

ISSN 2307-6127



Научно- педагогическое обозрение

**PEDAGOGICAL
REVIEW**

Выпуск 5 (57) 2024

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

**«Томский государственный педагогический университет»
(ТГПУ)**

**НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОЗРЕНИЕ.
PEDAGOGICAL REVIEW**

Научный журнал

ВЫПУСК 5 (57) 2024

**ТОМСК
2024**

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»

Издание включено в подписной каталог «Пресса России». Индекс 82680.

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

Журнал включен:

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

Адрес учредителя:

ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061. Тел./факс 8 (3822) 31-14-64

Адрес редакции и издателя:

пр. Комсомольский, 75, оф. 205, Томск, Россия, 634041.

Тел. 8 (3822) 31-13-25. E-mail: vestnik@tspu.edu.ru

Отпечатано в типографии ИП Копыльцов П. И.

ул. Маршала Неделина, д. 27, кв. 56, Воронеж, Россия, 394052.

Тел.: 8-950-765-69-59. E-mail: Kopyltsov_Pavel@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

Издание включено в подписной каталог «Пресса России». Индекс 82680.

Подписано в печать: 30.09.2024. Дата выхода в свет: 18.10.2024. Формат: 60×90/8. Бумага: офсетная.

Печать: трафаретная. Усл.-печ. л.: 20. Тираж: 1000 экз. Цена свободная. Заказ: 1290/Н.

Выпускающий редактор: Ю. Ю. Афанасьева. Технический редактор: А. И. Алышева.

Дизайн обложки: А. А. Ракитский, А. А. Власова. Корректоры: Н. В. Богданова, Е. В. Литвинова.

© ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», 2024. Все права защищены

MINISTRY OF EDUCATION OF THE RUSSIAN FEDERATION

**Tomsk State Pedagogical University
(TSPU)**

PEDAGOGICAL REVIEW

ISSUE 5 (57) 2024

**TOMSK
2024**

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 01.12.2015).

The journal is included:

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

Address:

ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061. Tel./fax +7 (3822) 31-14-64

Corresponding address:

pr. Komsomolskiy, 75, of. 205, Tomsk, Russia, 634041.
Tel. +7 (3822) 31-13-25. E-mail: vestnik@tspu.edu.ru

Printed in the printing house of IP Kopyltsov P. I.
Marshal Nedelin str., 27, sq. 56, Voronezh, Russia, 394052.
Tel.: +7-950-765-69-59. E-mail: Kopyltsov_Pavel@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.

The publication is included in the subscription catalog of the Press of Russia. The index is 82680.

Approved for printing: 30.09.2024. Publication date: 18.10.2024. Format: 60×90/8. Paper: offset
Printing: 20 screen. Circulation: 1000 copies. Price: not settled. Order: 1290/H.

Production editor: Yu . Yu . Afanasyeva. Text designer: A. I. Alisheva.
Cover designer: A. A. Rakitskiy, A. A. Vlasova. Proofreadings: N. V. Bogdanova, E. V. Litvinova.

© Tomsk State Pedagogical University, 2024. All rights reserved

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Ревакина В. И., Лю Цянь, Ма Хайсинь. Мотивы выбора китайскими студентами и аспирантами страны обучения	7
Красник Ю. В. Разработка интерактивного когнитивного тренажера эмоционального интеллекта для студентов педагогических вузов: постановка проблемы	15
Сазонова Н. И., Рудницкий Ю. А. Ценностные ориентиры современной молодежи и формирование функциональной грамотности студента: из опыта преподавания дисциплины «Основы российской государственности»	24
Скачкова Н. В. Анализ обновленного содержания учебного предмета «Труд (технология)» и выявление профессиональных дефицитов учителя	33

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Червонный М. А., Игна О. Н. Педагогическая инициативность: понятие, ключевые компоненты и классификации	44
Замазий О. С., Кислых Л. В., Мальцева В. А. Отражение традиционного русского костюма в современном дизайн-образовании	54
Гнатышина Е. В., Желнин Э. В. Структура и содержание правовой грамотности обучающихся	64
У Линь, Сун Лили. Опыт проектирования и исследования модели смешанного обучения на основе группового метода (team-based learning)	73

