формирование профессиональной идентичности обучающихся является одной из важнейших задач вуза, наряду с передачей профессиональных знаний, умений и навыков.

Проблема профессиональной идентичности в отечественной психологии разрабатывалась Н. С. Пряжниковым, Е. П. Ермолаевой, Г. М. Андреевой и др. [1, 2]. Среди иностранных исследователей, занимавшихся вопросами профессиональной идентичности, можно назвать Дж. Марсиа, А. Ватермана, Д. Сьюпера, Дж. Холланда и других [3].

Взгляды исследователей на объем и наполнение понятия профессиональной идентичности существенно различаются. Однако можно выделить некоторые, наиболее общие положения, которые объединяют большинство позиций. Структурно в профессиональной идентичности обычно выделяют три компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Когнитивный компонент содержит представления о профессии, профессиональные знания и умения. Эмоциональный компонент характеризуется отношением к профессии, профессиональному сообществу и себе как к его члену. Поведенческий компонент обобщает все внешние проявления идентификации себя с профессией и профессиональным сообществом. В некоторых исследованиях поведенческий компо-

нент разделяется на мотивационный, представленный мотивацией выбранной профессии, и интерактивный, отражающий принятый в профессии способ социального взаимодействия [4].

Механизм становления профессиональной идентичности связывают прежде всего с социальными представлениями [5]. Как известно, развитие социальных представлений включает в себя три этапа. На этапе зацепления новый объект помещается для сравнения в ряд уже известных объектов, что дает возможность определить его признаки. Далее следует этап объективации. В этот момент новый объект, чьи признаки уже определены, связывается с каким-либо значащим именем. Имя подбирается так, чтобы в его прежнем значении было отражение атрибутов нового объекта. Наконец, на этапе натурализации объект уже составляет единое целое со своим представлением и воспринимается как неотъемлемая часть мира.

Степень развития профессиональной идентичности можно оценивать с различных точек зрения. В личностном подходе, определяющем идентичность как отношение личности к различным атрибутам профессиональной деятельности, оценка будет состоять в обозначении развития каждого из компонентов, составляющих профессиональную идентичность.

Когнитивный компонент будет характеризоваться объемом и содержанием представлений о профессии и профессиональном сообществе. Эмоциональный – будет описываться степенью удовлетворенности от осознания собственной принадлежности к профессии. Интерактивный – определяться эффективностью делового общения, способностью взаимодействия. Наконец, мотивационный компонент отражает степень вовлеченности в профессиональную деятельность.

Однако значительная часть исследователей придерживается комплексного подхода в определении уровня сформированности профессиональной идентичности. Рассматривая профессиональную идентичность как динамический процесс, отечественные и зарубежные исследователи, такие как Дж. Марсия, Л. Б. Шнейдер и др., выделяют несколько стадий развития идентичности [3]. Диффузная (размытая) идентичность подразумевает слабое представление о будущей профессии, ее особенностях и нормах. Эти представления практически не переживаются индивидом. Стадия моратория характерна тем, что индивид запрещает себе помещение в сознание атрибутов профессии и рассмотрение себя как часть профессионального сообщества. Эта стадия в некоторых источниках именуется кризисом профессиональной идентичности, поскольку может возникнуть после неудачной попытки профессиональной деятельности. Преждевременная идентичность характерна на начальных этапах овладения профессиональной деятельностью, когда человек знакомится с ней не на собственном опыте, а присваивая готовые знания. В этом случае не возникает устойчивых связей между личностным и профессиональным. Такая идентификация может перейти на стадию кризиса (моратория). Наконец, достигнутая (положительная) идентификация возникает при приобретении собственного опыта профессиональной деятельности. Индивид уже в полной мере занимает субъектную позицию, ощущая себя частью профессионального сообщества. В некоторых исследованиях выделяют еще одну стадию – стадию псевдоидентичности. На этой стадии характерна ригидность Я-концепции, индивид либо совершенно отрицает свою ценность как профессионала, либо наоборот – гипертрофически ее подчеркивает. Для псевдоидентичности также характерны низкая рефлексия и непереносимость критики в свой адрес.

Другой (социальный) подход к определению развития профессиональной идентичности был предложен исследователями во главе с А. В. Петровским. По их мнению, мерой развития профессиональной идентичности является степень тождественности индивида с профессиональной группой. При этом трактовки самой тождественности в рамках этого подхода разнятся.

Так, В. В. Шпалинский предложил считать индикатором такой тождественности ценностно-ориентационное единство. Оно выражается в общности целей, установок, ценностных ориентаций индивида и профессиональной группы как целого. Практически такая общность выражается в совпадении мнений и позиций индивида и группы относительно объектов, значимых для группы [2].

На основании этой концепции А. И. Донцов [6] предложил другую характеристику тождественности – предметно-ценностное единство. Оно определяется идентичным ценностным содержанием предмета профессиональной деятельности. Такое единство является следствием ценностно-ориентационного единения.

А. В. Петровский и А. И. Папкин [7; 8] разработали концепцию групповой эмоциональной идентификации. По их мнению, групповая эмоциональная идентификация является актом интерперсонального отождествления. В этом случае переживания одного из членов группы становятся для других мотивами и организуют их собственную деятельность, направленную на осуществление групповой цели.

Современные эмпирические исследования профессиональной идентичности студентов [9–11] основаны главным образом на моделях Дж. Марсия и Л. Б. Шнейдер. В них отмечается существенный рост уровня идентичности во время обучения в вузе. Количество студентов со зрелой идентичностью возрастает с 10–20 % до 30–50 %. При этом число обучающихся с начальной (диффузной) идентичностью снижается с 50 % до 20–30 %. Кроме того, в исследованиях констатируется связь профессиональной идентичности студентов с академической успеваемостью. Однако те же исследования показывают, что уровень идентичности студентов старших курсов оказывается значительно ниже уровня идентичности профессионалов даже с небольшим стажем деятельности.

Вместе с тем лишь очень небольшое количество исследований профессиональной идентичности у профессионалов выполнено с использованием социального подхода, предложенного А. В. Петровским. На выборках студентов такие исследования практически отсутствуют. Это обстоятельство легко объяснить тем, что студенты не включены в реальные трудовые отношения. Однако оно может скрывать факторы, значимо влияющие на формирование профессиональной идентичности во время обучения в вузе.

Таким образом, целью исследования является уточнение особенностей формирования профессиональной идентичности во время обучения в вузе с точки зрения как личностного, так и социального подходов, выявление связи между этими подходами.

Характеристики выборки и используемые инструменты

В эмпирическом исследовании приняли участие 93 студента ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», проходящих обучение по направлению «Психология». Участники исследования являлись студентами второго (72 %) и четвертого (28 %) курсов. Возраст участников составил от 18 до 26 лет. Из выборки 21 % составили юноши, а 79 % – девушки.

Для исследования профессиональной идентичности в рамках личностного подхода была использована модель Дж. Марсия. Для исследования в социальном подходе применялась модель ценностно-ориентационного единства, предложенная В. В. Шпалинским. Материал для обеих моделей получен с использованием методики репертуарных решеток Дж. Келли [12]. Для заполнения набора объектов репертуарной решетки использовалась процедура каузометрии, предложенная А. А. Кроником [13]. Для определения тождественности личностных ценностей ценностям профессиональной группы в набор объектов введены Я-объекты: «Я» и «Я через 5 лет».

Для определения степени сформированности профессиональной идентичности в рамках личностного подхода по модели Дж. Марсия был проведен семантический анализ выделенных когнитивных конструктов. При этом учитывалось то значение, которое в оценочной матрице приписывалось специально введенному в список объектов элементу «Я». В случае положительной оценки для семантического анализа использовался эмерджентный полюс указанного конструкта. В противном же случае рассматривался имплицитный полюс.

Все выбранные полюса конструктов были собраны в 94 смысловые группы, каждая из которых затем была отнесена к одной из стадий профессиональной идентичности [11, 14].

Таким образом, для этапа неопределенной или диффузной идентичности оказались характерны конструкты, отражающие отсутствие стремлений, целей, мечты, нежелание делать выбор и брать на себя обязательства.

Этап псевдоидентичности описывался конструктами, показывающими стремление к одобрению близкими людьми или обществом, конформизму. Кроме того, для этого этапа явно отмечалось отсутствие напряжения и переживания трудностей выбора.

Этап кризиса идентичности, напротив, выражается в напряженности, беспокойстве, связанном с собственным выбором. Для него также характерны неуверенность в сделанном выборе и готовность изменить свое профессиональное будущее.

Наконец, для этапа зрелой идентичности характерными оказались конструкты, описывающие активность, стремление преодолевать трудности, уверенность в собственном выборе.

Полученные результаты такой классификации представлены в табл. 1. Для оценки значимости различий в результатах использован угловой критерий Фишера.

Таблица 1

Распределение этапов формирования личностного компонента профессиональной идентичности

Этап формирования профессиональной идентичности	Студенты 2-го курса, %	Студенты 4-го курса, %	<i>p</i>
Диффузная идентичность	37	20	<0,05
Псевдоидентичность	34	25	>0,05
Кризис идентичности	14	16	>0,05
Зрелая идентичность	15	39	<0,05

Как видно из полученных результатов, в процессе обучения значительно сокращается количество студентов, имеющих диффузную идентичность. Также существенно возрастает количество студентов со зрелой идентичностью. Вместе с тем количество случаев кризиса идентичности и псевдоидентичности практически не изменяется.

Для оценки степени ценностно-ориентационного единства, являющегося основным критерием сформированности профессиональной идентичности, рассчитывались векторы «Я» и «Я через 5 лет» в семантическом пространстве выделенных конструктов. Определялось положение этого вектора по отношению к центру кластера объектов профессиональной деятельности. Направление вектора в центр кластера (центростремительное) можно интерпретировать как низкий или средний уровень ценностно-ориентационного единства, поскольку в текущем состоянии точка «Я» расположена далеко от центра кластера. Однако в этом случае есть тенденция к развитию идентичности.

Другим типом расположения вектора относительно кластера является случай, при котором точки «Я» и «Я через 5 лет» одинаково близки к центру (стабильное). Такой тип можно рассматривать как высокий уровень ценностно-ориентационного единства. Следовательно, уровень профессиональной идентичности также будет высок.

В том случае, когда вектор направлен от центра кластера (центробежное), можно говорить о среднем уровне ценностно-ориентационного единства. Однако здесь на себя обращает внимание негативная тенденция в развитии идентичности.

Сопоставление уровней профессиональной идентичности, полученное в рамках личностного и социального подходов, представлено в табл. 2.

Таблица 2

Отношение уровней идентичности в социальном и личностном подходах

Этап формирования личностного компонента профессиональной идентичности	Ориентация Я-вектора		
	Центростремительная	Центробежная	Стабильная
Диффузная идентичность	30	2	6
Псевдоидентичность	12	3	15
Кризис идентичности	0	11	3
Зрелая идентичность	2	2	14

Таким образом, хорошо видна связь между полученными данными в рамках личностного и социального подходов. Диффузной идентичности почти всегда соответствует центростремительный Я-вектор. Кризису идентичности – центробежный, а зрелой идентичности – стабильный. Псевдоидентичность соответствует центростремительному и стабильному векторам в равной пропорции. Такая связь является значимой по V-критерию Крамера (0,67).

Наличие такой связи позволяет выдвинуть предположение о том, почему в процессе обучения количество случаев псевдоидентичности и кризиса идентичности практически не сокращается. Об-

ращает на себя внимание тот факт, что кризис идентичности в личностном подходе практически точно соответствует центробежному направлению Я-вектора для социального подхода. То есть речь идет о негативном отношении к представителям профессионального сообщества. О нежелании принятия их ценностей и норм. Вместе с тем опыт реальных контактов студентов с представителями профессионального сообщества, за исключением преподавателей, очень ограничен и не мог вызвать негативного отношения. Можно высказать предположение, что негативное отношение вызывают не реальные представители профессионального сообщества, а их образы, сконструированные под влиянием общественного мнения, мнения представителей референтной группы, не связанной с профессией, и пр. В этом случае получение практического опыта деятельности или моделирование деятельности могли бы разрушить такой образ.

Подобные рассуждения можно распространить и на случаи псевдоидентичности, характеризующиеся стабильным Я-вектором. В этом варианте процесс установления ценностно-ориентационного единства также остановился предположительно из-за отсутствия опыта взаимодействия с представителями профессионального сообщества. Но в отличие от кризиса идентичности негативный образ отсутствует. В этом случае получение практического опыта деятельности или моделирование деятельности могло бы создать позитивный образ представителя профессионального сообщества и «подтолкнуть» процесс ценностно-ориентационного единения.

Таким образом, данные исследования показывают как особенности формирования профессиональной идентичности в процессе обучения, так и связь между личностной и социальной интерпретациями идентичности.

С точки зрения личностного подхода можно отметить, что в процессе обучения существенно сокращается число студентов с начальным уровнем идентичности и вырастает число студентов со зрелой идентичностью. В то же время количество студентов с промежуточными стадиями развития идентичности составляет значимую часть от общей выборки и никак не изменяется. Это может говорить о недостаточной эффективности образовательной среды.

Также в исследовании обнаружена связь между личностной и социальной трактовками профессиональной идентичности. На основе этой связи можно сделать вывод, что значительное число студентов, находящихся на стадии псевдоидентичности и кризиса идентичности, может быть обусловлено недостатком опыта профессиональной деятельности. Однако эта гипотеза нуждается в проверке. Проверить ее можно будет, создав специальные психолого-педагогические условия для формирования профессиональной идентичности.

Список источников

1. Дружилов С. А. Индивидуальные ресурсы профессионального развития человека // Человек и образование. 2006. № 6. С. 56–59.
2. Исаева Д. А. Особенности становления личностной и профессиональной идентичности в юности и ранней взрослости: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб. 2013. 26 с.
3. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теории и методы диагностики. М.: Изд-во Московского психол.-соц. ин-та, 2007. 128 с.
4. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. М.: Изд-во Московского психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2004. 752 с.
5. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. М.: Изд-во Московского психол.-соц. ин-та, 2004. 600 с.
6. Донцов А. И. Психологическое единство коллектива. М.: Знание, 1982. 64 с.
7. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Изд-во полит. лит., 1982. 256 с.
8. Папкин А. И. Психология организационных отношений: методология, теория, практика. М.: Академия МВД СССР, 1990. 158 с.
9. Краснорядцева О. М., Трифонова Ю. А. Психологообразовательное сопровождение процесса становления профессиональной идентичности студентов педагогического колледжа // Психология обучения. 2011. № 11. С. 74–84.

10. Гиниятова З. М., Муфтахова Ф. С. Исследование профессиональной идентичности у будущих психологов // Тенденции развития науки и образования. 2019. № 8. С. 43–46.
11. Кожевникова О. В., Шрейбер Т. В. Несформированная профессиональная идентичность абитуриента как предиктор «Кризиса второкурсника» // Вестник Пермского ун-та. Серия: Философия. Психология. Социология. 2017. № 3. С. 381–395.
12. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности: Руководство по репертуарным личностным методикам: пер. с англ. / общ. ред. и предисл. Ю. М. Забродина и В. И. Похилько. М.: Прогресс, 1987. 236 с.
13. Кроник А. А., Ахмеров Р. А. Каузометрия: методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. 2-е изд. М.: Смысл, 2008. 294 с.
14. Озерина А. А. Разработка опросника диагностики профессиональной идентичности студентов // Известия ДГПУ. Серия: Психолого-педагогические науки. 2011. № 2. С. 15–22.

References

1. Druzhilov S. A. Individual'nye resursy professional'nogo razvitiya cheloveka [Individual resources of professional development of a person]. *Chelovek i obrazovaniye – Man and Education*, 2006, no. 6, pp. 56–59 (in Russian).
2. Isayeva D. A. *Osobennosti stanovleniya lichnostnoy i professional'noy identichnosti v yunosti i ranney vzroslosti. Avtoref. dis. kand. psikhol. nauk* [Features of the formation of personal and professional identity in adolescence and early adulthood. Abstract of thesis cand. psi. sci.]. Saint Petersburg, 2013. 26 p. (in Russian).
3. Shneyder L. B. *Lichnostnaya, gendernaya i professional'naya identichnost': teorii i metody diagnostiki* [Personal, gender and professional identity: theories and diagnostic methods]. Moscow, Izdatel'stvo Moskovskogo psikhologo-sotsial'nogo instituta Publ., 2007. 128 p. (in Russian).
4. Derkach A. A. *Akmeologicheskiye osnovy razvitiya professionala* [Acmeological foundations for the development of a professional]. Moscow, Izdatel'stvo Moskovskogo psikhologo-sotsial'nogo instituta; Voronezh: MODEK Publ., 2004. 752 p. (in Russian).
5. Shneyder L. B. *Professional'naya identichnost': teoriya, eksperiment, trening* [Professional identity: theory, experiment, training]. Moscow, Izdatel'stvo Moskovskogo psikhologo-sotsial'nogo instituta Publ., 2004. 600 p. (in Russian).
6. Dontsov A. I. *Psikhologicheskoye edinstvo kollektiva* [Psychological unity of a collective]. Moscow, Znaniye Publ., 1982. 64 p. (in Russian).
7. Petrovskiy A. V. *Lichnost'. Deyatel'nost'. Kollektiv* [Personality. Activity. Collective]. Moscow, Izdatel'stvo politicheskoy literatury Publ., 1982. 256 p. (in Russian).
8. Papkin A. I. *Psikhologiya organizatsionnykh otnosheniy: metodologiya, teoriya, praktika* [Psychology of organizational relations: methodology, theory, practice]. Moscow, Akademiya MVD SSSR Publ., 1990. 158 p. (in Russian).
9. Krasnoryadtseva O. M., Trifonova Yu. A. *Psikhologoobrazovatel'noye soprovozhdeniye protsessa stanovleniya professional'noy identichnosti studentov pedagogicheskogo kolledzha* [Psychological and educational support of the process of formation of professional identity of students of the Pedagogical College]. *Psikhologiya obucheniya – Psychology of Education*, 2011, no. 11, pp. 74–84 (in Russian).
10. Giniyatova Z. M., Muftakhova F. S. *Issledovaniye professional'noy identichnosti u budushchikh psikhologov* [Study of professional identity of students – psychologists]. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya*, 2019, no. 8, pp. 43–46 (in Russian).
11. Kozhevnikova O. V., Shreyber T. V. *Nesformirovannaya professional'naya identichnost' abiturienta kak prediktor "Krizisa vtorokursnika"* [Unformed Professional Identity of an Applicant as a Predictor of the "Sophomore Crisis"]. *Vestnik Permskogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya – Perm University Herald. Series: "Philosophy. Psychology. Sociology"*, 2017, no. 3, pp. 381–395 (in Russian).
12. Fransella F., Bannister D. *Novyy metod issledovaniya lichnosti: Rukovodstvo po repertuarnym lichnostnym metodikam: perevod s angliyskogo* [A new method of personality research: A guide to repertoire personal methods: transl. from English]. General edition and foreword by Yu. M. Zabrodin and V. I. Pokhilko. Moscow, Progress Publ., 1987. 236 p. (in Russian).

13. Kronik A. A., Akhmerov R. A. *Kauzometriya: metody samopoznaniya, psikhodiagnostiki i psikhoterapii v psikhologii zhiznennogo puti* [Causometry: methods of self-knowledge, psychodiagnosics and psychotherapy in the psychology of the life path]. Moscow, Smysl Publ., 2008. 294 p. (in Russian).
14. Ozerina A. A. Razrabotka oprosnika diagnostiki professional'noy identichnosti studentov [Development of a questionnaire for the diagnosis of students' professional identity]. *Izvestiya DGPU. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskiye nauki*, 2011, no. 2, pp. 15–22 (in Russian).

Информация об авторе

Ловков С. Г., преподаватель, Нижегородский государственный университет имени Козьмы Минина (ул. Ульянова, 1, Нижний Новгород, Россия, 603005).

Information about the author

Lovkov S. G., lecturer, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (ul. Ul'yanova, 1, Nizhny Novgorod, Russian Federation, 603005).