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Лукьянова Н. Н., Федорова И. В. Организация работы с контамированным текстом в начальной школе	84
Мэн Линся, Ван Синхуа, Курьянович А. В. Обучение языку специальности «Юриспруденция» в аспекте русского языка как иностранного: к вопросу обобщения опыта в современной лингводидактике	92

ПСИХОЛОГИЯ

Ефимкина А. О. Анализ метамоделей вербального представления одежды женщинами	101
Борисенко Н. А., Миронова К. В. Проблемы чтения и понимания: от оцифрованного текста к гипертексту	114
Гилемханова Э. Н., Хусаинова Р. М. Метод фотопроекции как способ изучения социальных представлений о безопасности образовательной среды с помощью визуального нарратива	124
Гапонова С. А., Дятлова К. Д. Особенности мотивационной сферы студентов различных форм обучения	133
Жданова С. Ю., Краева В. С. Психологическая безопасность российских и китайских студентов, проживающих в общежитии	143
Глухов А. П., Синогина Е. С., Ломовская С. А. Проблема рецепции технологий искусственного интеллекта в образовательной среде: педагогическое сопротивление и стратегии внедрения	154

ОБЗОРЫ

Акимши Д. Е., Брель Е. Ю. Экологическая волонтерская деятельность в вузах Казахстана (на примере Евразийского национального университета имени Л. Н. Гумилева)	167
--	-----

CONTENTS

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

<i>Revyakina V. I., Liu Qian, Ma Haixin.</i> Motives of Chinese students and postgraduates for choosing the country of study	7
<i>Krasnik Y. V.</i> Development of an interactive cognitive training platform for the development of emotional intelligence among pedagogical university students: problem statement.	15
<i>Sazonova N. I., Rudnitsky Yu. A.</i> Value orientations of modern youth and the formation of functional literacy of a student: from the experience of teaching the discipline «Fundamentals of Russian Statehood»	24
<i>Skachkova N. V.</i> Analysis of the updated content of the educational subject «Labor (technology)» and identification of professional teacher deficits	33

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

<i>Chervonnyy M. A., Igna O. N.</i> Pedagogical initiative: the concept, key components and classifications	44
<i>Zamaziy O. S., Kislykh L. V., Mal'tseva V. A.</i> Reflection of traditional Russian costume in modern design education	54
<i>Gnatyshina E. V., Zhelnin E. V.</i> The structure and content of legal literacy of students	64
<i>Wu Lin, Song Lili.</i> Conceptual design and practical study of a blended learning model based on the Team-based learning method	73

THEORY AND METHODS OF TEACHING AND EDUCATION

<i>Lukyanova N. N., Fedorova I. V.</i> Organization of work with contaminated text in primary school	84
<i>Meng Lingxia, Wang Xinghua, Kuryanovich A. V.</i> Language teaching for the specialty "Jurisprudence" in the aspect of Russian as a foreign language: on the issue of generalizing experience in modern linguodidactics	92

PSYCHOLOGY

<i>Efimkina A. O.</i> Analysis of metamodels for verbal representation of clothing by women	101
<i>Borisenko N. A., Mironova K. V.</i> Problems of reading and comprehension: from digitized text to hypertext	114
<i>Gilemkanova E. N., Khusainova R. M.</i> Photoprojection method as a way to study social perceptions about the safety of the educational environment using visual storytelling	124
<i>Gaponova S. A., Dyatlova K. D.</i> Features of the motivational sphere of students of various forms of education	133
<i>Zhdanova S. Yu., Krayeva V. S.</i> Psychological safety of Russian and Chinese students living in the campus dormitory	143
<i>Glukhov A. P., Sinogina E. S., Lomovskaya S. A.</i> The problem of artificial intelligence technology acceptance in the educational environment: Pedagogical resistance and implementation strategies	154

REVIEWS

<i>Akimish D. E., Brel E. Yu.</i> Environmental volunteer activity in universities of Kazakhstan (on the example of L. Gumilev Eurasian National University)	167
--	-----

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 371; 378 (091)

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-7-14>

Мотивы выбора китайскими студентами и аспирантами страны обучения

Валентина Ивановна Ревякина¹, Лю Цянь², Ма Хайсинь³

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

¹ Revyakinavi@tspu.edu.ru

² 454238030@qq.com

³ 987785170@qq.com

Аннотация

Интернационализация высшего образования ведет к тому, что количество иностранцев, обучающихся в России, постоянно увеличивается, что значительно расширяет рамки высшего образования. Поскольку Россия является заинтересованной страной для сотрудничества с общенациональной китайской инициативой «Один пояс, один путь», то акцентируется внимание не только на политической, экономической областях и в сфере обмена перспективными студентами, но и для использования социальных и образовательных возможностей России для обучения студентов и аспирантов из КНР. Вопреки глобальной пандемии, количество китайских студентов и аспирантов, обучающихся в России, сегодня значительно увеличивается, что говорит о ряде факторов, делающих обучение в РФ значимым и перспективным для китайских учащихся. Рассмотрены основные мотивы выбора России китайскими студентами как приоритетного места для высшего образования.

Ключевые слова: российско-китайское сотрудничество, преподавательские кадры, востребованность специалистов со знанием русского языка, трудоустройство китайских студентов после обучения в России, обучение иностранным языкам в китайской школе

Для цитирования: Ревякина В. И., Лю Цянь, Ма Хайсинь. Мотивы выбора китайскими студентами и аспирантами страны обучения // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 5 (57). С. 7–14. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-7-14>

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Original article

Motives of Chinese students and postgraduates for choosing the country of study

Valentina I. Revyakina¹, Liu Qian², Ma Haixin³

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

¹ Revyakinavi@tspu.edu.ru

² 454238030@qq.com

³ 987785170@qq.com

Abstract

Currently, in world practice, in connection with the creation of a unified educational space, one of the urgent issues is the internationalization of education and training of specialists that meet the requirements of time. The number of foreigners studying in Russia is constantly increasing, which significantly expands the scope of higher education. Russia is the country interested in cooperation with Chinese national initiative «One belt, One Road». This program focuses on the political, economic and exchange fields of promising students to build human potential. In the 2000s, China's policy took a firm course towards the humanitarian paradigm. The values of education began to be considered as a resource of development of the country and nation. Only an educated person can become successful and useful for his country. Despite the global pandemic, the number of Chinese students and graduate students studying in Russia is increasing significantly today. As a strategic partners in cooperation Russia and China are constantly increasing Sino-Russian exchanges of students and postgraduates as a joint training of specialists in the field of education. Co-education allows young people to absorb the cultural essence and language of the two countries, expands the horizons of students and contributes to their general cultural and professional development. It emphasizes the need for knowledge of foreign languages for a modern person as a guarantee of his competitiveness in employment. The attractiveness of Russia for training Chinese youth indicates the strengthening of educational cooperation between the two countries. The model of co-education and student exchange corresponds to the complex multi-level training of specialists as a model of multi-channel cultural and educational Chinese-Russian cooperation.

Keywords: Chinese-Russian cooperation, teaching staff, the demand for specialists with knowledge of the Russian language, employment of Chinese students after studying in Russia, teaching foreign languages at Chinese school

For citation: Revyakina V. I., Liu Qian, Ma Haixin. Motivы vybora kitajskimi studentami i aspirantami strany obucheniya [Motives of Chinese students and postgraduates for choosing the country of study]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 5 (57), pp. 7–14. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-7-14>

Сегодня выбор обучения за рубежом у китайской молодежи ориентирован на Россию. Рассмотрим аргументы, объясняющие причины, почему Россия является весьма привлекательной страной для китайских студентов и аспирантов.

Прежде всего отметим территориальную близость и существенную пограничную общность России с Китаем, а также географическую и климатическую схожесть отдельных районов двух стран. Россия и Китай являются соседями по суше, и транспортное общение между двумя странами – вполне удобный вариант. Так, китайский город Хэйхэ, граничащий с Россией по реке Амур, и российский город Владивосток постоянно взаимодействуют как соседи, между этими городами налажен торговый и социально-культурный обмен.