Статья поступила в редакцию 11.12.2022; принята к публикации 03.03.2023

The article was submitted 11.12.2022; accepted for publication 03.03.2023

Научная статья
УДК 159.9.019
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-138-146>

Теоретико-методологическая модель понятия «психологическая зрелость» личности

Виктория Игоревна Рерке¹, Валентина Борисовна Салахова², Ирина Сергеевна Бубнова³

¹ *Иркутский государственный университет, Иркутск, rerke@mail.ru*

² *Ульяновский государственный университет, Ульяновск, valentina_nauka@mail.ru*

³ *Кубанский государственный университет, Краснодар, irinaz-bubnova@yandex.ru*

Аннотация

Обсуждаются разные грани понятия «психологическая зрелость» личности. Представлены психологические подходы, предметом изучения которых являются различные аспекты зрелости личности, в том числе психологической зрелости, при этом единого однозначного определения на сегодняшний день не существует. В целях эмпирического изучения психологической зрелости личности, поиска путей ее развития и становления необходимо владеть терминологией, уметь дифференцировать качества зрелой личности, соотносить их со стадиями развития, понимать направления дальнейшего становления психологически зрелой личности. Руководствуясь данным умозаключением, проведен теоретический анализ психологических подходов изучения зрелой и психологически зрелой личности. Актуализированы научные представления о психологической зрелости человека с позиций отечественных и зарубежных авторов. Проанализированы различные подходы к проблеме развития зрелости. Обоснован и применен мультидисциплинарный подход к пониманию зрелости личности. Определены и сопоставлены характеристики зрелой и психологически зрелой личности в ракурсе онтогенеза. С позиций гуманистического подхода приведены черты личности, характеризующие психологически зрелого человека. Доказана стадийность данной категории. Представлена уровневая модель становления и развития психологической зрелости личности. В заключении выделены направления развития психологически зрелой личности – внутриличностное и межличностное.

Ключевые слова: *личность, зрелость, психологические подходы, отечественный и зарубежный взгляд на зрелость, психологическая зрелость, стадии психологической зрелости, качества психологически зрелой личности, модель, уровни становления, развитие*

Для цитирования: Рерке В. И., Салахова В. Б., Бубнова И. С. Теоретико-методологическая модель понятия «психологическая зрелость» личности // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 2 (48). С. 138–146. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-138-146>

Original article

Theoretical and methodological modelling of a definition “psychological maturity” of a personality

Viktoriya I. Rerke¹, Valentina B. Salakhova², Irina S. Bubnova³

¹ *Irkutsk State University, Irkutsk, Russian Federation, rerke@mail.ru*

² *Ulyanovsk State University, Ulyanovsk, Russian Federation, valentina_nauka@mail.ru*

³ *Kuban State University, Krasnodar, Russian Federation, irinaz-bubnova@yandex.ru*

Abstract

Different aspects in a definition of “psychological maturity” of personality are discussed in this article. Psychological approaches are presented, the subject of which is the study of various aspects of maturity of the personality, including psychological maturity. There is no single unambiguous

definition. In order to experientially study the psychological maturity of the personality, to find ways of its development and formation, it is necessary to possess terminology, to be able to differentiate the qualities of the mature personality, to relate them to the stages of development, understand the directions of further development of psychologically mature personality. Guided by this rationale, a theoretical analysis of psychological approaches to the study of a mature and psychologically mature person, is performed. Scientific ideas about psychological maturity of identity from the positions of domestic and foreign authors have been updated. Various approaches to the problem of maturity's development have been analyzed. Multidisciplinary approach to understanding maturity of personality has been substantiated and applied. The characteristics of mature and psychologically mature personality in the perspective of his/her ontogenesis have been determined and compared. From the standpoint of humanistic approach, the features of the personality that characterize the psychologically mature person, have been given. The levels of this category have been proved. The level modelling of formation and development of psychological personality's maturity is presented. To conclude, directions of development of psychologically mature person – intrapersonal and interpersonal are shown.

Keywords: *personality, maturity, psychological approaches, domestic and foreign views on maturity, psychological maturity, stages of psychological maturity, qualities of a psychologically mature personality, model, levels of formation, development*

For citation: Rerke V. I., Salakhova V. B., Bubnova I. S. Teoretiko-metodologicheskaya model' ponyatiya "psikhologicheskaya zrelost'" lichnosti [theoretical and methodological modelling of a definition "psychological maturity" of a personality]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 2 (48), pp. 138–146. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-138-146>

В последние десятилетия особый взгляд современной науки прикован к проблеме зрелости личности [1–4]. Увеличивается интерес человека к самому себе, возрастает сложность межличностных отношений, ритм современной жизни, нарастает степень опасностей, которым может подвергнуться психологически неразвитый человек без сформированных знаний и умений преодолевать жизненные трудности автономно. Анализ научной литературы по проблеме психологической зрелости показал, что имеется достаточный опыт изучения данной дефиниции как у иностранных исследователей, так и у российских ученых [5, 6].

Понятие «психологическая зрелость» является сложным и неоднозначным конструктом [7, 8].

Обратимся к психологическому словарю. В нем психологическая зрелость рассматривается как противопоставление незрелости, инфантильности [9]. П. С. Гуревич отмечает, что зрелость это – умение управлять потребностями, эмоциями, контролировать чувства; выдержанно проявлять свое отношение к несоответствующему замыслу происходящего; способность принимать критику; автономия личности, а также диспозитивность и трезвая оценка ситуации [9].

Эволюция личности включает развитие таких познавательных процессов, как мышление и речь, волевой и эмоционально-чувственной сфер, а также формирование сознания. Таким образом происходит формирование и становление психологической зрелости [10].

Для более полного понимания термина «психологическая зрелость» рассмотрим концептуальные подходы, содержащиеся в психологической литературе.

Стоит отметить, что феномен зрелости мультидисциплинарен, он рассмотрен с позиций философии, биологии, психологии и медицины. Наше внимание обращено на психологический аспект научного определения. Термин «зрелая личность» введен А. Адлером. Австрийский психолог надеялся зрелую личность альтруизмом, самодостаточностью, возможностью осуществлять совместную деятельность [11].

Основоположник психоанализа З. Фрейд рассматривал психологически зрелую личность как конечную цель психоаналитического лечения. З. Фрейд присваивал зрелой личности следующие черты: инициативность и умение решать актуальные задачи, находить выход из затруднительных положений, совершенствование навыков труда, умение заботиться о других и отодвигать собственные удовлетворения [12].

К. Юнг утверждал, что зрелая личность способна брать на себя ответственность [13].

Развитая личность, по Э. Эриксону, органично проходит все этапы своего развития, представляет собой результат осмысления общественных и внутриспсихических явлений [14]. Таким образом, данный подход позволяет констатировать, что психологическая зрелость личности включает в себя способность осознавать свои стремления и желания, нормативно их реализовывать, подключая мотивационную и эмоционально-волевую сферы.

Э. Эриксон, Дж. Ловингер, Г. Крайг, как представители психологии развития, также внесли свой вклад в изучение личностной зрелости. Центральное место занимает изучение развития характеристик личности в онтогенезе [15].

Так, Э. Эриксон в своем направлении изучения психологической зрелости личности в рамках концепции личностного развития говорит о том, что человек имеет возможность обрести психологическую зрелость только в старости, а центральным ее звеном является единство и непротиворечивость внутреннего мира человека и его отношений с социумом [14]. Как результат зрелости – новые модели поведения личности на конкретном этапе ее развития.

Наличие и проявление чувства идентичности также говорит о зрелости. По мнению Э. Эриксона, истинная личностная зрелость не может быть приобретена без устойчивой идентичности [14]. Другими качествами психологически зрелой личности является интимность при развитой автономии, ответственности и целостности [16]. При этом под целостностью Э. Эриксон понимает достижение успеха посредством следующих качеств: самостоятельность, энергичность достижения поставленных целей, компетентность, ответственность, индивидуальность, дистанцированность, проявление любви [17].

Дж. Левингер, изучая зрелость личности, соединяет в своей теории когнитивное развитие и Эго. Автор выделяет этапы становления личностной зрелости: досоциальная, в которой наблюдается привязанность к значимым взрослым людям; импульсивная – проявляется в крайней форме эгоизма и зависимости от мнения окружающих; самозащитная, связанная со страхом наказания и манипулированием в личных целях; конформистская – проявляется в безусловном принятии правил общества; сознательная, связанная с развитием моральной ответственности; автономная – реализуется посредством снисходительного отношения к взглядам других людей, решением внутренних конфликтов; интеграционная – понимание себя и других людей [1]. Важным в данной концепции является то, что каждая стадия эволюционирует и позволяет личности приобрести новые качества. По оценке автора, только некоторые из людей могут достигнуть завершающих стадий развития, это менее 1 % взрослых. При этом зависимость между стадиями и хронологическим возрастом человека не является обязательным условием.

Иными словами, зрелость определяется развитостью «Я», что предполагает проявление автономности и независимости личности, осознание и решение внутренних конфликтов, конгруэнтность и целостность, терпимость и уважительное отношение к другим [10].

Кроме того, не теряет актуальность решение проблемы становления психологической зрелости личности через призму гуманистической психологии, а именно с позиции психологического здоровья. Данной точки зрения придерживался А. Маслоу. По заключению данного автора, чем выше человек поднимается в иерархии потребностей, тем большую Самость приобретает и тем больше проявляет качества и свойства психологически зрелого здорового человека. Таким образом, в гуманистической психологии психологическая зрелость равнозначна реализации потребности в самоактуализации [18]. В соответствии с таким пониманием психологической зрелости личности А. Маслоу в качестве основных черт, которыми обладает зрелый, самоактуализирующийся человек, выделил принятие реальности, автономию и открытость, самодостаточность, уважительное отношение к другим, эмпатию, способность устанавливать глубокие отношения, нравственную убежденность, юмор и творчество [19].

Опишем еще один взгляд на проблемы развития и становления психологической зрелости человека. Так, Г. Олпорт особое внимание уделял проблеме общего и индивидуального в личности. Ученый подчеркивал, что личность является открытой, саморазвивающейся системой – это и есть качества и показатели здоровой психологически зрелой личности [20]. Согласно его трудам, лич-

ность развивается, находится в процессе созревания всю жизнь. Психологически зрелая личность качественно отличается от личности незрелой и обладает автономностью, мотивированно осознанными процессами. Незрелую личность Г. Олпорт охарактеризовал как неосознанную, с преобладанием мотивов поведения, проистекающих из детства. Автор заключил, что психологически зрелая личность должна обладать шестью чертами. Первая черта заключается в наличии широких границ «Я». Личность с широкими границами собственного «Я» является разносторонней личностью, ведущей активную социальную жизнь, имеющей хобби, участвующей в социальных отношениях и имеющей интересы в различных областях. Вторая черта зрелого человека – это способность строить теплые, сердечные социальные отношения. Автор данного подхода разделил межличностные отношения на дружески интимные и сочувствие. Дружеские отношения проявляются в умении уважительно относиться к своим близким и друзьям, при этом не испытывая ревность и собственнические чувства. Некая благосклонность проявляется в способности терпеливо относиться к другим, что показывает уважение к окружающим и признание их мнения, позиции. Следующая черта психологически зрелой личности – эмоциональное самопринятие. То есть зрелая личность спокойно и без эмоциональных срывов относится к негативным событиям жизни, такой человек умеет контролировать и справляться с собственными эмоциональными состояниями. Также эта черта личности характеризует человека как способного считаться с чужим мнением и влиять собственным на окружающих.

Четвертая черта обозначает реалистичное восприятие действительности, умение применять имеющийся опыт и корректировать притязания. Зрелые личности воспринимают вещи, явления, других людей такими, какие они есть на самом деле, а не искаженным собственными фантазиями. У людей со здоровой психикой есть определенные цели в жизни, которые они стремятся достигнуть.

Пятая черта. Зрелый человек способен к самопознанию и выражению собственного чувства юмора. Г. Олпорт объяснял эту черту как умение видеть в себе сильные и слабые стороны. Важным в саморазвитии личности является посредством юмора не возвышать себя, препятствовать пустозвонству.

Шестая черта характеризует зрелого человека как обладателя целостной жизненной философии. Это не значит, что человек должен быть великим философом-мыслителем, достаточно и важно иметь собственную систему ценностей, наполнять свою жизнь значимыми вещами и людьми, смыслами. Г. Олпорт считал, что у зрелой личности должен быть укоренившийся набор ценностей.

К. Роджерс изучал психологическую зрелость личности в контексте Я-концепции [21]. Ученый описывал важнейшую характеристику зрелой личности – открытость для опыта, гибкость, самосовершенствование. Стоит отметить, что личность для К. Роджерса является ценной, уникальной, центральной. Я-концепция – это обобщенное представление человека о самом себе, систематизированные установки относительно себя. Особенностью Я-концепции является сформированность ценностей, то есть устоявшиеся представления о том, что приемлемо, значимо и важно. Суть Я-концепции – это самоактуализация.

Представители экзистенциально-гуманистического направления в психологии также внесли свой вклад в изучение психологически зрелой личности. Так, Ф. Перлз считал, что нивелирование средовой опоры на себя и способность к саморегуляции – это и есть зрелость. Ученый утверждал, что становление психологической зрелости идет от отказа получать поддержку от окружающих к реализации самоподдержки. Зрелость, по Ф. Перлзу, наступает тогда, когда человек активизирует свои силы, внутренние ресурсы для устранения фрустрированного состояния и страха, создавшихся в результате отсутствия поддержки от окружающих. По-настоящему зрелая личность должна быть автономной и опираться на свой жизненный опыт [22].

Э. Фромм считал, что в человеке нет ничего, что было заложено в него заранее, все, чем человек владеет и что он умеет, – это результат воздействия на него окружающей среды, научения, воспитания.

В рамках изучения психологической зрелости личности Э. Фромм полагал, что человек, способный к самореализации, способный использовать свои силы, – это человек продуктивный. А продуктивность, в свою очередь, это способность любить. В своих работах Э. Фромм отдельно рассматривал понятие «любовь» в широком смысле. Зрелую любовь Э. Фромм описывал как способность

человека к заботе о других, уважение интересов другого, ответственность за других. Следовательно, согласно положениям Э. Фромма, психологическая зрелость складывается из умения строить и поддерживать межличностные отношения [23].

В отечественной психологии проблема психологической зрелости личности впервые рассмотрена Н. И. Рыбниковым [24]. Зрелая личность определялась как прогрессивная развивающаяся, самореализующаяся в профессиональной и другой деятельности личность. В дальнейшем К. А. Абульханова-Славская, Д. А. Леонтьев, А. Г. Асмолов соотносят психологически зрелую личность с ее жизненной активностью, умением организовывать свою жизнь в соответствии с собственным представлением [19, 21, 25]. В. И. Слободчиков, А. Г. Асмолов зрелость личности рассматривают в контексте ответственности [19, 26].

Б. С. Братусь зрелость определяет как способность разделять идеальные и реальные жизненные цели и установки [18]. Л. И. Божович отождествляет зрелость личности с ее самостоятельностью [27].



Модель психологической зрелости личности

Г. С. Сухобская в качестве основных показателей зрелости личности выделяет способности к программированию своего поведения, преодолению трудностей, мотивации по достижению поставленных целей, анализу своей деятельности, умению формулировать выводы и высокой рефлексии. Поэтому понятие «психологическая зрелость личности» в акмеологической концепции А. Л. Журавлева рассматривается с позиции морально-нравственного развития [28]. Психологическая зрелость представляется авторами данного направления как категория, заключающая в себе гуманистическую направленность личности, свод норм, правил поведения, защитного поведения и отношений [27, 29, 30].

На основании научного осмысления понятия «психологическая зрелость» составлена теоретическая модель данной дефиниции, выделены уровни ее становления и развития (см. рисунок).

Таким образом, в результате научного обзора имеющихся исследований на предмет понимания сущности и процесса становления психологической зрелости личности можно рассматривать данное понятие в единстве двух его аспектов: индивидуально-психологического (внутриличностного) и социально-психологического (межличностного). Кроме того, теоретический обзор литературы позволил установить общие аспекты психологической зрелости личности и раскрыть их научно-практический смысл.

Список источников

1. Щукина М. А. Психология саморазвития личности. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2015. 348 с.
2. Щукина М. А. Проблема саморазвития личности в парадигме культурно-исторической психологии // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 6, № 4. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/4/Shchukina.phtml> (дата обращения: 18.12.2022).
3. Сергиенко Е. А. Психологическая зрелость – интегративное понятие // Разработка понятий в современной психологии. Серия: Методология, история и теория психологии. М.: Ин-т психологии РАН, 2021. Т. 3. С. 236–272.
4. Андрияшкова Н. П. К вопросу становления личностной зрелости // Известия Иркутского гос. ун-та. Серия: Психология. 2022. Т. 41. С. 3–10.
5. Пономарь О. А. Психологическая зрелость и инфантилизм в модели развития успешной личности // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2021. № 2. С. 104–110.
6. Пчелина О. В. Поступок как воплощение личностной зрелости // Вестник Омского ун-та. Серия: Психология. 2021. № 3. С. 70–76.
7. Помазан И. А. Становление личностной зрелости // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2019. № 12. С. 88–90.
8. Кузнецова Д. А. Определение понятия и структуры личностной зрелости // Личность и общество. 2020. № 3. С. 9–13.
9. Гуревич П. С. Психологический словарь. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2007. 800 с.
10. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. 392 с.
11. Адлер А. Наука жить. Киев: Port-Royal, 1997. 286 с.
12. Фрейд З. Я и оно. М.: Эксмо, 2016. 52 с.
13. Юнг К. Г. Психологические типы. СПб.: Азбука, 2001. 480 с.
14. Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: Ленато: АСТ: Фонд «Университетская книга», 1996. 592 с.
15. Сагилян Э. М. К вопросу личностной зрелости студентов в период адаптации в вузе // Вестник УРАО. 2017. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-lichnostnoy-zrelosti-studentov-v-period-adaptatsii-v-vuze> (дата обращения: 07.11.2022).
16. Воловикова М. И. Нравственное становление человека: субъектный подход // Проблема субъекта в психологической науке. М.: Академический проект, 2000. С. 235–259.
17. Антилогова Л. Н. О взаимосвязи ценностных ориентаций и нравственной активности личности // Сибирская психология сегодня: сб. науч. трудов. 2003. № 2. С. 13–17.
18. Братусь Б. С. Нравственное сознание личности (Психологическое исследование). М.: Знание, 1985. 64 с.

19. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл, 2007. 526 с.
20. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. М.: Смысл, 2006. 461 с.
21. Леонтьев Д. А. Личностное измерение человеческого развития // Вопросы психологии. 2013. Т. 3. С. 67–80.
22. Перлз Ф. С. Эго, голод и агрессия. М.: Смысл, 2000. 358 с.
23. Фромм Э. Искусство любить. Исследование природы любви. М.: Педагогика, 1990. 160 с.
24. Прохоров М. М., Кашина О. П. Зрелость человека в трактовках философии и ее многомерность // НОМОТНЕТКА: Философия. Социология. Право. 2013. Т. 25, № 16 (159). С. 280–289.
25. Абульханова-Славская К. А. Стратегия человеческой жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
26. Рябцев В. К., Слободчиков В. И. Педагогические условия и механизмы формирования ценностно-смысловых ориентаций детей в образовательной организации // Психолого-педагогические исследования. 2022. Т. 14, № 3. С. 113–130. doi: 10.17759/psyedu.2022140307
27. Балык А. С., Цыбуленко О. П. Психологическая зрелость личности: теоретические концепции и подходы // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-zrelost-lichnosti-teoreticheskie-kontseptsii-i-podhody> (дата обращения: 07.11.2022).
28. Сухобская Г. С. Понятие «зрелость социально-психологического развития человека» в контексте андрагогике // Новые знания. 2002. № 4. С. 17–20.
29. Магафонова С. И., Рерке В. И., Кротова Т. Е. Взаимосвязь оценок детско-родительского взаимодействия и копинг-стратегий подростков «группы риска» // Психология и право. 2022. Т. 12, № 3. С. 109–123. doi: 10.17759/psylaw.2022120310
30. Агафонова С. В. Психологические факторы развития современного человека в периоде взрослости: факторы инфантилизации и факторы достижения личностной зрелости // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. Серия: Педагогика, психология. 2017. № 2. С. 73–78. doi.org/10.18323/2221-5662-2017-2-73-78

References

1. Shchukina M. A. *Psikhologiya samorazvitiya lichnosti* [Psychology of personal self-development]. Saint Petersburg, SPbGU Publ., 2015. 348 p. (in Russian).
2. Shchukina M. A. Problema samorazvitiya lichnosti v paradigme kul'turno-istoricheskoy psikhologii [The problem of self-identity in terms of cultural-historical psychology psychological]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2014, vol. 6, no. 4, pp. 81–92 (in Russian).
3. Sergienko E. A. *Psikhologicheskaya zrelost' – integrativnoye ponyatiye* [Psychological maturity is an integrative concept]. *Razrabotka ponyatij v sovremennoy psikhologii. Seriya: Metodologiya, istoriya i teoriya psikhologii* [Development of concepts in modern psychology. Series: Methodology, history and theory of psychology]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2021. Vol. 3. P. 236–272 (in Russian).
4. Andryushkova N. P. K voprosu stanovleniya lichnostnoy zrelosti [On the issue of personal maturity formation]. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya – The Bulletin of Irkutsk State University. Series: Psychology*, 2022, vol. 41, pp. 3–10 (in Russian).
5. Ponomar' O. A. Psikhologicheskaya zrelost' i infantilizm v modeli razvitiya uspeshnoy lichnosti [Psychological maturity and infantilism in the model of successful personality development]. *Chelovecheskiy faktor: Sotsial'nyy psikholog*, 2021, no. 2, pp. 104–110 (in Russian).
6. Pchelina O. V. Postupok kak voploshcheniye lichnostnoy zrelosti [The act as the embodiment of personal maturity]. *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya: Psikhologiya – Herald of Omsk University. Series: Psychology*, 2021, no. 3. pp. 70–76 (in Russian).
7. Pomazan I. A. Stanovleniye lichnostnoy zrelosti [Formation of personal maturity]. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Poznaniye*, 2019, no. 12, pp. 88–90 (in Russian).
8. Kuznetsova D. A. Opredeleniye ponyatiya i struktury lichnostnoy zrelosti [Definition of the concept and structure of personal maturity]. *Lichnost' i obshchestvo*, 2020, no 3. pp. 9–13 (in Russian).
9. Gurevich P. S. *Psikhologicheskii slovar'* [Psychological Dictionary]. Moscow, OLMA Media Grupp Publ., 2007. 800 p. (in Russian).
10. Brushlinskiy A. V. *Sub'ekt: myshleniye, ucheniye, voobrazheniye* [Subject: thinking, teaching, imagination]. Moscow, Institut prakticheskoy psikhologii; Voronezh: NPO "Modek" Publ., 1996. 392 p. (in Russian).
11. Adler A. *Nauka zhit'* [Science to live]. Kiev, Port-Royal Publ., 1997. 286 p. (in Russian).

12. Freyd Z. *Ya i ono* [Me and It]. Moscow, Eksmo Publ., 2016. 52 p. (in Russian).
13. Yung K. G. *Psikhologicheskiye tipy* [Psychological types]. Saint Peterburg, Azbuka Publ., 2001. 480 p. (in Russian).
14. Erikson E. *Detstvo i obshchestvo* [Childhood and society]. Saint Petersburg, Lenato Publ., AST Fond “Universitetskaya kniga” Publ., 1996. 592 p. (in Russian).
15. Sagilyan E. M. K voprosu lichnostnoy zrelosti studentov v period adaptatsii v vuze [On the issue of personal maturity of students during the period of adaptation at the university]. *Vestnik URAO*, 2017, no. 2 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-lichnostnoy-zrelosti-studentov-v-period-adaptatsii-v-vuze> (accessed 07 November 2022).
16. Volovikova M. I. Nравstvennoye stanovleniye cheloveka: sub’ektnyy podkhod [Moral development of a person: subjective approach]. *Problema sub’ekta v psikhologicheskoy nauke* [The problem of the subject in psychological science]. Moscow, Akademicheskii proekt Publ., 2000. Pp. 235–259 (in Russian).
17. Antilogova L. N. O vzaimosvyazi tsennostnykh oriyentatsiy i нравstvennoy aktivnosti lichnosti [On the relationship of value orientations and moral activity of the individual]. *Sibirskaya psikhologiya segodnya: sbornik nauchnykh trudov*, 2003, no. 2, pp. 13–17 (in Russian).
18. Bratus’ B. S. *Nравstvennoye soznaniye lichnosti (Psikhologicheskoye issledovaniye)* [Moral consciousness of personality (Psychological research)]. Moscow, Znaniye Publ., 1985. 64 p. (in Russian).
19. Asmolov A. G. *Psikhologiya lichnosti: kul’turno-istoricheskoye ponimaniye razvitiya cheloveka* [Psychology of Personality: Cultural and Historical Understanding of Human Development]. Moscow, Smysl Publ., 2007. 526 p. (in Russian).
20. Olport G. *Stanovleniye lichnosti: Izbrannyye trudy* [Becoming a Personality: Selected Works]. Moscow, Smysl Publ., 2006. 461 p. (in Russian).
21. Leont’ev D. A. Lichnostnoye izmereniye chelovecheskogo razvitiya [Personal dimension of human development]. *Voprosy psikhologii – Voprosy Psychologii*, 2013, vol. 3, pp. 67–80 (in Russian).
22. Perlz F. S. *Ego, golod i agressiya* [Ego, hunger and aggression]. Moscow, Smysl Publ., 2000. 358 p. (in Russian).
23. Fromm E. *Iskusstvo lyubit’*. *Issledovaniye prirody lyubvi* [The art of love. An exploration of the nature of love]. Moscow, Pedagogika Publ., 1990. 160 p. (in Russian).
24. Prokhorov M. M., Kashina O. P. Zrelost’ cheloveka v traktovkah filosofii i eye mnogomernost’ [Human maturity in interpretations of philosophy and its multidimensionality]. *NOMOTHETIKA: Filosofiya. Sociologiya. Pravo – Nomothetika: Philosophy. Sociology. Law*, 2013, vol. 25, no. 16 (159), pp. 280–289 (in Russian).
25. Abulkhanova-Slavskaya K. A. *Strategiya chelovecheskoy zhizni* [Human life strategy]. Moscow, Mysl’ Publ., 1991. 299 p. (in Russian).
26. Ryabtsev V. K., Slobodchikov V. I. Pedagogicheskiye usloviya i mekhanizmy formirovaniya tsennostno-smyslovyykh oriyentatsiy detey v obrazovatel’noy organizatsii [Pedagogical conditions and mechanisms for the formation of value-semantic orientations of children in an educational organization]. *Psikhologo-pedagogicheskiye issledovaniya – Psychologica – Educational Studies*, 2022, vol. 14, no. 3, pp. 113–130 (in Russian). doi:10.17759/psyedu.2022140307
27. Balyk A. S., Tsybulenko O. P. Psikhologicheskaya zrelost’ lichnosti: teoreticheskiye kontseptsii i podkhody [Psychological maturity of the individual: theoretical concepts and approaches]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika – Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, 2016, no. 12 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psikhologicheskaya-zrelost-lichnosti-teoreticheskie-kontseptsii-i-podhody> (accessed 07 November 2022).
28. Sukhobskaya G. S. Ponyatiye “zrelost’ sotsial’no-psikhologicheskogo razvitiya cheloveka” v kontekste andragogiki [The concept of “maturity of the socio-psychological development of a person” in the context of andragogy]. *Novye znaniya*, 2002, no. 4, pp. 17–20 (in Russian).
29. Matafonova S. I., Rerke V. I., Krotova T. E. Vzaimosvyaz’ otsenok detsko-roditel’skogo vzaimodeystviya i koping-strategiy podrostkov “gruppy riska” [Interrelation of assessments of child-parent interaction and coping strategies of adolescents of the “risk group”]. *Psikhologiya i pravo – Psychology and Law*, 2022, vol. 12, no. 3, pp. 109–123. doi:10.17759/psylaw.2022120310 (in Russian).
30. Agafonova S. V. Psikhologicheskiye faktory razvitiya sovremennogo cheloveka v periode vzroslosti: faktory infantilizatsii i faktory dostizheniya lichnostnoy zrelosti [Psychological factors of development of a modern man in the period of adulthood: infantilization factors and factors of achieving personal maturity]. *Vektor nauki Tol’yatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya – Science Vector of Togliatti*

State University. Series: Pedagogy, Psychology, 2017, no. (2), pp. 73–78. doi.org/10.18323/2221-5662-2017-2-73-78 (in Russian).

Информация об авторах

Рерке В. И., кандидат психологических наук, доцент, Иркутский государственный университет (ул. К. Маркса, 1, Иркутск, Россия, 664003).

Салахова В. Б., кандидат психологических наук, доцент, Ульяновский государственный университет (ул. Льва Толстого, 42, Ульяновск, Россия, 432017).

Бубнова И. С., кандидат психологических наук, доцент, Кубанский государственный университет (ул. Ставропольская, 149, Краснодар, Россия, 350040).

Information about the authors

Рerke V. I., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Irkutsk State University (ul. K. Marksa, 1, Irkutsk, Russian Federation, 664003).

Salakhova V. B., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Ulyanovsk State University (ul. L'va Tolstogo, 42, Ulyanovsk, Russian Federation, 432017).

Bubnova I. S., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Kuban State University (ul. Stavropol'skaya, 149, Krasnodar, Russian Federation, 350040).

Статья поступила в редакцию 18.12.2022; принята к публикации 03.03.2023

The article was submitted 18.12.2022; accepted for publication 03.03.2023

Научная статья
УДК 159.99
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-147-163>

Академическая адаптация студентов с ограниченными возможностями психологического здоровья и особенностями когнитивного профиля: теоретический анализ

Алексей Владимирович Созонник

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Саратов, Россия, ORCID: 0000-0003-3930-2674, sznnik@mail.ru

Аннотация

Интерес к изучению проблем академической адаптации обучающихся с ограниченными возможностями психологического здоровья со стороны исследователей обусловлен ростом числа поступающих в вузы студентов-инвалидов. Помимо изучения широкого спектра особенностей когнитивного профиля студентов данной категории, представляет интерес их адаптация и формирование готовности к академическим вызовам. Число и характер влияний социальных, академических и других барьеров на студентов с инвалидностью отличается от тех, с которыми приходится сталкиваться обычным студентам при поступлении в вуз. В результате негативного воздействия внешних факторов возникает ряд психологических проблем, выявлением и решением которых должны заниматься не только компетентные службы вузов, но и преподаватели и персонал, контактирующий с данной категорией студентов. Главной проблемой улучшения процесса академической адаптации и преодоления психологических барьеров является недостаток имеющихся эмпирических данных, основанных на личном опыте студентов с ОВЗ. Приведен анализ работ, посвященных изучению различных аспектов проблемы академической адаптации данного кластера обучающихся. Рассмотрены основные направления отечественных и зарубежных исследований. Сделаны выводы о сходстве и различиях подходов, а также о необходимости теоретических обобщений проблемы академической адаптации на основе комплексного и системного подходов.

Ключевые слова: *студенты с ОВЗ, академическая адаптация, академическая успешность, академические вызовы, академические и психологические барьеры, абьюз, когнитивный профиль, когнитивные функции, пониженная обучаемость*

Благодарности: Работа выполнена при поддержке Минобрнауки России в рамках выполнения государственного задания по теме «Социально-психологические, психологические и психофизиологические факторы, характеристики и механизмы академической адаптации у студентов с особыми образовательными потребностями» (проект № FSRR-2020-0003).

Для цитирования: Созонник А. В. Академическая адаптация студентов с ограниченными возможностями психологического здоровья: теоретический анализ // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 2 (48). С. 147–163. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-147-163>

Original article

Academic adaptation of students with mental disabilities and peculiarities of cognitive profile: theoretical analysis

Aleksey V. Sozonnik

Saratov State University, Saratov, Russian Federation, ORCID: 0000-0003-3930-2674, sznnik@mail.ru.

Abstract

Due to the growing number of students with mental disabilities entering universities, it became interesting for researchers to study the problems of their academic adaptation. In addition to a widely

investigated range of peculiarities of these students' cognitive profile, their adaptation and formation of readiness for academic challenges is also attractive for making a research. The nature and number of social, academic and other barriers' impacts on students with disabilities differ from those, which ordinary students face when entering a University. The number of psychological problems increases owing to the negative impact of external factors, which should be revealed and resolved not only by Support-services of the University, but also by teachers and other staff in direct contact with students with disabilities. The main problem of improving the process of academic adaptation and overcoming psychological barriers is the lack of available empirical data based on the personal experience of students with disabilities. The article contains the analysis of works and studies on different aspects of the problem concerning academic adaptation of students with mental disabilities. The article defines priority areas for domestic and foreign researches, finds out similarity and differences between approaches and indicates a lack of theoretical summary made by complex and systematic approaches in the field of academic adaptation of students with mental disability.

Keywords: *students with disabilities, academic adaptation, academic success, academic challenges, academic and psychological barriers, abuse, cognitive profile, cognitive functions, reduced learning ability*

Acknowledgements: This research was carried out with the financial support of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation as part of the Research Project No. FSRR-2020-0003 "Socio-psychological, psychological and psycho-physiological factors, characteristics and mechanisms of academic adaptation in students with special educational needs".

For citation: Sozonnik A. V. Akademicheskaya adaptatsiya studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami psikhologicheskogo zdorov'ya: teoreticheskiy analiz [Academic adaptation of students with mental disabilities and peculiarities of cognitive profile: theoretical analysis]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 2(48), pp. 147–163. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-147-163>

Для российской системы образования как никогда актуализируются направления психолого-педагогических исследований академической адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья по когнитивному и психологическому признакам. Значимость и новизна исследований данной проблемы обусловлены общественным заказом на обеспечение доступной образовательной среды для лиц с ОВЗ в связи с ростом их числа [1, 2], а также малой изученностью вопроса их академической адаптации. Существующая научная литература по данной проблематике явно недостаточна для отражения целостной картины академической адаптации. В качестве задачи психологической науки в контексте изучения обозначенной проблемы выступает анализ внутренних и внешних факторов успешной академической адаптации студентов с ОВЗ, а также обобщение всех полученных данных.

На основе анализа зарубежных и отечественных работ обобщается и систематизируется опыт исследований академической адаптации студентов с ограниченными возможностями психологического здоровья.

Цель исследования – провести анализ научных работ по проблемам академической адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья по когнитивному и психологическому признакам, а также рассмотреть пути их решения. Определить основные детерминанты и формы проявления академической адаптации данной категории студентов. Изучить научные работы, раскрывающие ее обусловленность на уровне социально-психологических свойств личности.

В результате анализа и интерпретации имеющихся зарубежных и российских научных источников обобщены и систематизированы полученные знания об академической адаптации студентов указанной категории. Предложен ряд направлений для дальнейших исследований их академической адаптации.

Увеличение числа лиц с ограниченными возможностями здоровья прямо пропорционально числу поступающих в вузы. По этой причине становятся актуальными исследования, посвященные академической адаптации студентов-инвалидов по когнитивному и психологическому признакам, преодолению ими разнообразных барьеров в период обучения.

Барьеры в академической адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья

На пути к успешной академической адаптации обучающиеся с ОВЗ сталкиваются с большим количеством вызовов. Как было сказано выше, существует ряд барьеров, мешающих успешной реализации данного процесса. Исследователи выделяют некоторые, наиболее значимые в процессе академической адаптации барьеры. Рассмотрим их более подробно.

- Финансовый барьер в ряде исследований характеризуется как препятствующий продолжению обучения в вузе. Низкий уровень доходов семьи отражается на уровне субъективного благополучия студентов и, как следствие, на формировании академической адаптивности [3]. Поскольку достаточно большое число студентов-инвалидов являются выходцами из малообеспеченных семей, часто это становится препятствием для продолжения получения образования [4, 5].

- Культурный барьер. Его влияние усиливается в связи с растущей академической мобильностью студентов с ОВЗ. Помимо новой «среды обитания» (био-, социокультурной), препятствием для быстрого погружения в учебный процесс учащихся с ОВЗ, принадлежащих к различным этническим группам, является специфика образовательной системы конкретной страны. Необходимостью является не только адаптация студентов-инвалидов к условиям обучения (включая освоение мер вспоможения и служб поддержки вуза), но и их адаптация к новой этнокультурной среде, создающей ряд коммуникативных барьеров [6]. Формирование данного барьера у иностранных студентов с ОВЗ проявляется в процессе взаимодействия с другими участниками образовательного пространства вуза данной конкретной страны из-за различия в их социальных, политических, культурных, религиозных и образовательных установках [7]. Необходимой мерой содействия иностранным студентам-инвалидам является формирование у других субъектов образовательной среды не только терпимости и социальной снисходительности по отношению к лицам с ограниченными возможностями здоровья, но также и «этнотолерантности» [8]. В связи с наличием широкого спектра проблем в получении высшего образования студентами-инвалидами – представителями этнических меньшинств (в сравнении со студентами-инвалидами – представителями преобладающей расы страны) [9] особенно актуальной является разработка программ их психолого-педагогического курирования.

- Еще одним существенным барьером на пути к успешной академической адаптации является возникновение сложностей, обусловленных гендерной принадлежностью студентов с ОВЗ. Так, несмотря на то, что студенты-инвалиды женского пола проявляют большую активность относительно получения высшего образования [10] и демонстрируют более высокие показатели академической адаптации, чем студенты-инвалиды мужского пола, тем не менее учебные показатели в естественных науках, инженерии, математике и пр. у женщин-студентов не просто ниже, они продолжают снижаться с каждым годом [11].

- Территориальная протяженность академического городка (разбросанность корпусов вуза). Студентам-инвалидам по когнитивному и психологическому признакам тяжелее дается ориентирование в пространстве из-за чего снижена их академическая активность [12]. Именно поэтому большинство обучающихся данной категории предпочитают выбирать небольшие по размеру и несложные по архитектуре образовательные учреждения (например, филиалы либо коммерческие образовательные учреждения), рассчитывая на большую вероятность в них индивидуального подхода [13]. Согласно статистике, студенты, обучающиеся в больших вузах, чаще бросают учебу из-за неудобств перемещения из корпуса в корпус [14]. Напротив, вузы, предлагающие небольшой выбор

факультетов, обладающие меньшим количеством вспомогательных сервисов для студентов с инвалидностью, но меньше по размеру пользуются популярностью у данной категории обучающихся [15]. Ограничения физической доступности учебных организаций в условиях неразвитой институциональной среды делает крайне актуальной задачу проектирования образовательного пространства, направленного на преимущественно самостоятельное обучение, что не всегда плохо, так как одной из главных потребностей студентов с ОВЗ является повышение собственной независимости, устойчивости и контроля над собственной жизнью и своим образованием [16]. Примечательным фактом, интересующим исследователей, является и увеличение за последние 10 лет количества студентов-инвалидов указанных типов в небольших населенных пунктах (колледжах или филиалах крупных вузов) [13]. Место постоянного проживания в данном случае является предиктором академических успехов [17].

- Тип инвалидности. Исследования показывают, что уровень академической успешности зависит от типа инвалидности [18]. Так, студенты с физическими ограничениями здоровья демонстрируют более высокие учебные показатели по сравнению со студентами других категорий инвалидности (по неврологии и психическим заболеваниям), демонстрирующих наличие когнитивной дисфункции и пониженной обучаемости [18–20]. Как правило, у студентов с когнитивной дисфункцией и пониженной обучаемостью имеется ряд сопутствующих патологий, из-за которых осложняется образовательный процесс [21] и снижаются показатели академической адаптации в связи с увеличением количества академических вызовов. Среди поступающих в вузы абитуриентов с инвалидностью больший процент тех, кто имеет физические ограничения, нежели психологические, поскольку для них система вспомогательных средств разработана и укомплектована вузами в большем объеме [10]. Таким образом, обеспечение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, связанными с нарушением когнитивной функции, на порядок хуже, чем у студентов с физическими ограничениями.