Китайская сторона учитывает, что Россия имеет достаточные образовательные ресурсы и квалифицированные преподавательские кадры. Объяснение этому факту, по мнению китайских студентов и аспирантов, следующее: Россия могущественная страна с давней историей, российское образование находится в зрелой стадии развития, с уникальными образовательными предметами и методиками обучения. Эта страна самостоятельно выстроила целостную и весьма продуктивную непрерывную систему образования (от дошкольного уровня до университетского и послевузовского). Китайская сторона признает, что Россия добилась успехов в различных областях образования, солидный теоретический фундамент и, главное, его практическая направленность позволяют возвращать поколения новых специалистов высокой квалификации для различных сфер образования, культуры, всех отраслей народного хозяйства [1]. Относительно системы российского общего и высшего образования в Китае известно следующее. Русские школы ориентированы на гуманистическую парадигму и создание эстетико-художественной атмосферы как в учебном процессе в стенах учебного заведения, так и во внешкольной деятельности. В российских школьных и университетских корпусах часто проводятся различные образовательно-воспитательные акции, будь то памятные события, художественные выставки, Дни открытых дверей профориентационного характера для выпускников школ, студенческие научно-практические конференции и многое другое. В зависимости от тематики мероприятия меняются оформительские экспонаты, что делает текущее событие для школьников, студентов и приглашенных гостей наглядным, красочным, запоминающимся. Иностранных студентов и аспирантов впечатляет открытость, бесплатность и продуманная эстетика проводимых мероприятий образовательно-развивающей направленности. Также китайские аспиранты отмечают и высоко оценивают, что в России придается большое значение сохранению исторических достопримечательностей, которые до сих пор стоят на своих первоначальных местах, не отгорожены от публики заборами, сохраняют свой аутентичный вид. По их мнению, «русская культурная атмосфера сильна».

Известно также, что Китай и Россию связывают давние дружеские отношения. С учетом исторических факторов особо необходимо подчеркнуть, что российские колледжи и университеты приветствуют иностранных студентов из многих стран и предоставляют много возможностей для их успешного обучения [1]. Например, в дополнение к подготовительным курсам предлагаются курсы изучения русского языка после официального поступления на профессиональное обучение в магистратуре, аспирантуре. Поскольку сегодня Китай и Россия поддерживают важные партнерские отношения в сфере образования, торговли и культуры, то в этих двух странах существует чрезвычайно острая потребность в переводчиках с иностранных языков, специалистах производственного профиля и в области внешнеторговых долгосрочных отношений. В настоящее время международные связи России и Китая не ограничивают свои потребности только в специалистах со знанием иностранного языка, в том числе и русского, остро востребованных в образовательно-педагогических, экономических, торговых, а также юридических сферах, что свидетельствует о дефиците обеих стран в высококлассных специалистах любого профиля [1, 2]. Рассмотрим в сравнительном плане состояние организации обучения иностранным языкам в китайских общеобразовательных школах.

В настоящее время в начальных и средних школах Китая в основном преподаются английский, русский и японский языки как иностранные. Русский и японский как учебные предметы изучаются в основном в трех северо-восточных провинциях и Внутренней Монголии (раньше эта территория называлась Манчжурия). Отметим, что в такой огромной стране, как Китай, количество людей, изучающих русский язык на школьном уровне, составляет всего один процент национального населения. В большинстве других территорий по-прежнему преобладает английский язык. Русский язык в Китае считается очень трудным для обучения. Этим можно объяснить тот факт, что большинство студентов, приезжающих учиться в Россию, не имеют прочной или хотя бы слабой русской базы, а обучение в России, как правило, ведется на русском языке. Следовательно, молодым людям, ориен-

тированным на Россию как страну для получения высшего образования, необходимо изучать русский язык заранее на подготовительных курсах в Китае в русской школе, чтобы облегчить общение в жизни в российских условиях. Из-за эпидемии на китайских просторах в последние годы большая часть обучения русскому языку в школах и вузах проходит онлайн, без живой языковой практики, что в реальной жизни приводит к коммуникативным затруднениям. Хотя в российских вузах для приехавших на обучение иностранных студентов есть подготовительные курсы для изучения такого сложного русского языка, обучающимся трудно за относительно короткий период времени достичь нормального уровня владения языком даже для бытового общения.