- Психологический барьер, связанный с изменением академического пространства. Необходимо более глубокое изучение вопроса преемственности школьного и вузовского образования лиц с ограничениями психологического здоровья для повышения уровня их академической адаптивности и учебной мотивации [22]. Переход обучающихся с ОВЗ из школы в высшее учебное заведение сопряжен с рядом социальных и академических вызовов [23]. Для некоторых из них процесс академической адаптации проходит конструктивно, для других же это большое потрясение, из-за которого они не могут привыкнуть к новым требованиям и новому для себя статусу [24]. Кроме того, нередко случаи, когда в силу сформированных комплексов в детстве относительно собственной инвалидности студенты-первокурсники намеренно скрывают наличие имеющихся у них ограничений (тех, которые внешне не визуализируются), пренебрегая помощью соответствующих служб вуза. Таким образом, псевдоздоровые студенты ставят себе завышенные планки относительно академических и профессиональных успехов наравне со своими сверстниками без ограничений по здоровью, заведомо обрекая себя на неудачи. Переоценка собственных возможностей приводит лишь к закреплению уже сформировавшихся комплексов, поскольку обучающийся в очередной раз убеждается в своей дифицитарности. Характерным последствием такого поведения является формирование депрессивного расстройства и нейротизма, постоянное напряжение, негативный аффект и порой суицидальные намерения [25].

Так или иначе образовательная среда вуза должна быть организована так, чтобы помочь студентам с ОВЗ преодолевать физические и социопсихологические барьеры [26].

Особенности академической адаптации студентов с ограничениями по когнитивному и психологическому признакам

Среди обучающихся с когнитивной дисфункцией наибольшее число студентов имеют диагноз «дислексия», поэтому для исследователей представляет особый интерес изучение сильных и сла-

бых сторон познавательного процесса данной категории обучающихся [27]. Студенты с дислексией являются наиболее многочисленной и наиболее мотивированной подгруппой студентов с ОВЗ в силу наименьшей выраженности признаков инвалидности. Студенты имеют проблемы в реализации языковых навыков, однако наличие данного диагноза негативно отражается и на других когнитивных возможностях, что приводит к снижению успеваемости. Обучающиеся страдают от проблем, связанных с фонологической обработкой информации, которая включает в себя фонологическое осознание, рабочую фонологическую память и лексический поиск. Фонологическое осознание – это осознание звуковой структуры языка и способность сознательно анализировать и манипулировать этой структурой. Дефицит фонологической осведомленности у обучающихся с дислексией связан с анатомическими особенностями мозга [28]. Помимо проблем с чтением и написанием слов, студенты с дислексией страдают от замедленной обработки информации (восприятие прочитанного текста, поиск информации) и слабого ресурса рабочей памяти. Дефицит кратковременной и рабочей памяти – характерная особенность данной категории студентов. Самым слабо развитым навыком у данной категории обучающихся с дислексией является конспектирование. Это очень сложный навык с большой нагрузкой на рабочую память, связанный с восприятием на слух, обработкой информации, навыками письма и организационными навыками. Тем не менее благодаря активному поиску решений проблемы обучения студентов с данным диагнозом появилось большое количество технических средств вспоможения, помимо которых студенты с дислексией имеют набор оправданных привилегий организационного плана в выполнении академических задач. Например, у студентов с дислексией слабое понимание времени, давление рамок является для них психологической нагрузкой. Если студенту с дислексией не дать дополнительное время на выполнение экзаменационного задания, он не сможет реализовать и продемонстрировать свой учебный потенциал и компетентность, что приведет к негативным психологическим проблемам. Экзамен для студентов с дислексией проводится в форме интервью из-за проблем с письменными навыками, чтобы избежать формирования комплексов относительно инвалидности. Знакомление студента со слайдами, содержащими учебные материалы, непосредственно перед лекцией снижает мозговую нагрузку, которая обычно возникает из-за переизбытка информации в аудиторное время [29]. Необходимой мерой для повышения академических показателей студентов с дислексией является выделение дополнительных занятий на тренировку и улучшение их когнитивных функций (совершенствование письменных навыков: написание сочинений и эссе). Упражнения на текстообразование (план сочинения) хоть и в небольшой степени, но влияют на выработку дополнительных когнитивных ресурсов обработки и преобразования информации. Поскольку академическая адаптация – это успешное взаимодействие студентов с образовательной средой вуза и способность выполнять учебные задачи, то все вышеперечисленные методы поддержки студентов с дислексией служат основной ее цели – справляться с учебой, несмотря на инвалидность, а не ослаблять схоластические требования.

В системе инклюзивного образования разработано и до сих пор разрабатывается большое число руководств по оказанию академической поддержки студентов с ОВЗ в зависимости от нозологии инвалидности. Тем не менее недостаточно исследованным остается вопрос академической поддержки студентов *с пониженной обучаемостью*. Она проявляется на протяжении всей жизни и может включать разнообразные расстройства, влияющие на восприятие, память, понимание, организованность и использование вербальной и невербальной информации. Данные расстройства являются результатом нарушения одного или нескольких психических процессов, отвечающих за познание вкупе с когнитивными способностями, которые связаны с мышлением и логикой. Для данной категории обучающихся характерны сниженные показатели деятельности в целом, высокие энергозатраты в процессе работы [30]. Проблемы таких студентов связаны с нарушением навыков самоорганизации, социальной перцепции и социального взаимодействия. Пониженная обучаемость

часто является сопутствующим осложнением расстройств аутического спектра (67 %) [31]. **Аутизм** включен в список ОВЗ по психическому заболеванию, однако нужно сделать поправку в трактовке данного диагноза относительно образовательного процесса, поскольку он может осуществляться с помощью альтернативных методов и подходов обучения, что не говорит о неспособности или недостаточной способности к обучению. Об этом свидетельствует и статистика: средний балл успеваемости у студентов с аутизмом практически не отличается от их сверстников с другими психическими расстройствами и без каких-либо ограничений по здоровью, как и процент экзаменационных пересдач [32]. Единственное, на что здесь нужно обратить внимание, это склонность к прокрастинации в случае экзаменационных неудач – студенты с аутизмом часто затягивают сроки пересдач, в то время как их сверстники стараются ускорить процесс закрытия сессий [33]. В целом же уровень сложности учебной программы не нуждается в упразднении для обучающихся с аутическим спектром расстройств, таким образом, не являясь для них серьезным академическим вызовом. Нужно отметить, что аутические нарушения характеризуются в первую очередь дефицитом общения, проблемами социализации, синдромом навязчивых движений. В общем, уровень интеллектуального развития студентов данной категории остается довольно высоким, только 30 % обучающихся с аутизмом имеют уровень интеллектуального развития ниже среднего [34]. Несмотря на то, что объем исследований, посвященных достижениям студентов с аутизмом в области высшего образования, растет, размеры выборки, как правило, невелики, официальная диагностика не всегда разрешена, а полученные результаты ограничиваются немногочисленными данными самоотчета [35]. Академический профиль студентов с проблемами аутического спектра (синдром Аспергера, первазивное расстройство развития) складывается из трех основных показателей: уровень когнитивного развития, адаптивность и академическая успешность. Если говорить о реализации когнитивных функций, то студенты-аутисты довольно успешно справляются с конкретными, процедурными академическими заданиями. Напротив, задания на логику и развитие абстрактного мышления даются им сложнее [36]. Данная категория студентов имеет низкие показатели психофизиологического и коммуникативного компонентов академической адаптации [30], поэтому такое качество личности, как адаптивность, у них наименее развито в силу низкого уровня овладения навыками социального взаимодействия. Плохо развит у студентов с аутизмом и ряд академических навыков (например, групповая работа, презентации, управление временем и планирование). Дж. Форд предлагает использование ряда психолого-педагогических стратегий альтернативного обучения данной категории студентов, способствующих повышению учебных показателей, развитию социальных и коммуникативных навыков [37] и улучшению академической адаптации в целом. Наиболее действенной из них является методическое сопровождение одnogруппника-наставника, заменяющего преподавателя, взаимодействие с которым позволяет избежать психологического напряжения, аналогичное прямому взаимодействию с преподавателем, а также позволяет наладить коммуникативный канал с остальными одnogруппниками, благоприятно воздействуя на социоэмоциональный компонент личности обучающегося с инвалидностью [38]. Такой вид академической кооперации благоприятно воздействует на актуализацию личностного потенциала студента с ОВЗ и способствует возникновению желания изменить ситуацию к лучшему [39].

Помимо рассмотренных выше категорий обучающихся студентов с ОВЗ по когнитивному и психологическому признаку стоит обратить внимание и на тип студентов, инвалидность которых (по психическому диагнозу) не относится к спектру аутических расстройств (шизофрения, синдром дефицита внимания). Превалирующим психологическим вызовом для таких студентов в период адаптации к образовательному пространству является стигматизация и наличие недостоверной (чаще всего негативной) информации, относительно диагноза «психическое заболевание» [40]. Эта информация основывается на осознании низкого уровня их познавательных возможностей и наблюдаемых трудностях в обучении [41]. Студенты часто сталкиваются с маргинализацией в ака-

демического сообществе [42, 43]. Инвалидность обучающихся по психическому заболеванию является наименее понятным и наименее академически поддерживаемым видом инвалидности в высших учебных заведениях [44, 45], о чем свидетельствуют низкие показатели успеваемости студентов данной категории по сравнению с их сверстниками без ОВЗ [46, 47]. Число абитуриентов с психическими заболеваниями гораздо меньше числа абитуриентов с другими ограничениями по здоровью [47]. Им довольно сложно справляться с академическими вызовами, связанными с выполнением обязательных учебных заданий. Чем больше от них требуют, чем больше они пытаются сосредоточиться на учебной задаче, тем хуже результат. Из уже поступивших студентов с данным типом инвалидности 86 % бросают учебу в вузе [48]. Среди академических вызовов, с которыми сталкиваются обучающиеся с психическими заболеваниями, выделяются плохая успеваемость (связанная с таким расстройством, как снижение мозговой активности при необходимости решить интеллектуальную задачу), психологическая замкнутость, социальная изоляция [49]. Считается, что для эффективного освоения материала и успешного выполнения заданий необходимо создание расслабленной атмосферы и мотивирование студентов с СДВ при помощи похвалы и различных видов педагогического поощрения. Однако сложность состоит еще и в том, что академическая поддержка в данном случае не подходит для всех без исключения студентов данной категории в силу обширной симптоматики заболевания и может давать различные результаты [50]. В дополнение ко всему существует слишком мало исследований образовательных траекторий и опыта студентов данной категории [51].

Абьюз как фактор академической дезадаптации

Довольно много трудов посвящено созданию средств академической адаптации студентов с ОВЗ, способствующих повышению их учебных показателей. Однако существует также и ряд психологических исследований, которые занимаются изучением способов выявления и преодоления внешних факторов, негативно влияющих на процесс академической адаптации обучающихся с рассматриваемыми в данной работе особенностями. К таким факторам прежде всего относится *абьюз*. Согласно результатам исследований, 1/4 из этих студентов страдает от абьюза: физического, сексуального, финансового и абьюза, связанного с инвалидностью [52]. Такие студенты становятся жертвами эмоционального и психологического насилия из-за насмешек над их физической или интеллектуальной неполноценностью. Стоит отметить, что больший процент обучающихся с ОВЗ не склонны официально обращаться за помощью в кампусе [53]. Чаще всего эти студенты обращаются за помощью к неофициальным источникам поддержки (соседи по общежитию, однокурсники) либо вообще не обращаются за помощью, считая, что они заслужили такое отношение к себе, особенно те из них, которые привыкли к издевательствам с детства. Для повышения уровня выявляемости случаев и проявлений абьюза необходима повсеместная пропаганда (на всех уровнях академического сообщества) идеи нетерпимости к насилию над студентами с ограничениями по когнитивному и психологическому признакам [54], поскольку студенты редко сами обращаются с подобными заявлениями по двум основным причинам: а) боятся возмездия; б) боятся, что им не поверят [55]. Кроме того, необходимо информировать студентов о наличии служб вуза по решению данного рода проблем, поскольку только 40 % студентов знают о том, что таковые есть. Необходимость адекватной помощи со стороны официальных служб вуза по данному вопросу обусловлена тем, что статистика жертв абьюза среди студентов не утешительна: многие из них начинают страдать от заболеваний, ухудшающих состояние их здоровья и усугубляющих проявления инвалидности, что может привести к летальному исходу [56]. Довольно часто студенты с ОВЗ прибегают к употреблению наркотиков и алкоголя для того, чтобы справиться со стрессом и депрессией, вызванных абьюзом [57]. Также немаловажным является общеизвестный факт, что суицид случается гораздо чаще среди людей со слабыми социальными связями, коими часто являют-

ся лица, качество жизни которых ухудшено из-за ограниченных возможностей психологического здоровья [58]. Студенты с ОВЗ данной категории более эмоционально неустойчивые, трудности адаптации у них возникают за счет переживания соматических неудобств, невозможности сильного физического напряжения, которое необходимо в адаптационном процессе [59]. Сложность ситуации усугубляется абьюзом, делая данную категорию обучающихся наиболее уязвимыми субъектами образовательного пространства, что требует безотлагательных мер психологической поддержки со стороны вуза.

Основные направления исследований отечественных психологов

Работы, направленные на исследование детерминант и характеристик академической адаптации обучающихся с ОВЗ, немногочисленны. В числе этих исследований имеющиеся в большом количестве работы Р. М. Шамионова, М. В. Григорьевой, Е. С. Грининой, раскрывающие основные социально-психологические параметры адаптационной готовности обучающихся с ограничениями здоровья, способность к саморегуляции, уровень субъективного благополучия, гибкость в формировании поведенческих стратегий [60], самостоятельность, самоэффективность, самооценку [61].

Несмотря на то, что студенты с хроническими заболеваниями имеют более низкий уровень академической адаптации в отличие от своих здоровых сверстников, что обусловлено низкими показателями психофизиологического, эмоционально-оценочного и личностного (регулятивного) компонентов [3], ученые сходятся во мнении, что это не является причиной для их изоляции в специализированные образовательные учреждения от их сверстников без ограничений [62].

Большое внимание психологами уделяется изучению особенностей профессионального самосознания обучающихся с ОВЗ, тому, зачем они стремятся получить высшее образование. По мнению Е. Ю. Пряжниковой и Д. И. Чистовского, это стремление обусловлено особенностями формирования профессиональной Я-концепции данной категории студентов и связанных с ней смысло-жизненных ориентаций: желание в дальнейшем помогать людям с такими же ограничениями по здоровью [63].

Поскольку профессиональное самосознание студентов с инвалидностью носит социально ориентированный характер, отечественными психологами постоянно разрабатываются меры их поддержки со стороны вуза, направленные на совершенствование социальных, жизненных компетенций и функциональных навыков, необходимых в повседневной жизни [64]. Процессу социальной адаптации студентов с ОВЗ способствует образовательно-развивающая активность в вузе (олимпиады, конкурсы), что в свою очередь помогает им расширять круг социальных взаимодействий, развивать контакты с окружающими [47]. Содействие в повышении гражданской активности обучающихся данной категории для формирования ими четкого представления о своей роли в обществе в настоящем и будущем времени также не маловажно для развития коммуникативного компонента их академической адаптации [26].

Основные направления оказания помощи учебным заведениям студентам с ОВЗ должны быть ориентированы на развитие навыков саморегуляции и самоорганизации (курсы специальных тренингов, помощь тьюторов), административные меры организации образовательного пространства, медицинское сопровождение [3].

Таким образом, анализ научных исследований зарубежных и отечественных психологов, направленных на изучение академической адаптации студентов с ОВЗ, позволяет сделать следующие заключения.

1. Обширная симптоматика и различия в проявлениях инвалидности у данной категории обучающихся, отражающаяся на различиях в когнитивном функционировании и эмоциональном восприятии образовательной среды студентов, не позволяет сформировать и использовать единую систему поддерживающих мер для всей группы студентов. Поэтому так важен тщательный сбор достовер-

ных сведений в полном объеме. Для повышения качества собранных данных необходима кооперация образовательных и социальных структур, представляющих интересы обучающихся с ограниченными возможностями здоровья по когнитивному и психологическому признакам (в частности, предоставление доступа к скрытой информации) и совместная работа по совершенствованию академической адаптации данной категории студентов.

2. В связи с социальной стигматизацией понятия «инвалидность» возникает целый кластер психологических проблем у студентов с ограничениями по когнитивному и психологическому признакам. Большинство обучающихся данной категории скрывают факты абьюза по отношению к ним (в том числе и академического). Необходимо совершенствовать меры по предотвращению случаев жестокого обращения со студентами-инвалидами и унижения их достоинства. Для этого необходимо информирование обучающихся о наличии специальных служб в вузе, а также помощь со стороны академического сообщества в формировании активной жизненной позиции.

3. Для повышения качества академической адаптации необходимо обеспечение высокого уровня преемственности школьного и вузовского образования лиц с ограничениями по здоровью, что благополучно будет отражаться главным образом на их мотивационных показателях.

4. В целях формирования исчерпывающего научного знания об академической адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья и выработке адекватных действий по их психолого-педагогическому сопровождению, направленному на успешную социализацию, необходимо проведение комплекса психологических исследований, выявляющих социальные и личностные факторы, определяющие ее успешность. Помощь вуза в академической адаптации студентов с ОВЗ должна быть ориентирована прежде всего на совершенствование социальных, жизненных компетенций и функциональных навыков, необходимых в повседневной жизни и осуществляться на протяжении всего срока обучения и в большей степени на начальном этапе. Особое внимание в данном вопросе следует уделить работе ответственного персонала вуза по налаживанию коммуникативного канала и предупреждению возникновения кризисных ситуаций студентов с ограниченными возможностями психологического здоровья со сверстниками.

5. Несмотря на первазивный характер расстройств психологического спектра, высшее образование для лиц с ОВЗ не должно реализовываться в форме закрытого инклюзивного образовательного учреждения. Замкнутая образовательная среда, ограничивающая взаимодействие обучающихся с ограничениями по здоровью с внешним миром, лишает их возможности полноценной социальной интеграции, что противоречит всемирной концепции гуманизма и социального равенства.

Основным различием в подходах отечественных и зарубежных исследователей по изучению и совершенствованию процесса академической адаптации является разница в восприятии обучающегося с ОВЗ как продукта образовательного процесса. В нашей стране приоритетной задачей академической поддержки лиц с ограничениями по когнитивному и психологическому признакам является совершенствование уже имеющихся (чаще всего недостаточно развитых) у них навыков социализации, в то время как за рубежом занимаются выявлением причин и проблем, ее определяющих.

Поскольку основная часть исследований в данной области посвящены конкретно-научному анализу отдельных вопросов академической адаптации студентов с ограниченными возможностями психологического здоровья, имеется крайний недостаток теоретических обобщений данной проблемы. Мы полагаем, что таковые могут быть реализованы на основе теоретических и методологических работ отечественных психологических школ и направлений. Работы Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, А. А. Леонтьева, И. А. Сикорского, Г. И. Россолимо, Г. Я. Трошина и Р. М. Шамяинова могут стать базисом научных обобщений в данной области. Использование системного, системно-диахронического и комплексного подходов позволит не только установить элементы и структурные компоненты академической адаптации, но и их внутри- и межфункциональные связи, а также связи с системами более высокого порядка, выявить физиологические,

психофизиологические, психологические и социально-психологические детерминанты. Это позволит проектировать конкретно-научные исследования, направленные на установление недостающих теоретических знаний в области адаптации студентов с ОВЗ, а также внести научный вклад в разработку данной проблемы.

Список литературы

1. Аржаных Е. В. Высшее профессиональное образование для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью: статистический анализ // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 1. С. 150–160. <https://doi.org/10.17759/pse.2017220117>
2. Кантор В. З., Проект Ю. Л. Инклюзивное высшее образование: социально-психологическое благополучие студентов // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 2. С. 51–73. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-2-51-73>
3. Shamionov R., Grigoryeva M., Grinina E., Sozonnik A. Characteristics of Academic Adaptation and Subjective Well-Being in University Students with Chronic Diseases // European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education. 2020 (a). Vol. 10, № 3. P. 816–831. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10030059>
4. Lacour M., Tissington L. D. The effects of poverty on academic achievement // Educational Research and Reviews. 2011. Vol. 6, № 7. P. 522–527.
5. Loopstra R., Lalor D. Financial Insecurity, Food Insecurity, and Disability: The Profile of People Receiving Emergency Food Assistance from The Trussell Trust Foodbank Network in Britain. Trussell Trust, 2017. URL: https://trusselltrust.org/wp-content/uploads/sites/2/2017/06/OU_Report_final_01_08_online.pdf (дата обращения: 25.02.2019).
6. Береговая О. А., Лопатина С. С., Отургашева Н. В. Барьеры социокультурной адаптации иностранных студентов в российских вузах // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 108–118. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.2.9>
7. Косинцева Т. Д., Кулешова Н. Д. Преодоление межкультурных барьеров в студенческой среде // Теория и практика общественного развития. 2016. № 9. С. 16–18.
8. Хайруллин Р. З. Формирование этнотолерантности будущих специалистов в вузах социального профиля // Социальная педагогика. 2011. № 1. С. 32–46.
9. Bailey M. J., Dynarski S. M. Inequality in postsecondary education // Whither Opportunity: Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances / ed. by J. Duncan & R. Murnane. New York: Russell Sage, 2011. P. 117–132. <https://doi.org/10.3386/w17633>
10. Bills K. L. Maneuverability Experiences Faced by Individuals Who Use Wheelchairs in Rural Settings: A Qualitative Analysis // Contemporary Rural Social Work. 2017. Vol. 9, № 1. P. 1–11.
11. Martin J. L. Book Review: The Rise of Women: The Growing Gender Gap in Education and What It Means for American Schools by Thomas A. Diprete and Claudia Buchmann // Gender & Society. 2014. Vol. 28, № 6. P. 928–929. <https://doi.org/10.1177/0891243214528573>
12. Shamionov R., Grigoryeva M., Grinina E., Sozonnik A. Correlation of academic adaptation and commitment to social activity in university students with chronic diseases // E3S Web of Conferences. 2020. № 210. 19019. doi:10.1051/e3sconf/202021019019
13. Walker L. Impact of Academic Support Centers on Students with Disabilities in Postsecondary Institutions // Learning Assistance Review. 2016. Vol. 21, № 1. P. 81–92.
14. Ishitani T. T. Studying attrition and degree completion behavior among first-generation college students in the United States // The Journal of Higher Education. 2006. Vol. 77, № 5. P. 861–885.
15. Wasielewski L. M. Academic Performance of Students with Disabilities in Higher Education: Insights from a Study of One Catholic College // Journal of Catholic Education. 2016. Vol. 20, № 1. P. 136–151. <https://doi.org/10.15365/joce.2001062016>
16. Белоглазов А. А., Белоглазова Л. Б., Белоглазова И. А. Проектирование инклюзивной самостоятельной работы студентов с применением информационных технологий // Вестник Российского ун-та дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2018. Т. 15, №3. С. 294–303. <https://doi.org/10.22363/2312-8631-2018-15-3-294-303>
17. Bills K. L. A Review of Literature: Identifying Barriers to Academic Success Among Students with Disabilities Attending College in Rural Regions // Contemporary Rural Social Work Journal. 2019. Vol. 11, № 1. P. 1–13.

18. Dong S., Lucas M. S. An analysis of disability, academic performance, and seeking support in one university setting // *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*. 2013. Vol. 20, № 10. P. 1–10.
19. Pingry O'Neill L. N., Markward M. J., French J. P. Predictors of graduation among college students with disabilities // *Journal of Postsecondary Education and Disability*. 2012. Vol. 25, № 1. P. 21–36.
20. Kilpatrick S., Johns S., Barnes R., Fischer S., McLennan D., Magnussen K. Exploring the retention and success of students with disability in Australian higher education // *International Journal of Inclusive Education*. 2016. Vol. 21, № 1. P. 747–762.
21. Verdugo M. A., Gómez L. E., Arias B., Navas P., Schalock R. L. Measuring quality of life in people with intellectual and multiple disabilities: Validation of the San Martín scale // *Research in Developmental Disabilities*. 2014. Vol. 3, № 1. P. 75–86. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.10.025>
22. Кантор В. З., Мазур М. А. Мотивационно-потребностные факторы преемственности школьного и вузовского образования лиц с нарушениями сенсорной и двигательной сферы: к проблеме эффективности профориентационной работы в системе социально-трудовой реабилитации инвалидов // *Инклюзия в образовании*. 2019. Т. 4, № 1. С. 134–158.
23. Dymond S., Meadan H., Pickens J. Postsecondary Education and Students with Autism Spectrum Disorders: Experiences of Parents and University Personnel // *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. 2017. Vol. 29, № 5. P. 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10882-017-9558-9>
24. Arscott W. Students with Learning and Developmental Disabilities in Post-Secondary Education // *Critical issue in higher education*. 2013. Vol. 8, № 1. P. 115–125. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-046-0_9
25. Гаранян Н. Г., Андрусенко Д. А., Хломов И. Д. Перфекционизм как фактор студенческой дезадаптации // *Психологическая наука и образование*. 2009. Т. 14, № 1. С. 72–81.
26. Shamionov R., Grigoryeva M., Sozonnik A., Grinina E. The Role of Junior Adolescents' School Well-Being/ill-being Characteristics in School Anxiety Variations // *Eur. J. Investig. Health Psychol. Educ*. 2021. № 11. P. 878–893. doi.org/10.3390/ejihpe11030065
27. Callens M., Tops W., Brysbaert M. Cognitive profile of students who enter higher education with an indication of dyslexia // *PloS ONE*. 2012. Vol. 7, № 6. P. 1–14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0038081>
28. Richlan F., Kronbichler M., Wimmer H. Meta-analyzing brain dysfunctions in dyslexic children and adults // *Neuroimage*. 2011. Vol. 56, № 3. P. 1735–1742. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2011.02.040>
29. Callens M., Tops W., Stevens M., Brysbaert M. An exploratory factor analysis of the cognitive functioning of first-year bachelor students with dyslexia // *Annals of Dyslexia*. 2014. Vol. 64, № 1. P. 91–119. <https://doi.org/10.1007/s11881-013-0088-6>
30. Шамионов Р. М., Григорьева М. В., Созонник А. В., Гринина Е. С., Протасов П. А., Силютин Н. Г. Характеристики академической адаптации и когнитивных функций студентов с ограниченными возможностями здоровья // *Перспективы науки и образования*. 2020. № 5 (47). С. 258–272. [doi: 10.32744/pse.2020.5.18](https://doi.org/10.32744/pse.2020.5.18)
31. Mayes S. D., Calhoun S. L. Frequency of reading, math, and writing disabilities in children with clinical disorders // *Learning and Individual Differences*. 2006. Vol. 16, № 2. P. 145–157. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2005.07.004>
32. Bakker T., Krabbendam L., Bhulai B., Begeer S. First-Year Progression and Retention of Autistic Students in Higher Education: A Propensity Score-Weighted Population Study // *Autism in Adulthood*. 2020. <https://doi.org/10.1089/aut.2019.0053>
33. Geller L. L., Greenberg M. Managing the transition process from high school to college and beyond: Challenges for individuals, families, and society // *Social Work in Mental Health*. 2010. Vol. 8, № 1. P. 92–116.
34. Mayes S. D., Calhoun S. L. Ability Profiles in Children with Autism: Influence of Age and IQ // *Autism: The International Journal of Research and Practice*. 2003. Vol. 7, № 1. P. 65–80. <https://doi.org/10.1177/1362361303007001014>
35. Anderson A. H., Stephenson J., Carter M. A systematic literature review of the experiences and supports of students with autism spectrum disorder in post-secondary education // *Research in Autism Spectrum Disorders*. 2017. Vol. 39. P. 33–53. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.04.002>
36. Kurth J., Mastergeorge A. Academic and cognitive profiles of students with autism: Implications for classroom practice and placement // *International Journal of Special Education*. 2010. Vol. 25, № 2. P. 8–14.
37. Ford J. Educating Students with Learning Disabilities in Inclusive Classrooms // *Electronic Journal for Inclusive Education*. 2013. Vol. 3, № 1. P. 1–20.
38. Scruggs T. E., Mastropieri M. A., Marshak L. Peer-mediated instruction in inclusive secondary social studies learning: Direct and indirect learning effects // *Learning Disabilities Research & Practice*. 2012. Vol. 27, № 1. P. 12–20. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2011.00346.x>

39. Айсмонтас Б. Б., Одинцова М. А. Социально-психологическое сопровождение студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 1. С. 71–80. <https://doi.org/10.17759/pse.2017220109>
40. Stein K. F. Experiences of selected emerging adults with emotional or behavioral difficulties in higher education // Career Development and Transition for Exceptional Individuals. 2012. Vol. 35, № 3. P. 168–179. <https://doi.org/10.1177/0885728812438940>
41. Евдокимова В. В. Адаптация студентов с ОВЗ к новому образовательному пространству как одно из направлений работы психологической службы СПК МГППУ // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы международной научно-практической конференции. М.: МГППУ, 2011. С. 181–183.
42. Сорокин Н. Ю., Луковенко Т. Г. Готовность профессорско-преподавательского состава к обучению инвалидов в вузе // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23, № 2. С. 68–76. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230208>
43. Ефимова Г. З., Волосникова Л. М., Огороднова О. В. Гендерное измерение инклюзии: Кейс университетов Западной Сибири // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23, № 2. С. 77–88. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230209>
44. Belch H. Understanding the experiences of students with psychiatric disabilities: A foundation for creating conditions of support and success // New Directions for Student Services. 2011. Vol. 2011, № 134. P. 73–94. <https://doi.org/10.1002/ss.396>
45. Megivern D., Pellerito S., Mowbray C. Barriers to higher education for individuals with psychiatric disabilities // Psychiatric Rehabilitation Journal. 2003. Vol. 26, № 3. P. 217–231. <https://doi.org/10.2975/26.2003.217.231>
46. Best L., Still M., Cameron G. Supported education: Enabling course completion for people experiencing mental illness // Australian Occupational Therapy Journal. 2008. Vol. 55, № 1. P. 65–68. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2007.00690.x>
47. Newman L., Wagner M. Longitudinal Post-High School Outcomes of Young Adults with Learning Disabilities or Emotional/Behavioral Disorders // Advances in Learning and Behavioral Disabilities. 2015. Vol. 28. P. 31–36. <https://doi.org/10.1108/s0735-004x20150000028003>
48. Salzer M. S. A comparative study of campus experiences of college students with mental illnesses versus a general college sample // Journal of American College Health. 2012. Vol. 60, № 1. P. 1–7. <https://doi.org/10.1080/07448481.2011.552537>
49. Stein K. F. DSS and Accommodations in Higher Education: Perceptions of Students with Psychological Disabilities // Towson University Journal of Postsecondary Education and Disability. 2013. Vol. 26, № 2. P. 145–161.
50. Hamblet E. C. Helping Your Students with Disabilities during Their College Search // Journal of College Admission. 2009. № 205. P. 6–15.
51. Carter E. W., Trainor A. A., Ditchman N., Owens L. A pilot connecting youth with emotional or behavioral difficulties to summer work experiences // Career Development for Exceptional Individuals. 2011. Vol. 34, № 2. P. 95–106. <https://doi.org/10.1177/0885728810395745>
52. Findley P. A., Plummer S., McMahon S. Exploring the Experiences of Abuse of College Students With Disabilities // Journal of Interpersonal Violence. 2016. Vol. 31, № 17. P. 2801–2823. <https://doi.org/10.1177/0886260515581906>
53. Sabina C., Ho L. Campus and college victim responses to sexual assault and dating violence: Disclosure, service utilization, and service provision // Trauma, Violence & Abuse. 2014. Vol. 15, № 3. P. 201–226. <https://doi.org/10.1177/1524838014521322>
54. Hershkowitz I., Lamb M. E. Victimization of children with disabilities // American Journal of Orthopsychiatry. 2007. Vol. 77. N. 4. P. 629–635.
55. Plummer S. B., Findley P. A. Women with disabilities' experience with physical and sexual abuse: A review of the literature and implications for the field // Trauma, Violence, & Abuse. 2012. Vol. 13, № 1. P. 15–29. <https://doi.org/10.1177/1524838011426014>
56. Honey A., Emerson E., Llewellyn G. The mental health of young people with disabilities: Impact of social conditions // Social Psychiatry & Psychiatric Epidemiology. 2011. Vol. 46, № 1. P. 1–10. <https://doi.org/10.1007/s00127-009-0161-y>
57. Baker L., Prevatt F., Proctor B. Drug and alcohol use in college students with and without ADHD // Journal of Attention Disorders. 2012. Vol. 16, № 3. P. 255–263. <https://doi.org/10.1177/1087054711416314>

58. Александрова Л. А., Силантьева Т. А. Социальная поддержка студентов с ОВЗ в условиях инклюзивного образования // Клиническая и специальная психология. 2014. Т. 3, № 2. С. 28–54.
59. Шамионов Р. М., Григорьева М. В., Гринина Е. С., Созонник А. В. Роль характеристик личности и социальной активности в академической адаптации студентов университета с хроническими заболеваниями // Клиническая и специальная психология. 2021. Т. 10, № 3. С. 181–207. doi: 10.17759/epse.2021100310
60. Шамионов Р. М. Адаптационная готовность личности – субъекта социального взаимодействия // Известия СГУ имени Н. Г. Чернышевского. Новая серия: Философия. Психология. Педагогика. 2015. Т. 15, № 4. С. 106–112. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2015-15-4-106-112>
61. Григорьева М. В., Граур М. В. Соотношение понятий «академическая адаптация» и «самоэффективность» в понимании учителей и школьных педагогов-психологов // Социальный мир человека: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Н. И. Леонова. Ижевск: ERGO, 2018. С. 69–72.
62. Курбангалеева Е. Ш., Веретенников Д. Н. Доступность высшего профессионального образования инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 1. С. 169–180. <https://doi.org/10.17759/pse.2017220119>
63. Пряхникова Е. Ю., Чистовский Д. И. Самосознание студентов с ОВЗ на этапе профессионального развития // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, № 4. С. 81–91.
64. Хаустов А. В. Особые образовательные потребности обучающихся с расстройством аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14, № 2. С. 3–12. <https://doi.org/10.17759/autdd.2016140201>

References

1. Arzhanykh E. V. Vyssheye professional'noye obrazovaniye dlya lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i invalidnost'yu: statisticheskii analiz [Higher Education in Persons with Disabilities: Statistical Analysis]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2017, no. 22, pp. 150–160. <http://doi.org/10.17759/pse.2017220117> (in Russian).
2. Kantor V. Z., Proekt Yu. L. Inklyuzivnoe vysshee obrazovanie: sotsial'no-psikhologicheskoe blagopoluchie studentov [Inclusive higher education: Socio-psychological well-being of students]. *Obrazovaniye i nauka – The Education and science journal*, 2019, no. 21, pp. 51–73. <http://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-2-51-73> (in Russian).
3. Shamionov R., Grigoryeva, M., Grinina, E., Sozonnik A. Characteristics of Academic Adaptation and Subjective Well-Being in University Students with Chronic Diseases. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 2020, no. 10(3), pp. 816–831. doi.org/10.3390/ejihpe10030059
4. Lacour M., Tissington L. D. The effects of poverty on academic achievement. *Educational Research and Reviews*, 2011, no. 6(7), pp. 522–527.
5. Loopstra R., Lalor D. *Financial Insecurity, Food Insecurity, and Disability: The Profile of People Receiving Emergency Food Assistance from The Trussell Trust Foodbank Network in Britain*, 2017. URL: https://trusselltrust.org/wp-content/uploads/sites/2/2017/06/OU_Report_final_01_08_online.pdf (accessed 25 February 2019).
6. Beregovaya O. A., Lopatina S. S., Oturgasheva N.V. Bar'ery sotsiokul'turnoy adaptatsii inostrannykh studentov v rossiiskikh vuzakh [Barriers of social and cultural adaptation of foreign students in Russian universities]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 2019, no. 2(38), pp. 108–118 (in Russian). <http://doi.org/10.32744/pse.2019.2.9>
7. Kosintseva T. D., Kuleshova N. D. Preodolenie mezhkul'turnykh bar'erov v studencheskoi srede [The overcoming intercultural barriers in the student environment]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya – Theory and practice of social development*, 2006, no. 9, pp. 16–18 (in Russian).
8. Khairullin R. Z. Formirovaniye etnotolerantnosti budushchikh spetsialistov v vuzakh sotsial'nogo profilya [Formation of ethnotolerance in future specialists at higher education institutions of social profile]. *Sotsial'naya pedagogika – Social pedagogy*, 2011, no. 1, pp. 32–46 (in Russian).
9. Bailey M. J., Dynarski S. M. Inequality in postsecondary education. In: Duncan, J. & Murnane, R. (Eds.) *Whither Opportunity: Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*. New York: Russell Sage, 2011, p. 117–132. <https://doi.org/10.3386/w17633>
10. Bills K. L. Maneuverability Experiences Faced by Individuals Who Use Wheelchairs in Rural Settings: A Qualitative Analysis. *Contemporary Rural Social Work*, 2017, no. 9(1), pp. 1–11.
11. Martin J. L. Book Review: *The Rise of Women: The Growing Gender Gap in Education and What It Means for American Schools* by Thomas A. Diprete and Claudia Buchmann. *Gender & Society*, 2014, no. 28(6), pp. 928–929. <https://doi.org/10.1177/0891243214528573>

12. Shamionov R., Grigoryeva M., Grinina E., Sozonnik A. Correlation of academic adaptation and commitment to social activity in university students with chronic diseases. *E3S Web of Conferences*, 2020, 210, 19019. doi:10.1051/e3sconf/202021019019
13. Walker L. Impact of Academic Support Centers on Students with Disabilities in Postsecondary Institutions. *Learning Assistance Review*, 2016, no. 21(1), pp. 81–92.
14. Ishitani T. T. Studying attrition and degree completion behavior among first-generation college students in the United States. *The Journal of Higher Education*, 2006, no. 77(5), pp. 861–885.
15. Wasielewski L. M. Academic Performance of Students with Disabilities in Higher Education: Insights from a Study of One Catholic College. *Journal of Catholic Education*, 2016, no. 20(1), pp. 136–151. <https://doi.org/10.15365/joce.2001062016>
16. Beloglazov A. A., Beloglazova L. B., Beloglazova I. A. Proektirovaniye inklyuzivnoy samostoyatel'noy raboty studentov s primeneniyyem informatsionnykh tekhnologii [Design of it-based independent learning for students with disabilities]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Informatizatsiya obrazovaniya – RUDN Journal of Informatization in Education*, 2018, no. 15(3), pp. 294–303. <http://doi.org/10.22363/2312-8631-2018-15-3-294-303> (in Russian).
17. Bills K. L. A Review of Literature: Identifying Barriers to Academic Success Among Students with Disabilities Attending College in Rural Regions. *Contemporary Rural Social Work Journal*, 219, no. 11(1), pp. 1–13.
18. Dong S., Lucas M. S. An analysis of disability, academic performance, and seeking support in one university setting. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 2013, no. 20(10), pp. 1–10.
19. Pingry O'Neill L. N., Markward M. J., French J. P. Predictors of graduation among college students with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 2012, no. 25(1), pp. 21–36.
20. Kilpatrick S., Johns S., Barnes R., Fischer S., McLennan D., Magnussen K. Exploring the retention and success of students with disability in Australian higher education. *International Journal of Inclusive Education*, 2016, no. 21(1), pp. 747–762.
21. Verdugo M. A., Gómez L. E., Arias B., Navas P., Schalock R. L. Measuring quality of life in people with intellectual and multiple disabilities: Validation of the San Martín scale. *Research in Developmental Disabilities*, 2014, no. 35(1), pp. 75–86. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.10.025>
22. Kantor V. Z., Mazur M. A. Motivatsionno-potrebnostnye faktory preemstvennosti shkol'nogo i vuzovskogo obrazovaniya lits s narusheniyami sensornoy i dvigatel'noi sfery: k probleme effektivnosti proforientatsionnoy raboty v sisteme sotsial'no-trudovoy rehabilitatsii invalidov [Motivational and Needful Factors of School-University Education Continuity in Persons with Sensory and Motor Disorders: to the issue of Efficiency of Professional Work in the System of Social and Labor Rehabilitation of Disabled People]. *Inklyuziya v obrazovanii – Inclusion in education*, 2019, no. 4(1), pp. 134–158 (in Russian).
23. Dymond S., Meadan H., Pickens J. Postsecondary Education and Students with Autism Spectrum Disorders: Experiences of Parents and University Personnel. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 2017, no. 29(5), pp. 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10882-017-9558-9>
24. Arscott W. Students with Learning and Developmental Disabilities in Post-Secondary Education. *Critical issue in higher education*, 2013, no. 8(1), pp. 115–125. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-046-0_9
25. Garanyan N. G., Andrusenko D. A., Khlomov I. D. Perfektsionizm kak faktor studencheskoi dezadaptatsii [Perfectionism as a factor of student maladaptation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological science and education*, 2009, no. 14(1), pp. 72–81 (in Russian).
26. Shamionov R., Grigoryeva M., Sozonnik A., Grinina E. The Role of Junior Adolescents' School Well-Being/Ill-Being Characteristics in School Anxiety Variations. *Eur. J. Investig. Health Psychol. Educ*, 2021, no. 11, pp. 878–893. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030065>
27. Callens M., Tops W., Brysbaert M. Cognitive profile of students who enter higher education with an indication of dyslexia. *PLoS ONE*, 2012, no. 7(6), pp. 1–14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0038081>
28. Richlan F., Kronbichler, M. Wimmer H. Meta-analyzing brain dysfunctions in dyslexic children and adults. *Neuroimage*, 2011, no. 56(3), pp. 1735–1742. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2011.02.040>
29. Callens M., Tops W., Stevens M., Brysbaert, M. An exploratory factor analysis of the cognitive functioning of first-year bachelor students with dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 2014, no. 64(1), pp. 91–119. <https://doi.org/10.1007/s11881-013-0088-6>