Серьезной причиной привлекательности России для китайских аспирантов является следующее. Прежде всего это престижность полученной в России ученой степени. Правительства Китая и России подписали соглашение о взаимном признании академических квалификаций друг друга. По возвращении в Китай аспиранты могут пройти сертификацию в Центре обслуживания зарубежного образования Министерства образования Китая и получить то же признание, что и ученые степени, полученные в Китае. Престиж ученых степеней обеих стран одинаково высок.

Также необходимо отметить вполне приемлемую плату за обучение в российских университетах. В целом стоимость обучения в российских вузах составляет менее четверти от стоимости обучения в европейских и американских странах. Кроме того, Китайский стипендиальный совет имеет различные программы обмена с российскими вузами, которые предусматривают финансирование обучения китайской стороной при отличной успеваемости, транспортные расходы и проживание. Процент прохождения российских виз намного выше, чем у европейских и американских стран, и заявители, как правило, в России могут значительно быстрее и легче получить учебные визы. Что еще более важно, студенты могут подавать документы во все вузы России самостоятельно, а количество мест не ограничено. После того как заявление, письменное тестирование и собеседование пройдено, а также получено письмо-приглашение из России, абитуриент может отправиться в Россию на учебу.

Что касается политической подоплеку китайско-российского образовательного обмена и сотрудничества, оно объясняется следующим.

Образование рассматривается чрезвычайно значимым ресурсом внешней политики Китая, способным эффективно повысить имидж и международное влияние страны. Именно данная целевая установка в период 2000–2019 гг. обусловила целый ряд двухсторонних обсуждений политических вопросов и планов действий по развитию китайско-российского образовательного и культурного обмена и сотрудничества. Особое внимание акцентировалось на китайско-российских студенческо-аспирантских обменах как на одном из ключевых направлений долгосрочного стратегического партнерства в повышении качества и эффективности сотрудничества в сфере образования и культуры [2–4].

В этой связи отметим очевидные преимущества обучения китайской молодежи в России при трудоустройстве в родной стране. Ситуация с трудоустройством китайских студентов, вернувшихся домой после окончания учебы в России, весьма оптимистична, потому что качество российского образования имеет давнюю очень высокую репутацию, поэтому Китай и Россия одинаково признают академическую квалификацию обеих стран. Известно, что Россия обладает первоклассными педагогическими ресурсами и преподавательским составом. Россия считается научно-техническим центром, а российская литература, история, театр, живопись, балет и другие виды художественных достижений являются общепризнанными в мире, с долгой историей и постоянным наращиванием потенциала. Общепризнанным является и высокий уровень подготовки российских государственных служащих. С подъемом экономики России растут в цене и российские дипломы, поэтому правительства Китая и России подписали взаимное соглашение о признании квалификаций и ученых степеней друг друга. Преимущество студентов, обучавшихся в любой стране за рубежом и вернув-

шихся в Китай, состоит в том, что они имеют международную образовательную практику и обогащенный жизненный опыт, которого нет у отечественных студентов [4, 5].

После учебы в России и по возвращении в Китай самым большим преимуществом при поиске работы является владение русским языком. В связи с частым обменом визитами между лидерами Китая и России обе страны подписали большое количество соглашений о сотрудничестве в области обеспечения русскоговорящими специалистами железных дорог, нефтепровода, связи и т. д. Таким образом, указанные производственные сферы и ряд других компаний начали привлекать большое количество специалистов, владеющих русским языком. Помимо большой потребности в специалистах со знанием русского языка не только в сфере традиционных переводов и торговых связей в ближайшие несколько лет будут очень востребованы люди с большим опытом и известными научными достижениями в любой другой профессиональной сфере [5, 6].