30. Shamionov R. M., Grigoryeva M. V., Sozonnik A. V., Grinina E. S., Protasov P. A., Selyutina N. G. Kharakteristiki akademicheskoy adaptatsii i kognitivnykh funktsiy studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Characteristics of academic adaptation and cognitive functions of students with disabilities]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of science and education*, 2020, no. 47(5), pp. 258–272. <https://doi.org/10.32744/pse.2020.5.18> (in Russian).
31. Mayes S. D., Calhoun S. L. Frequency of reading, math, and writing disabilities in children with clinical disorders. *Learning and Individual Differences*, 2006, no.16(2), pp. 145–157. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2005.07.004>
32. Bakker T., Krabbendam L., Bhumai B., Begeer S. First-Year Progression and Retention of Autistic Students in Higher Education: A Propensity Score-Weighted Population Study. *Autism in Adulthood*, 2020. <https://doi.org/10.1089/aut.2019.0053>
33. Geller L.L., Greenberg M. Managing the transition process from high school to college and beyond: Challenges for individuals, families, and society. *Social Work in Mental Health*, 2010, no. 8(1), pp. 92–116.
34. Mayes, S. D. Calhoun, S. L. Ability Profiles in Children with Autism: Influence of Age and IQ. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 2003, no. 7(1), pp. 65–80. <https://doi.org/10.1177/1362361303007001014>
35. Anderson, A.H., Stephenson, J., Carter, M. A systematic literature review of the experiences and supports of students with autism spectrum disorder in post-secondary education. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2017, no. 39, pp. 33–53. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.04.002>
36. Kurth J., Mastergeorge A. Academic and cognitive profiles of students with autism: Implications for classroom practice and placement. *International Journal of Special Education*, 2020, no. 25(2), pp. 8–14.
37. Ford J. Educating Students with Learning Disabilities in Inclusive Classrooms. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 201, no. 3(1), pp. 1–20.
38. Scruggs T. E., Mastropieri M. A., Marshak L. Peer-mediated instruction in inclusive secondary social studies learning: Direct and indirect learning effects. *Learning Disabilities Research & Practice*, 2012, no. 27(1), pp. 12–20. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2011.00346.x>
39. Aismontas, B. B., Odintsova M. A. Sotsial'no-psikhologicheskoye soprovozhdenie studentov s invalidnost'yu i ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Social Psychological Support of Students with Disabilities]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2017, no. 22, pp. 71–80. <http://doi.org/10.17759/pse.2017220109> (in Russian).
40. Stein K. F. Experiences of selected emerging adults with emotional or behavioral difficulties in higher education. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 2012, no. 35(3), pp. 168–179. <https://doi.org/10.1177/0885728812438940>
41. Evdokimova V. V. Adaptatsiya studentov s OVZ k novomu obrazovatel'nomu prostranstvu kak odno iz napravlenii raboty psikhologicheskoi sluzhby SPK MGPPU [Adaptation of students with disabilities to a new environment as one of the working directions of the psychological service at Socio-Pedagogical College of Moscow State Psychological and Pedagogical University]. *Inklyuzivnoye obrazovaniye: metodologiya, praktika, tekhnologiya: materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Inclusive education, methodology, practice, technology: Materials of scientific and practical conference]. Moscow, MSPPU Publ., 2011. Pp. 181–183 (in Russian).
42. Sorokin N. Yu., Lukovenko T. G. Gotovnost' professorsko-prepodavatel'skogo sostava k obucheniyu invalidov v vuze [Readiness for Training Disabled Students in Academic Staff of Universities]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2018, no. 23, pp. 68–76 (in Russian). <http://doi.org/10.17759/pse.2018230208>
43. Efimova G. Z., Volosnikova L. M., Ogorodnova O. V. Gendernoe izmereniye inklyuzii: Keys universitetov Zapadnoi Sibiri [The Gender Dimension of the Inclusion: The Case of the Western Siberian Universities]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2018, no. 23(2), pp. 77–88 (in Russian). <http://doi.org/10.17759/pse.2018230209>
44. Belch H. Understanding the experiences of students with psychiatric disabilities: A foundation for creating conditions of support and success. *New Directions for Student Services*, 2011, no. 134, pp. 73–94. <https://doi.org/10.1002/ss.396>.
45. Megivern, D., Pellerito, S., Mowbray, C. Barriers to higher education for individuals with psychiatric disabilities. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 2003, no. 26(3), pp. 217–231. <https://doi.org/10.2975/26.2003.217.231>
46. Best L., Still M., Cameron G. Supported education: Enabling course completion for people experiencing mental illness. *Australian Occupational Therapy Journal*, 2008, no. 55(1), pp. 65–68. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2007.00690.x>

47. Newman L., Wagner M. Longitudinal Post-High School Outcomes of Young Adults with Learning Disabilities or Emotional/Behavioral Disorders. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 2015, no. 28, pp. 31–36. <https://doi.org/10.1108/s0735-004x2015000028003>.
48. Salzer M. S. A comparative study of campus experiences of college students with mental illnesses versus a general college sample. *Journal of American College Health*, 2012, no. 60(1), pp. 1–7. <https://doi.org/10.1080/07448481.2011.552537>.
49. Stein K. F. DSS and Accommodations in Higher Education: Perceptions of Students with Psychological Disabilities. *Towson University Journal of Postsecondary Education and Disability*, 2013, no. 26(2), pp. 145–161.
50. Hamblet E. C. Helping Your Students with Disabilities during Their College Search. *Journal of College Admission*, 2009, no. 205, pp. 6–15.
51. Carter E. W., Trainor A. A., Ditchman N., Owens L. A pilot connecting youth with emotional or behavioral difficulties to summer work experiences. *Career Development for Exceptional Individuals*, 2011, no. 34(2), pp. 95–106. <https://doi.org/10.1177/0885728810395745>
52. Findley P. A., Plummer S., McMahon S. Exploring the Experiences of Abuse of College Students With Disabilities. *Journal of Interpersonal Violence*, 2016, no. 31(17), pp. 2801–2823. <https://doi.org/10.1177/0886260515581906>
53. Sabina C., Ho L. Campus and college victim responses to sexual assault and dating violence: Disclosure, service utilization, and service provision. *Trauma, Violence & Abuse*, 2014, no. 15(3), pp. 201–226. <https://doi.org/10.1177/1524838014521322>
54. Hershkowitz, I., Lamb, M. E. Victimization of children with disabilities. *American Journal of Orthopsychiatry*, 2007, no. 77(4), pp. 629–635.
55. Plummer S. B., Findley P. A. Women with disabilities' experience with physical and sexual abuse: A review of the literature and implications for the field. *Trauma, Violence, & Abuse*, 2012, no. 13(1), pp. 15–29. <https://doi.org/10.1177/1524838011426014>
56. Honey A., Emerson E., Llewellyn G. The mental health of young people with disabilities: Impact of social conditions. *Social Psychiatry & Psychiatric Epidemiology*, 2011, no. 46(1), pp. 1–10. <https://doi.org/10.1007/s00127-009-0161-y>
57. Baker L., Prevatt F., Proctor B. Drug and alcohol use in college students with and without ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 2012, no. 16(3), pp. 255–263. <https://doi.org/10.1177/1087054711416314>
58. Aleksandrova L. A., Silant'eva T. A. Sotsial'naya podderzhka studentov s OVZ v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Social support of students with disabilities in the context of inclusive education]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya – Clinical and special psychology*, 2014, no. 14(2), pp. 28–54 (in Russian).
59. Shamionov R.M., Grigoryeva M.V., Grinina E.S., Sozonnik A.V. Rol' kharakteristik lichnosti i sotsial'noi aktivnosti v akademicheskoi adaptatsii studentov universiteta s khronicheskimi zabolovaniyami [The Role of Personality Characteristics and Social Activity in the Academic Adaptation of University Students with Chronic Diseases]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya – Clinical psychology and special education*, 2021, vol. 10, no. 3, pp. 181–207 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100310>
60. Shamionov R. M. Adaptatsionnaya gotovnost' lichnosti – sub'ekta sotsial'nogo vzaimodeistviya [Adaptation Readiness of the Personality as a Subject of Social Interaction]. *Izvestiya SGU imeni N.G. Chernyshevskogo. Novaya seriya. Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika – Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2015, no. 15(4), pp. 106–112 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2015-15-4-106-112>
61. Grigor'eva M. V., Graur M. V. Sootnoshenie ponyatii “akademicheskaya adaptatsiya” i “samoeffektivnost'” v ponimanii uchitelei i shkol'nykh pedagogov-psikhologov [The correlation between concepts “Academic adaptation” and “self-efficacy” in teachers' and educational psychologists' understanding]. *Materialy VII Mezhhregional'noy nauchno-praktichskoy konferentsii “Sotsial'nyy mir cheloveka”* [Materials of the VII International Scientific and Practical Conference: “Social world of a person”]. Izhevsk, ERGO Publ., 2018. Pp. 69–72 (in Russian).
62. Kurbangaleyeva E. S., Veretennikov D. N. Dostupnost' vysshego professional'nogo obrazovaniya invalidam i litsam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya (OVZ) [Accessibility of Higher Education for Students with Disabilities]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 2017, no. 22, pp. 169–180 (in Russian). <http://doi.org/10.17759/pse.2017220119>
63. Pryazhnikova E. Yu., Chistovsky D. I. Samosoznaniye studentov s OVZ na etape professional'nogo razvitiya [Consciousness of students with HIA at the stage of professional development]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 2014, no. 19(4), pp. 81–91 (in Russian).

64. Khaustov A. V. Osobyе obrazovatel'nye potrebnosti obuchayushchikhsya s rasstroistvom auticheskogo spektra [Special educational needs of students with autism spectrum disorders]. *Autizm i narusheniya razvitiya – Autism and Developmental Disorders*, 2016, no. 14, pp. 3–12 (in Russian). <http://doi.org/10.17759/autdd.2016140201>

Информация об авторе

Созонник А. В., кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии образования и развития, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского (ул. Астраханская, 83, Саратов, Россия, 410012).

Information about the author

Sozonnik A. V., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Saratov State University (ul. Astrakhanskaya, 83, Saratov, Russian Federation, 410012). ORCID: 0000-0003-3930-2674

Статья поступила в редакцию 08.12.2022; принята к публикации 03.03.2023

The article was submitted 08.12.2022; accepted for publication 03.03.2023

ОБЗОРЫ

Научная статья

УДК 37 (092): 374.01

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-164-172>

Памяти педагога-ученого. К 100-летию со дня рождения А. П. Романова

Алексей Алексеевич Романов¹, Валентина Ивановна Ревякина²

¹ Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний России (Академия ФСИИ России);

РГУ имени С. А. Есенина, Рязань, Россия, e-mail: a.romanov@365.rsu.edu.ru

² Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
revyakinavi@tspu.edu.ru

Аннотация

Дано представление о людях и социально-политических событиях в нашей стране начала 1950-х годов на примере жизни Алексея Петровича Романова, выпускника Томского государственного педагогического института, ученика и соратника Ф. Ф. Шамахова. А. П. Романов известен как публицист научно-педагогической тематики, автор содержательно глубоких педагогических статей и научных исследований, в том числе кандидатской диссертации «Детские клубы как основа воспитательной работы школьников». Докторская диссертация А. П. Романова «Детские и подростковые клубы в системе общественного воспитания в СССР (историко-педагогический аспект)» значительно расширила актуальную клубную тематику в масштабе всей страны. Уже в годы студенческой учебы А. П. Романова известный томский ученый в области истории педагогики Ф. Ф. Шамахов отмечал высокий научно-исследовательский потенциал своего ученика, прогнозировал дальнейший успешный научный рост перспективного молодого человека. На протяжении всей жизни мудрый учитель Феодосий Феодосьевич Шамахов оказывал ему моральную, отечески заботливую и дружескую человеческую поддержку, стимулировал научную уверенность в творческих поисках. Использован и сохранен в данной работе в оригинале ныне полузабытый эпистолярный жанр в авторской редакции академиков Российской академии образования В. И. Журавлёва, М. Н. Скаткина и сибирского историка педагогики Ф. Ф. Шамахова как свидетельство высокой культуры письменной коммуникации научной интеллигенции XX в.

Ключевые слова: научная школа Ф. Ф. Шамахова, история педагогики, научно-исследовательская работа, творческие поиски, школьные детские клубы, переписка известных ученых

Для цитирования: Романов А. А., Ревякина В. И. Памяти педагога-ученого. К 100-летию со дня рождения А. П. Романова // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 2 (48). С. 164–172. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-164-172>

OVERVIEWS

Original article

In memory of the teacher-scientist. To the 100th anniversary of A. P. Romanov

Alexey A. Romanov¹, Valentina I. Revyakina²

¹ Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia (Academy of the FPS of Russia), Ryazan State University named for S. A. Yesenin, Ryazan, Russian Federation, a.romanov@365.rsu.edu.ru

² Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, revyakinavi@tspu.edu.ru

Abstract

The article gives an idea of the people and events in our country in the early 1950s on the example of the life of Alexei Petrovich Romanov, a graduate of the Tomsk pedagogical institute, a student and colleague of professor F. F. Shamakhov. A. P. Romanov is known as a publicist on scientific and pedagogical topics, the author of informative and profound pedagogical articles and scientific research, including the candidate degree thesis “Children’s clubs as the basis of educational work of schoolchildren”. A. P. Romanov’s doctoral dissertation “Children’s and teenage clubs in the system of public education in the USSR (historical and pedagogical aspect)” significantly expanded the current club topics throughout the country. Already in the years of student studies of A. P. Romanov, the famous Tomsk scientist in the field of the history of pedagogy F. F. Shamakhov noted the high research potential of his student, predicted the further successful scientific growth of a promising young man. Throughout his life, the wise teacher F.F. Shamakhov provided him moral, paternally caring and friendly human support, stimulated scientific confidence in creative searches. In this article, now half-forgotten epistolary genre in the author’s edition of the academicians of the Russian Academy of Education is used as evidence of the high culture of written communication of the scientific intelligentsia of the 20th century.

Keywords: *Scientific school of F. F. Shamakhov, history of pedagogy, research work, school children’s clubs, correspondence of famous scientists*

For citation: Romanov A. A., Revyakina V. I. Pamyati pedagoga-uchenogo. K 100-letiyu so dnya rozhdeniya A. P. Romanova [In Memory of the Teacher-Scientist. To the 100th Anniversary of A. P. Romanov]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 2 (48), pp. 164–172. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-164-172>

В данной публикации обозначены основные вехи жизни и деятельности А. П. Романова, учившегося в 1948–1952 гг. в Томском педагогическом институте на историко-филологическом факультете. Методологической базой для настоящего исследования послужили его статьи, тематические брошюры и книги, материалы докторской диссертации, рукописи и дневниковые заметки, публикации его сына А. А. Романова, газетные статьи друзей и коллег о личности студента, учителя, организатора просвещения, профессора А. П. Романова. Используются также устные и рукописные воспоминания его жены Н. К. Романовой, дочери О. А. Романовой, а также письма профессора Ф. Ф. Шамахова, адресованные своему ученику А. П. Романову, которые он писал ему на протяжении почти сорока лет.

А. П. Романов после окончания учебы (с отличием) был оставлен в родном вузе преподавателем кафедры педагогики и психологии, руководимой Ф. Ф. Шамаховым, вскоре назначен и заместителем директора института по заочному обучению. Затем арест по статье 58 (пункты 10, 11). После освобождения – многолетняя работа учителем, директором школы, заведующим районо г. Кемерово, старшим преподавателем и заведующим кафедрой педагогики и психологии Семипалатинского педагогического института (Казахстан), разработка проблемы и защита кандидатской диссертации

по теме детских клубов. Переезд на заведование кафедрой педагогики и психологии Глуховского педагогического института (Украина), признание научной общественностью значимости его научных разработок, защита докторской диссертации по педагогике.

А. П. Романов всегда считал себя учеником Ф. Ф. Шамахова, последователем его научной школы. Однако почти неисследованной частью наследия этой научной школы является сфера личных отношений известного профессора со своими учениками. Такое общение, его наполненность и динамика на протяжении десятилетий представляют самостоятельную ценность, могут быть примером для современных ученых.

Алексея Петровича Романова без сомнений следует причислить к выдающимся студентам и выпускникам Томского государственного педагогического института им. Н. К. Крупской: фронтовик, член ВКП(б), отличник учебы, главный редактор институтской газеты «Советский учитель», секретарь комитета комсомола института, член научно-студенческого общества, неоднократно заносился на Доску почета вуза. Его биография может использоваться в качестве примера стойкости человека к жизненным испытаниям, целеустремленности педагога, прошедшего многие ступени учительского и преподавательского труда, организатора просвещения, ставшего доктором педагогических наук, профессором. Известный педагог и ученый, академик РАО В. И. Журавлев писал о своем коллеге: «Алексей Петрович был талантливым человеком во многих областях, сильной воли и Духа, а его основные труды о клубах вошли в классику воспитания школьников».

Жизненный путь. А. П. Романов родился 21 марта 1923 г. в семье фельдшера (г. Тайга Кемеровской области). В 1941 г., не окончив среднюю школу, по комсомольской путевке был направлен в Иркутскую военную школу авиамехаников. Окончив ее с отличием, назначен командиром отделения 5-й железнодорожной бригады, а затем в июне 1943 г. стал авиационным техником-механиком в действующей на фронте авиационной части. Воевал в 16-м отдельном дальне-разведывательном полку воздушной армии в составе Центрального фронта, 1-го и 3-го белорусских фронтов. Прошел путь от Курска до Берлина. Участвовал в сражениях на Орловско-Курской дуге. В августе 1943 г. был тяжело ранен и контужен, заживо погребен взрывом 500-килограммовой бомбы. Выжил, но остался на всю жизнь инвалидом. После госпиталя А. П. Романов вернулся в свой полк. Участвовал в боях за город Барановичи, в освобождении Варшавы и взятии Берлина. За участие в этих боях награжден тремя благодарностями Верховного главнокомандующего, медалями «За боевые заслуги», «За освобождение Варшавы», «За взятие Берлина», «За победу над Германией в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.». В мирное время к ним добавился орден Отечественной войны I степени и юбилейные медали в память о Великой Отечественной войне.

Демобилизовавшись в феврале 1946 г., А. П. Романов вернулся в Тайгу, работал в городской газете «Сталинский путь». Найденные отдельные статьи из сохранившихся газет характеризуют приверженность автора к проблеме воспитания патриотизма, продолжая тематику его стихов, написанных во время войны «Славься, ты Родина наша могучая!»: «Они сражались за родину», «Боевой путь героя», «Разведчик Алексей Матусевич», «Верная дочь Родины» и др. Вторым по значимости тематическим направлением было честное отношение граждан к своему делу. Вот отдельные заголовки: «Практические дела подменяют болтовней», «Беззаботные руководители», «О хвастливых руководителях и позорных итогах», «О тех, кто работает самоотверженно и кто плетется в хвосте» и т. п. В статье «Лучше готовиться к школьным экзаменам» сравнивались результаты работы разных школ, отмечались не использованные школой возможности. В этой газетной заметке уже прослеживалась мысль о необходимости государственного и общественного характера организации работы школы: «Оставшийся до начала экзаменов и испытаний период должен явиться для педагогов и школьников периодом интенсивной работы. За ходом проверки качества знаний учащихся будет следить вся общественность города».

Летом 1947 г. А. П. Романов был избран секретарем Тайгинского горкома ВЛКСМ, совмещая руководство молодежью с учебой в вечерней школе. Окончив ее, в 1948 г. он сдал вступительные экзамены и поступил на очное обучение в Томский педагогический институт. На историческом отделении историко-филологического факультета Алексей Романов пользовался большим авторитетом, был одним из студенческих лидеров. Хотя в их группе учились не только бывшие фронтовики, но и такие интересные люди, как В. В. Липатов, ставший видным советским журналистом, специальным корреспондентом газет «Известия», «Правда», «Литературная газета», писателем и сценаристом. Среди них был и М. А. Вылцан, в будущем известный российский историк, доктор исторических наук, ведущий специалист по истории крестьянства России в 1930–1950-х гг.

После завершения учебы А. П. Романов был оставлен в вузе для преподавательской работы на кафедре педагогики и психологии, руководимой Ф. Ф. Шамаховым, а через полгода назначен и заместителем директора института по заочному обучению. Трудился он, как и абсолютное большинство его сверстников, с огромным энтузиазмом, вел разнообразную партийную и общественную работу, писал кандидатскую диссертацию, считал себя счастливейшим человеком. Однако в начале февраля 1953 г. А. П. Романов был арестован по ложному, но стандартному для того времени обвинению в антисоветской агитации и пропаганде – организации контрреволюционной деятельности. В своих воспоминаниях доцент Томского государственного педагогического института Л. П. Ефанов, учившийся на год младше А. П. Романова, писал: «Удушающая обстановка сложилась в нашем институте, когда вдруг совершенно неожиданно арестовали Алексея Романова ... как гром среди ясного неба – Алексей арестован как враг народа» [1, с. 2]. В ту волну репрессий было арестовано много преподавателей и ученых, например, И. К. Сидоров, принимавший вступительные экзамены в группе Л. П. Ефанова, часто беседовавший с А. П. Романовым, или участник ВОВ, орденосеца Ф. Ф. Королев, ставший впоследствии академиком РАО и одним из консультантов Алексея Петровича.

А. П. Романову предъявили обвинения в троцкизме, принадлежности к террористической группе подпольной партии ленинцев и ее ЦК во главе с В. М. Молотовым, антисоветской деятельности, подготовке к убийству Сталина, смерть которого в марте 1953 г. приостановила маховик карательной машины. Прошения об освобождении Алексея Романова писали многие комсомольские работники, товарищи, его отец П. Е. Романов, старый коммунист, кавалер Георгиевского креста и ордена Ленина. Тем не менее Алексей Романов успел пройти через одиночную камеру, пытки, угрозы, унижительные оскорбления и издевательства, объявление голодовки, получить восемь лет тюрьмы, исправительно-трудовых лагерей с последующей ссылкой и лишением политических прав на три года. Освобождение из заключения состоялось «холодным летом» 1953 г., последовало и новое приглашение в пединститут. Обвинение же было снято «за отсутствием состава преступления» лишь через пять лет, 27 февраля 1958 г.

Вернуться туда, где на тебя донесли сотрудники, работавшие рядом, и которые продолжали работать, было невозможно. А. П. Романов переехал в Кемерово, но на педагогическую работу не брали, пугало клеймо «врага народа». Рискнул директор школы В. И. Журавлев, будущий академик РАО, взяв его учителем истории. Несколько позже он предоставил и характеристику для восстановления своего нового учителя в партии: «Будучи классным руководителем, Романов Алексей Петрович проявляет творчество и инициативу в поисках наиболее рациональных методов воспитания школьников. Товарищ Романов умеет удивительно быстро и хорошо организовывать коллектив и двигать его жизнь. Во внеклассной работе проявил большие организаторские способности. Создал историческое общество, объединившее большое число старшеклассников, драмкружок. Принимает активное участие в общественной жизни школы: выступает с докладами и лекциями перед учащимися, имея опыт лекторской работы. Отличительными особенностями Романова А. П. – педагога являются инициатива, творческий подход к методике преподавания истории, педагогическое

умение. В поручениях – исполнитель. За короткое время снискал себе любовь учащихся, уважение коллектива учителей. Участвовал со школьниками в летнем походе по Кузбассу, после чего создал школьный краеведческий музей с отделениями: историческим, ботаническим, геологическим» [2, с. 322].

Написал свою характеристику и учитель А. П. Романова Ф. Ф. Шамахов, поддерживавший своего ученика на протяжении всей его жизни, сам бывший в 1938–1939 гг. подследственным Томского горотдела НКВД. В мае 1954 г. Ф. Ф. Шамахов писал: «Уважаемый Алексей Петрович! Возвратившись 18 мая из научной командировки в Ленинград, я нашел на своем письменном столе Ваше письмо. Я рад, что Вы устроились хорошо и с увлечением работаете в школе. Так и следует делать (т. е. работать с увлечением, с душой) выпускнику советского вуза. Я уверен, что Вы не посрамите честь Томского пединститута.

Мне совершенно непонятно, о каких условностях Вы пишете, которые якобы мне могут помешать дать вам ту характеристику по работе на кафедре, какой Вы заслуживаете? И зачем мне спрашивать у директора о вашей работе? Я всегда был уверен, что человек, грудью своей защищавший советскую Родину, сын пролетария, воспитанный советской властью, не может быть бесчестным человеком и плохим работником (ленивым, лукавым и т. п.). Я жалел и жалею, что Вам не пришлось работать на кафедре и очень рад, что Вы все же решили специализироваться по педагогике» [2, с. 321–322].

В партии А. П. Романова восстановили, предупредив: «Вряд ли нужно говорить, что случилось с вами, прошлого все равно не вернешь». Можно, вероятно, забыть о записи в учетной карточке члена КПСС за период следствия, тюрьмы и заключения, где «должность» была сформулирована как «арестант». Но можно ли забыть о приобретенных в тюрьме заболеваниях, приумноживших ущерб для здоровья после ранения и тяжелой контузии, полученных на войне? Последствия отразились и на детях, вынужденных бороться за свое здоровье на протяжении всей жизни. А можно ли не говорить о сломе блестящей карьеры в начале профессионального взлета?

А. П. Романов восемь лет работал учителем истории, директором средней школы, а с 1957 г. заведующим Кировским районо г. Кемерово. В 1961 г. состоялся его переезд в Семипалатинск на должность старшего преподавателя кафедры педагогики и психологии государственного педагогического института имени Н. К. Крупской, где заведующим был его прежний директор школы В. И. Журавлев. Вернулся А. П. Романов и к научной работе, избрав новую для себя тему о педагогических проблемах клубной воспитательной работы в средней школе. Научную поддержку оказывал Ф. Ф. Шамахов: «Мое обещание о помощи Вам не изменится. Не бойтесь терний пути в науку, не скорбите о том, что ваш жизненный путь не был усыпан розами. Тернии на жизненном пути способствуют укреплению воли. Конечно, лучше бы без них, но что поделаешь. Работайте, дорогой Алексей Петрович, верю в Вас! Ваш Ф. Шамахов. 24.VI.64» [2, с. 323]. Или в другом письме: «Дорогой Алексей Петрович! С большим удовольствием прочел твое письмо от 11. III. 65: вижу, дорогой Алеша, остался ты таким же энтузиастом и молодым душой, как был когда-то, в студенческие годы. Хорошо, что пережитое не сломило тебя! Рад за тебя! Думаю, что к/д о клубах может получиться. Работай! Всячески помогу, если смогу чем-либо помочь на таком расстоянии» [2, с. 324].

Кандидатскую диссертацию «Педагогические проблемы клубной воспитательной работы в средней школе» А. П. Романов защитил в 1966 г. в Алма-Ате (Казахский пединститут им. Абая). Концептуальная идея автора о необходимости развития творческой деятельности учащейся молодежи через клубную деятельность нашла поддержку у многих руководителей и учителей школ. В качестве основной формы работы апробировалась деятельность общешкольного ученического клуба. Клубные дни готовились всем школьным коллективом, в его проведении участвовали школьники, учителя, работники школы, родители и жители города.

По состоянию здоровья А. П. Романов вынужден был сменить климат, поэтому переехал с семьей в г. Глухов (Украина), избравшись по конкурсу на заведование кафедрой педагогики и психологии старейшего в республике государственного пединститута имени С. Н. Сергеева-Ценского, основанного в 1874 г. Выбор места жительства был навеян воспоминаниями об освобождении Сумской области во время ВОВ, тогда ему запомнился небольшой зеленый городок Глухов с чистым воздухом. Здесь он жил и работал 24 года до своей кончины (1992 г.).

Много сделал А. П. Романов для укрепления авторитета педагогического института, фактически предотвратив его закрытие, когда ставился вопрос о целесообразности деятельности в Сумской области двух педагогических институтов. Впоследствии вуз только расширялся, приобретая статус Глуховского национального педагогического университета имени Александра Довженко.

А. П. Романов продолжил заниматься и научными исследованиями, связанными с проблемами внешкольной и внеклассной работы детей. Плодотворной стала тематика по изучению наследия педагогики 20-х гг. в XX в., творческих идей и находок А. С. Макаренко, актуальных для новой ситуации развития образования в 1960-е – 70-е годы. Под его руководством начали свою деятельность студенческие макаренковские отряды. Свои идеи и результаты работы Алексей Петрович пропагандировал в выступлениях на десятках научных конференций. Один из докладов «Детские клубы в СССР как педагогическая проблема (история, теория, практика)», по инициативе Президента АПН СССР В. Н. Столетова, был издан. Затем и обсужден 27 мая 1974 г. в НИИ общей педагогики АПН СССР, получив положительную оценку, в частности, академика А. И. Пискунова, профессоров Н. И. Болдырева, М. Ф. Шабаевой и других известных ученых. В 1978 г. А. П. Романов был награжден медалью А. С. Макаренко «За заслуги в области образования и педагогической науки».

Значимым достижением проводимой научной работы считаем выход в 1982 г. книги А. П. Романова «Детские клубы – центры внешкольной и внеклассной воспитательной работы» (тираж 35 000 экземпляров). Издание привлекло внимание педагогической общественности как одно из первых монографических изданий, раскрывающих содержание деятельности школьных и внешкольных клубов, показывающих формы и методы клубной воспитательной работы.

Академик АПН СССР М. Н. Скаткин по поводу книги отозвался своей статьей «Книга о детских клубах» в журнале «Советская педагогика» [3]. По его словам, «литература по этому вопросу пока небогата, особенно мало публикаций обобщающего характера. Стремясь восполнить этот пробел, автор данной книги поставил задачу проанализировать направление, содержание, формы, методы работы с учащимися в школьных и внешкольных клубах, используя в этих целях не только свой собственный многолетний опыт, но и обширный фактический материал о многих разных клубах, функционирующих в УССР. Детские клубы весьма многообразны и по содержанию деятельности, и по месту их организации. Сначала в книге рассматриваются общешкольные многопрофильные клубы, затем однопрофильные по интересам, которые организуются не только в школах, но и во внешкольных учреждениях, в рабочих и сельских клубах, домах культуры, специальных средних и высших учебных заведениях, при государственных учреждениях и т. д. В особую группу выделены клубы по месту жительства» [3, с. 128]. В книге А. П. Романова о детских клубах, отмечает М. Н. Скаткин, также анализируются «разные виды школьных клубов: выходного дня, старшеклассников, пионерские, октябрятские и др. В работе каждого клуба, как справедливо подчеркивает автор, должно непременно действовать главное правило – направлять, учить, воспитывать, но не опекать. Мастерство руководителя как раз в том и состоит, чтобы, сохраняя строгое соподчинение, ответственность, давать широкий простор общественным силам, самоуправлению, инициативе» [3, с. 128–129]. В итоге М. Н. Скаткин отметил, что «к достоинствам книги следует отнести широкий охват проблемы, правильные исходные идеи, определяющие направление работы клубов, творческое использование идей Н. К. Крупской, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, других педагогов. Книга окажет существенную помощь в совершенствовании работы ученических клубов – важ-

ных составных звеньев общей системы коммунистического воспитания подрастающего поколения» [3, с. 129].

Укажем, что в 1980-е годы журнал «Советская педагогика» являлся флагманом педагогической науки. Тем значимее для широкой педагогической общественности стал аналитический вывод М. Н. Скаткина о том, что именно добровольность участия в клубной деятельности создает для школьников хороший нравственный микроклимат, охватывает интересы учащихся всех возрастов и классов. А эмблема, песня, знамя, знаки отличия членов ученического клуба усиливают чувство коллектива, поддержки товарищей.

Итогом 35-летних научных исследований Алексея Петровича Романова по избранной тематике стала защита докторской диссертации по педагогике в форме научного доклада «Детские и подростковые клубы в системе общественного воспитания в СССР (Историко-педагогический аспект)» [4]. Защита прошла в МГПИ имени В. И. Ленина в совете В. А. Сластенина. Оппонентами выступили профессора А. В. Мудрик, Н. И. Монахов, А. В. Зосимовский. Детские и подростковые клубы, утверждалось среди выводов, являются результатом исторического развития общества, составным звеном системы общественного воспитания, новаторским подходом к процессу непрерывного образования, развития, социализации личности, действенным путем реализации перестроечных идей по формированию нового педагогического мышления. Обращено было внимание и на совпадение авторского понимания термина «клуб школьников» с научно-теоретической трактовкой понятия «школьный клуб», нашедшей отражение в материалах Всесоюзного съезда работников народного образования и в новейших исследованиях по теории педагогики» [4, с. 46].

Широкий спектр существующих точек зрения по изменению подходов к становлению нового педагогического мышления А. П. Романов обсуждал и с сыном, А. А. Романовым, профессиональным историком педагогики, соавтором данной статьи. Следовательно, сын постоянно был включен в научно-тематическое общение отца с Ф. Ф. Шамаховым по многим педагогическим проблемам, в том числе по вопросам воспитательной работы в детских клубах [5]. А в 1988 г. сын был приглашен работать во временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК) «Школа» под руководством Э. Д. Днепров; был знаком с М. Н. Скаткиным, давшим ему положительный отзыв на кандидатскую диссертацию. В каждой своей статье А. А. Романов, надежный соратник и продолжатель педагогических идей отца, подчеркивает определяющее значение сопричастности молодого ученого с великими педагогическими деятелями, настоящими подвижниками и героями своего времени как для собственного профессионального роста, так и для популяризации педагогической науки [6–10].

В завершение данной публикации подчеркнем необходимость более глубокого изучения результатов деятельности представителей научных школ, научной школы сибирского историка педагогики Ф. Ф. Шамахова, масштабности их вклада в педагогическую науку. Известно, что в 1966 г. Ф. Ф. Шамахов был избран по конкурсу в Новосибирский государственный педагогический институт профессором кафедры педагогики. Однако при этом он передал родному Томскому государственному педагогическому институту собранную им библиотеку по педагогике (около 1 000 экземпляров), а в Государственный архив Томской области свой личный архив (Фонд № 1555). Закономерен вопрос: в какой степени изучены хранящиеся там материалы?

Отметим, что до настоящего времени почти неисследованной частью наследия этой научной школы является сфера личных отношений известного профессора со своими учениками. Полагаем, такое патерналистское общение, его наполненность и динамика на протяжении десятилетий представляют самостоятельную научную и социально-культурную ценность. Есть надежда, что исследования о наследии и сотрудничестве Ф. Ф. Шамахова и А. П. Романова будут продолжены, их заветы будут помнить, а стиль жизни этих педагогов, скромный и одновременно героический, послужит примером многим пытливым умам [11].

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Ефанов Л. П. Из истории института // Советский учитель. № 1 (1018). 8 января 1990 г. С. 2–3.
2. Романов А. А. Историк школы и образования Сибири Ф. Ф. Шамахов // Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века: Избранные научные статьи и очерки. Рязань: Концепция, 2017. 528 с.
3. Скаткин М. Н. Книга о детских клубах // Советская педагогика. 1984. № 6. С. 128–129.
4. Романов А. П. Детские и подростковые клубы в системе общественного воспитания в СССР (историко-педагогический аспект): автореф. дис. ... д-ра пед. наук в форме научного доклада. М.: МГПИ имени В. И. Ленина, 1990. 58 с.
5. Романов А. П. Детские клубы – центры внешкольной и внеклассной воспитательной работы. Киев: Рад. школа, 1982. 172 с.
6. Романов А. А. Памяти Эдуарда Дмитриевича Днепрова // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 1 (33). С. 204–212.
7. Романов, А. А. История учит. Учимся ли мы у нее? // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 4(44). С. 5–12.
8. Романов А. А. Реформаторы российского образования конца XX века (Э. Д. Днепров и Б. М. Бим-Бад) // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 4 (40). С. 65–72.
9. Богуславский М. В., Осмоловская И. М., Романов А. А. М. Н. Скаткин – выдающийся отечественный педагог и деятель образования // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 4(36). С. 81–101.
10. Баранникова Н. Б., Полякова М. А., Пичугина В. К. и др. Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии // Министерство образования Московской области, Академия социального управления, кафедра педагогики. М.: Академия социального управления, 2015. 384 с. (Историко-педагогическое знание).
11. Ревякина В. И. Научные школы университетов как диалог между прошлым и будущим образования // Пространство и время в диалоге педагогических культур: интерсубъективность историко-педагогического понимания: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. – XXXIV сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теории педагогики РАО. Волгоград, 2021. С.168–170.