Преподавательская деятельность для многих студентов, которые возвращаются в Китай для работы, также является преимущественным выбором. И в области профильного педагогического образования, и по многим другим специальностям требуются русскоговорящие преподаватели с хорошей российской подготовкой. Это объясняется тем, что китайские студенты, обучавшиеся в разных странах, в том числе и в российских вузах, имеют значительно больший учебный, социальный и профессиональный опыт, широкий кругозор и креативное мышление, что обеспечивает им конкурентоспособность и востребованность. В России, как известно, обучение иностранных студентов осуществляется на русском языке. Если китайские студенты после учебы в России вернулись в родную страну, владея хорошим разговорным русским, они будут пользоваться преимуществом при трудоустройстве на преподавательские должности в колледжах и университетах, так как работа преподавателем в настоящее время является профессией высокой престижности. Профессионализация колледжей и университетов такой огромной страны, как Китай, сегодня повышает уровень требований к претенденту на должность преподавателя, при этом на очень многие специальности требуется также ученая степень. Владение русским языком действительно является важным преимуществом и для тех россиян, которые приехали в Китай в поисках работы, поскольку в Китае существует относительно большой дефицит русскоязычных специалистов. Российский канал CCTV, информационное агентство Синьхуа, Голос международного вещания, Бюро иностранных языков, Жэньминьжибао онлайн, Китайская сеть и некоторые международные новостные медиаорганизации примут выпускников со специализацией «русский язык». По этой причине в настоящее время предпочтительный профессиональный выбор китайских студентов, обучающихся в России, сосредоточен в области права, социологии, управления бизнесом, планирования и прогнозирования. Статистика также отмечает, что сегодня значительная часть китайских студентов выбирает инженерные специальности, а гуманитарный профиль и художественную культуру выбирают только 10 % китайских студентов.

В настоящее время больше всего русскоязычных выпускников требуется в отрасли внешней торговли. Как правило, после поступления в компанию выпускники будут работать не только переводчиками, но и подрабатывать продавцами, отвечая за общение с клиентами по телефону и электронной почте, за развитие российского рынка и выполнение заказов. Продавцы сферы внешней торговли обычно получают определенный процент комиссионных с прибыли за каждый завершённый ими бизнес-проект, и у них есть много потенциальных возможностей для дальнейшего развития [7, 8].

Растет и спрос на русскоязычные кадры в сфере туризма. В настоящее время китайско-российское сотрудничество в сфере туризма хорошо развито и активно совершенствуется. Так, провинция Цилинь создала трансграничный туристический маршрут, который соединяет живописные горы Чанбайшань с курортом Дальнего Востока России. Одним из самых популярных у россиян туристических городов является Хайнань. Это только один из подтверждающих примеров, что знание

русского языка плюс профессионализм в области туризма являются гарантией при трудоустройстве русскоговорящих специалистов и сегодня, и в перспективе [8].

После окончания учебы в России и по возвращении в Китай работа, на которую претендует аспирант, защитивший диссертацию в России, в основном требует знания русского языка, особенно работа, связанная с русскими специальностями. В этой связи государственные предприятия или крупные частные предприятия отправляют своих сотрудников на обучение в Россию и страны СНГ. В настоящее время многие крупные китайские предприятия уже вышли на зарубежные рынки, такие как Группа дорог и мостов в строительной отрасли и Хуавей в отрасли связи. Компании Мидея и Хайер приняли на работу российских выпускников. А принятые в эти компании китайские сотрудники посылаются на обучение за границу. Финансовая поддержка государства обучающихся за рубежом относительно хорошая, включая проживание и питание, и годовой оклад в основном будет не менее 100 000 юаней [8, 9].

Инициатива председателя Си Цзиньпина «Один пояс, один путь» охватывает более 40 стран с населением около 4,4 миллиарда человек. По мере того как стратегическое партнерство между Китаем и Россией продолжает углубляться, важность развития навыков сложного русского языка становится все более и более заметной. Страна, общество, школы и даже семьи придают большое значение русскоязычному образованию молодежи для успешного совместного строительства «Пояса и пути» [10].