References

1. Efanov L. P. Iz istorii instituta [From the history of the institute]. *Sovetskiy uchitel'*, 1990, no. 1(1018) 8 January, pp. 2–3 (in Russian).
2. Romanov A. A. Istorik shkoly i obrazovaniya Sibiri F. F. Shamakhov [Historian of the school and education of Siberia F.F. Shamakhov]. *Pedagogicheskiye podvizhniki v perelomnye epokhi XX veka: Izbranniye nauchnyye stat'i i ocherki* [Pedagogical ascetics in the critical epochs of the twentieth century: Selected scientific articles and essays]. Ryazan, Kontsept Publ., 2017. 528 p. (in Russian).
3. Skatkin M. N. Kniga o detskikh klubakh [Book about Children's clubs]. *Sovetskaya pedagogika*, 1984, no. 6, pp. 128–129 (in Russian).
4. Romanov A. P. *Detskiye i podrostkovye kluby v sisteme obschestvennogo vospitaniya v SSSR (Istoriko-pedagogicheskiy aspekt). Avtoref. dis. dokt. ped. nauk* [Children and adolescent clubs in the system of public education of the USSR (historical and pedagogical aspect). Abstract of thesis doct. ped. sci.]. Moscow, Moscow State Pedagogical institute named after V. I. Lenin Publ., 1990. 58 p. (in Russian).
5. Romanov A. P. *Detskiye kluby – tsentry vneshkol'noy i vneklassnoy vospitatel'noy raboty* [Children's clubs – centres of extracurricular educational work]. Kyev, Rad.shkola Publ., 1982. 172 p. (in Russian).
6. Romanov A. A. Pamyati Eduarda Dmitriyevicha Dneprova. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [In memory of Eduard Dmitrievich Dneprov]. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk – Psychological and Pedagogical Search*, 2015, no. 1(33), pp. 204–212 (in Russian).
7. Romanov A. A. Istoriya uchit. Uchimsya li my u neyo? [History teaches. Do we learn from her?]. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk – Psychological and Pedagogical Search*, 2017, no. 4(44), pp. 5–12 (in Russian).
8. Romanov A. A. Reformatory rossiyskogo obrazovaniya kontsa XX veka (E. D. Dneprov i B. M. Bim-Bad) [Reformers of Russian Education at the end of the twentieth century (E. D. Dneprov i B. M. Bim-Bad)]. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk – Psychological and Pedagogical Search*, 2016, no. 4(40), pp. 65–72 (in Russian).
9. Boguslavskiy M. V., Osmolovskaya I. M., Romanov A. A. M. N. Skatkin – vydaushchiysya otechestvenniy pedagog i deyatel' obrazovaniya. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [M. N. Skatkin is an outstanding Russian teacher and

- educator]. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk – Psychological and Pedagogical Search*, 2015, no. 4 (36), pp. 81–101 (in Russian).
10. Barannikova N. B., Polaykova M. A., Pichugina V. K. et al. *Pedagogika i obrazovaniye v zerkale istoricheskoy refleksii* [Pedagogy and education in the mirror of historical reflection]. Moscow, Academy of Social Management Publ., 2015. 384 p. (in Russian).
11. Revyakina V. I. Nauchnye shkoly universitetov kak dialog mezhdu proshlym i budushchim obrazovaniya [Scientific schools of universities as a dialogue between the past and the future of education]. *Prostranstvo i vremya v dialoge pedagogicheskikh kul'tur: intersub'ektivnost' istoriko-pedagogicheskogo ponimaniya. Sbornik nauchnykh trudov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii – XXXIV sessii Nauchnogo soveta po problemam istorii obrazovaniya i pedagogicheskoy nauki pri otdelenii filosofii obrazovaniya i teorii pedagogiki Rossiyskoy akademii obrazovaniya* [Space and Time in the dialogue of cultures: Intersubjectivity of historical and pedagogical understanding. Collection of scientific papers of the International and practical conference – the XXXIV session of the Scientific Council on the history of education and pedagogy through at the Department of Philosophy of Education and Theory of Pedagogy of the Russian Academy of Education]. Volgograd, 2021. P. 168–170 (in Russian).

Информация об авторах

Романов А. А., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры юридической психологии и педагогики, Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний России (Академия ФСИН России), Почетный профессор РГУ имени С. А. Есенина (ул. Свободы, 46, Рязань, Россия, 390000).

Ревякина В. И., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и управления образованием, Томский государственный педагогический университет, Почетный работник высшего профессионального образования (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Information about the authors

Romanov A. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academy of Law and Administration of the Federal Penitentiary Service of Russia (Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia), Honorary Professor of the Russian State University named after S. A. Yesenin (ul. Svobody, 46, Ryazan, Russian Federation, 390000).

Revyakina V. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tomsk State Pedagogical University, Honorary worker of higher professional education (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Статья поступила в редакцию 16.12.2022; принята к публикации 03.03.2023

The article was submitted 16.12.2022; accepted for publication 03.03.2023

РЕЦЕНЗИИ

Научная статья

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-173-177>

Рецензия на книгу Дороты Ключ-Станьской «Парадигмы дидактики. Мыслить теоретически о практике» (пер. с польск. А. А. Полонникова; под ред. Н. Д. Корчаловой. М.: Издат. дом «Национальное образование», 2022. 320 с.)*

Светлана Ивановна Поздеева

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, svetapozd@mail.ru

Для цитирования: Поздеева С. И. Рецензия на книгу Дороты Ключ-Станьской «Парадигмы дидактики. Мыслить теоретически о практике» // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 2 (48). С. 173–177. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-173-177>

REVIEWS

Original article

Review of the book by Dorota Klus-Stan'skaya "Paradigms of didactics. Thinking theoretically about practice" (translated from Polish by A. A. Polonnikov; edited by N. D. Korchalova. Moscow, National Education Publ., 2022. 320 p.)

Svetlana I. Pozdeeva

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, svetapozd@mail.ru

For citation: Pozdeeva S. I. Retsenziya na knigu Doroty Klus-Stan'skoy "Paradigmy didaktiki. Myslit' teoreticheski o praktike [Review of the book by Dorota Klus-Stan'skaya "Paradigms of didactics. thinking theoretically about practice"]. Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review, 2023, vol. 2 (48), pp. 164–000. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-173-177>

В 1885 г. известный русский педагог П. Ф. Каптерев в «Дидактических очерках» писал о том, что дидактика обобщает эмпирический материал, накопленный методикой, и имеет дело «с основами и началами преподавания вообще» [1]. Педагог считал, что дидактика появляется, когда школа начинает меняться в ответ на критику в ее адрес. «...когда все оказываются школьными порядками недовольны, тогда начинаются искания *новых путей в обучении*, тогда *пересматриваются существенные методы преподавания* (выделено нами), и вот в такое-то тревожное реформационное время зарождается дидактика...» [1, с. 272]. Несмотря на то, что эти слова написаны более 130 лет назад, они, во-первых, очень актуальны в сегодняшней ситуации изменений, происходящих в отечествен-

* Klus-Stańska, D. Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA, 2018. 278 s.

ном и мировом образовании, во-вторых, подчеркивают своевременность появления книги польского автора, педагога-конструктивиста, профессора Института педагогики Университета Гданьска Дороты Клюс-Станьской. Глубокий сравнительный анализ разных дидактических парадигм (нормативной, гуманистической, критической) чрезвычайно интересен как с теоретической, так и с практической (прикладной) точек зрения. С одной стороны, классическая дидактика требует существенного теоретико-методологического обновления, и книга, несомненно, выполнила эту обновляющую функцию. С другой стороны, классические законы дидактики перестают работать, превращаясь в некоторую застывшую догму, которую надо просто знать, но где и как это применить будущим и работающим педагогам, не всегда понятно. В этой связи книга профессора Клюс-Станьской выполняет и прикладную функцию: описывая конкретные дидактические сценарии, она дает педагогам конкретные методические средства понимания и анализа (включая и самоанализ).

Примечательно, что книга появляется в тот момент, когда российская и мировая наука испытывает острый дефицит комплексных междисциплинарных исследований в сфере дидактики. С одной стороны, дидактика постоянно обновляется, о чем говорит появление разных ее видов: психодидактики, коммуникативной дидактики, цифровой и т. д. С другой стороны, новых исследований о природе дидактического знания очень мало. Автор в обращении к российскому читателю пишет: «...оценка теоретического и творческого состояния общей дидактики – задача нужная и интересная. Однако решить эту задачу можно только в контексте мультипарадигмальности, так как выбрать единственно правильную теорию сегодня невозможно» [с. 14]. Можно сказать, что автор создает «карту» разных дидактик, разных дидактических теорий, объединяя их в три большие группы: объективистские, интерпретативно-конструктивистские и трансформативные парадигмы.

«Движение» от одной парадигмы дидактики к другой выглядит в книге как движение в пространстве обучения развития и воспитания, т. е. в каждой новой парадигме дидактики (теории обучения) сложившегося дидактического опыта остается все меньше или он приобретает совершенно иные значения. Чем дальше читатель продвигается от одной дидактики к другой, тем актуальнее становится рассуждение о том, «чего в ней нет», а «не то, что в ней есть». В нормативной (инструктивной) дидактике как классической теории обучения проявлена авторитарная педагогика; в гуманистической и конструктивистской – теория обучения и воспитания в контексте развивающей педагогики; в критической и либертарианской дидактике – теория развития и свободного воспитания в педагогике свободы.

Самой простой и понятной остается нормативно-инструктивная дидактика, так как в ней разработаны все дидактические единицы: принципы, методы, средства обучения, типы уроков, организация контроля и оценки. В этом ее универсальность и удобство и, как следствие, живучесть, несмотря на постоянную критику в ее адрес. Именно эта дидактика удерживает школу как стабильное образовательное учреждение и является той отправной точкой, с которой мы сравниваем все другие дидактики (т. е. без нее было бы непонятно, что такое гуманистическая, конструктивистская и все другие дидактики). Обычно нормативную дидактику критикуют за тотальный авторитаризм, исполнительскую позицию учащегося, беспомощность учеников в нестандартной ситуации и т. п. («Если учитель так много говорит на уроке, когда же дети учатся?»). К этой критике автор добавляет неожиданный «черный шар» в виде *исследовательской слабости* этой дидактики: стабильность и однозначность удобны, но не интересны и даже избыточны в плане предмета научно-педагогического исследования.

Основным педагогическим методом в нормативной дидактике является монолог учителя. При этом слово «монолог» можно трактовать в двух смыслах. Во-первых, монолог как *антидиалог*, т. е. недопущение никаких других мнений и мыслительной активности учащихся; во-вторых, монолог как объяснение учителя, при котором ученики думают вслед за ним, пытаясь понять и присвоить сказанное («ученик движется по следу учителя»). Самая главная характеристика нормативной ди-

дактики – это отсутствие у ученика возможности влиять на учебный процесс, так как это влияние нарушит привычную дидактическую схему (объяснение – закрепление – контроль) и в классе начнется неразбериха. Важно понять, что сейчас происходит с этой дидактикой, в каком направлении она трансформируется и как в отношении нее следует поступать?

«Отход» педагогических предпочтений и исследовательских интересов от нормативной дидактики в сторону гуманистической и конструктивистской означает переход к размышлениям о новом типе обучения: дидактичности становится меньше, методических предписаний еще меньше, потому что уходит предметность и на первый план выходит организация учебной деятельности, образовательной коммуникации и пристальное внимание педагога к ученику. По мнению автора, гуманистическая дидактика (группа интерпретативно-конструктивистских парадигм) берет свои истоки в работе Жан-Жака Руссо «Эмил, или О воспитании». «Он способствовал культурному повороту, известному как **открытие ребенка и детства**... Внимание к нему сделало детей центральной точкой педагогической заботы» [с. 140]. Именно в такой дидактике начинает реализовываться идея совместности, когда учитель и ученики «перестают противостоять друг другу и совместно **создают учебное сообщество**. Ученики не являются сосредоточием внешнего для них обучения, но активно участвуют в его создании» [с. 143].

По сути, автор пишет об организации совместной деятельности¹ педагога и учащихся, хотя этот термин в книге не используется. Вместо монолога учителя предлагаются постановка и решение проблем, самостоятельность ученика, исследовательская деятельность, «продуктивные познавательные-групповые отношения». Обучение становится не самоцелью, а средством личностного развития ученика (познавательного, социального, эмоционального). Учитель уходит от прямого воздействия на него и начинает действовать опосредованно через создание соответствующих условий и образовательной среды. Теперь он не руководитель, а организатор когнитивного конфликта, совместного обсуждения, группового взаимодействия, выполнения конструктивных и творческих учебных заданий. Если применить язык педагогики совместной деятельности, то нормативная дидактика – это авторитарная модель (закрытое совместное действие педагога и учащихся), а конструктивистская и гуманистическая – лидерская модель (обращенное совместное действие). Руководящая роль учителя меняет свой характер, дети становятся более самостоятельными, в том числе в поиске (открытии) нового знания. Но это самостоятельность, на наш взгляд, часто вынужденная/неестественная, потому что дети уверены, что учитель знает ответы на все вопросы². Это такая своеобразная игра «Знайки» с «Незнайками», правила которой принимаются и соблюдаются детьми. На мой взгляд, в гуманистической дидактике эта «игра» проходит в более спокойной, комфортной обстановке (эмоциональное благополучие, личностный выбор, отсутствие принуждения, творчество), а в конструктивистской – более жестко, потому что учитель обостряет когнитивный конфликт, эмоционально и интеллектуально вовлекая в него учеников, а последние путем собственных когнитивных усилий, в том числе за счет ресурса коллективной мыследеятельности, пытаются его решить при минимальной помощи учителя. По словам автора, педагог в гуманистической парадигме «не занимает инструментальной управляющей позиции, а его знание не имеет статуса единственно правильного и обязующего» [с. 147].

¹ Приоритет в разработке педагогической идеологии «совместного действия» принадлежит профессору Томского государственного университета Г. Н. Прокументовой, ставшей одним из основателей практики инновационного образования России [см. Прокументова, 2016].

² Имитация самостоятельности, считает современный французский философ Жак Рансьер, это «принцип бесчисленных антиавторитарных педагогов, моделью которых является майевтика учителя сократического типа, учителя, который притворяется незнающим, чтобы вызвать знание (*provoquer le savoir*)... Майевтический „либерализм“ – это всего лишь софистический вариант обычной педагогической практики, который вменяет интеллекту учителя заботу заполнить дистанцию, разделяющую незнающего от знания» [Rancière, 2014, p 29].

В новой (становящейся сегодня) дидактике меняется структура урока и появляются его новые типы: урок погружения в новую тему, урок открытия новых знаний и способов действий, урок-практикум, урок развивающего контроля, урок рефлексии. Новая дидактика обращена к ученику: его знаниям, компетенциям, к тому, что он делает, думает, какие ошибки допускает. Тем самым у детей появляется возможность влиять на учебный процесс своими вопросами, мнениями, желаниями, затруднениями и т. п. В критической дидактике, в отличие от конструктивистской, акцент делается на коммуникативном обмене и развитии критического мышления как «средства сопротивления окостеневшим формам социальной реальности». В либертарианской дидактике (*Примечание*: критическая и либертарианская дидактики входят в трансформативные парадигмы) максимально проявляется субъектность ученика, голос которого становится полноправным, ценится разнообразие и многообразие (взглядов, мнений, позиций, настроений). Это уже больше, чем обучение, – это воспитание, которое строится на свободе выбора, самоопределении, инициативе, пробном действии, рефлексии. Это и есть партнерская модель организации совместной деятельности и открытое совместное действие, о чем мы писали выше. На мой взгляд, базовым принципом образования здесь становится не столько принцип активности, сколько принцип вовлеченности в деятельность. Активность – это мотивационное отношение ученика к происходящему на уроке: он проявляет заинтересованность и осуществляет конкретные действия (репродуктивные, конструктивные, творческие) в зависимости от вида активности. Вовлеченность – это участие ученика в деятельности и влияние на ее содержание и формы организации. Новая дидактика именно про то, как строить вовлеченность в совместную образовательную деятельность. Однако сложность практической реализации критической дидактики в образовании состоит в том, «чтобы, не отказываясь от адаптивных функций, не придавать им единственный статус, равнополагая им функции, ... ориентированные на интеллектуальную самостоятельность индивида и социальные изменения» [с. 231].

Обучение в новых парадигмах становится живым, динамичным, интересным и ... менее управляемым со стороны учителя. Возникает вопрос: зачем все это педагогу, который выходит из зоны авторитарной комфортности и попадает в зону неопределенности и риска? [2]. Нужны веские аргументы, кроме тезиса «Работать надо по-новому», чтобы убедить учителя действовать по-другому, нужна сильная мотивация самоизменения. А для этого необходимы подобные книги и исследования. До сих пор ощущается острая нехватка педагогических разработок, в которых: установлено положительное влияние новых дидактик на учебные (академические) результаты и достижения детей; описываются профессионально-личностные изменения педагогов, которые трансформировали свою профессиональную позицию в совместной деятельности с учеником; зафиксировано влияние изменения педагогической деятельности на учебные, образовательные и личностные достижения учащихся; описаны механизмы соорганизации разных дидактик, разных подходов, механизмы «перехода» педагога из одной позиции в другую.

Очевидно, что публикуемая нами работа не может ответить на все обозначенные выше вопросы не только из-за их сложности и глубины, но и потому, что ее миссия заключена в другом. Было бы большим упрощением рассматривать представляемую книгу как еще одну педагогическую картографию. Речь идет, скорее, о горизонтной функции этого издания, расширении и ремасштабировании ориентационного пространства, а значит, создании символических условий педагогического творчества и свободы.

В завершение вновь обратимся к словам П. Ф. Каптерева. «Пока дело не идет о коренной ломке школы, о перестройке ее сверху донизу, дидактика не явится, на нее нет спроса: в школах тишь, да гладь, да божья благодать...» [1, с. 272]. Именно реформирование образования нашей страны делает вновь актуальными для нас вопросы обучения, и замечательная книга профессора Дороты Ключ-Станьской «Парадигмы дидактики» не только обращает нас к осмыслению разных дидактических перспектив, но позволяет использовать их в качестве «зеркала» для оптимизации и изменения соб-

ственных педагогических действий. Эта книга – «не объект, а инструмент познания, который обеспечил бы возможность осознанного теоретического выбора и анализа практики, свободных от односторонности и упрощений. Это попытка преодоления теоретической ортодоксальности, которая иногда свойственна дидактике» [с. 19].

Список источников

1. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. М. А. Арсеньева. М.: Педагогика, 1982. 704 с.
2. Прозументова Г. Н. Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования). Томск: Изд-во Томского ун-та, 2016. 412 с.
3. Rancière J. *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Editions Fayard, 2014. 234 p.

References

1. Kapterev P. F. *Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya* [Selected pedagogical essays]. Ed. A. M. Arsen'eva. Moscow, Pedagogika Publ., 1982. 704 p. (in Russian).
2. Prozumentova G. N. *Obrazovatel'nye innovatsii: fenomen "lichnogo prisutstviya" i potentsial upravleniya (opyt gumanitarnogo upravleniya)* [Educational innovation: the phenomenon of "personal presence" and capacity management (the experience of humanitarian research)]. Tomsk, Tomsk University Publ., 2016. 412 p. (in Russian).
3. Rancière J. *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Editions Fayard, 2014. 234 p.

Информация об авторе

Поздеева С. И., доктор педагогических наук, профессор, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

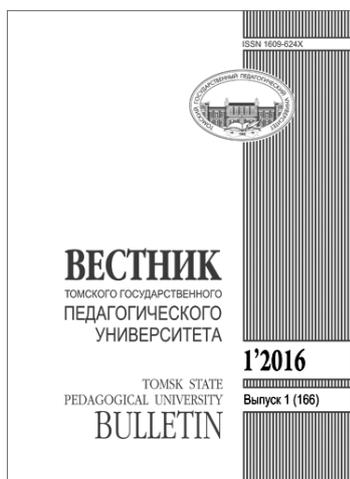
Information about the author

Pozdeeva S. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Статья поступила в редакцию 06.02.2023; принята к публикации 03.03.2023

The article was submitted 06.02.2023; accepted for publication 03.03.2023

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>

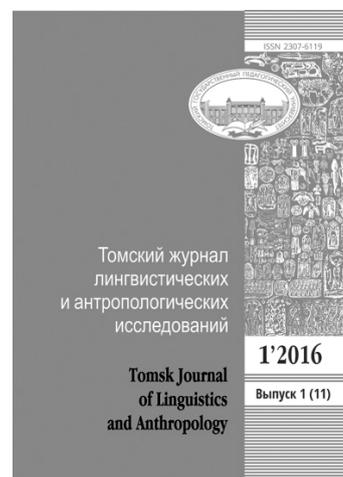
E-mail: vestnik@tspu.edu.ru

«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

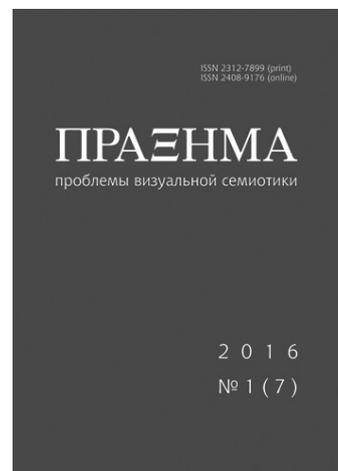


Научный журнал «Праксема. Проблемы визуальной семиотики» основан в 2014 г., выпускается 4 раза в год. Включен в базы данных ULRICHSWEB, SJR, а также в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

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