Таким образом, необходимо подчеркнуть, что китайские студенты и аспиранты руководствуются свойственными человеку, особенно современной молодежи, прагматическими соображениями при выборе страны обучения. В расчет принимается то, что Россия ближе, дешевле, страна культурно интересна, дружелюбна, надежна. Открывается возможность «подтянуть» слабый уровень русского языка или выучить его с нулевой отметки в начинающей группе иностранцев. Однако самым действенным мотивирующим фактором при выборе страны оказывается пример тех, кто учился в российской аспирантуре в последние несколько лет (Москва, Петербург, Благовещенск, Хабаровск, Томск, Якутск). Так, в 2022 г. китайские аспиранты Томского государственного педагогического университета Ван Синьхуа и Ли Бин успешно защитили свои диссертационные исследования. Эти молодые люди вернулись в Китай с российскими дипломами кандидата наук и в настоящее время получили престижную преподавательскую работу в университетах родной страны.

Современность свидетельствует о том, что в мире XXI столетия все взаимосвязано с прогрессом, скоростями, национальными и общечеловеческими ценностями, личностными устремлениями. И при прогрессивных формах взаимодействия и сотрудничества следует ожидать образовательного процветания стран.

Список источников

1. Ху Мин. История развития форм организации учебного процесса в высшей школе Китая (с начала XX века до 1960-х годов): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2012. 24 с.
2. Би Цюшуан, Николаева А. Д. Ценностные основы воспитания в современном Китае: историко-педагогический аспект // Педагогика. 2023. № 2. С. 119–125.
3. Дай Лэй, Юречко О. В. Обучение студентов художественных специальностей в вузах Китая и России: интегративный подход // Педагогика. 2023. № 10. С. 122–125.
4. Е. Мэн. Академическое образование в России – Учеба в Суриковской академии художеств // Журнал Хубэйского педагогического университета (издание философии и социальных наук). 2009. № 3. С. 39–41.
5. Ло Манпин. Обзор статус-кво обучения за рубежом в России и его влияние на китайских студентов // Современное образование. 2019. С. 38.
6. Хуан Кэсянь. Россия надеется привлечь больше иностранных студентов для обучения в России // World Education Information. 2014. № 3. С. 79.

7. Тан Синь. Каковы перспективы трудоустройства после учебы в России и возвращения в Китай? // Обучение в России/www.huane.net. 022. № 11. С. 52.
8. Гу Цянь. Анализ востребованности русскоязычных талантов на фоне реализации в стране «Одного пояса, одного пути» // Международное образование. 2019. № 9. С. 69.
9. Ван Хуаньлин, Цюй Гуаньюн. Обсуждение важных способов развития сложных русских талантов // Журнал Хэйлунцзянского педагогического колледжа. 2021. № 8. С. 17–19.
10. Ху Мин. Россия и Китай: аспекты взаимодействия и взаимовлияния: материалы II Международной заочной научно-практ. конф., посвященной Году китайского языка в России / под ред. Н. Л. Глазачевой, О. В. Залесской. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2010. С. 130–133.

References

1. Hu Min. *Istoriya razvitiya form organizatsii uchebnogo protsessa v vysshey shkole Kitaya (s nachala XX veka do kontsa 1960-h godov)*. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [The history of the development of forms of organization of the educational process in higher education in China from the beginning of the 20th century to the 1960s. Abstract of thesis ... cand. ped. sci.]. Chita, 2012. 24 p. (in Russian).
2. Bi Tsushuan, Nikolaeva A. D. Tsennostnye osnovy vospitaniya v sovremennom Kitaye: istoriko-pedagogicheskiy aspekt [The value foundations of education in modern China: historical and pedagogical aspect]. *Pedagogika – Pedagogy*, 2023, no. 2, pp. 119–125 (in Russian).
3. Dai Lei, Urechko O. V. Obucheniye studentov khudozhestvennykh spetsial'nostey v vuzakh Kitaya i Rossii: integrativnyy podkhod [Teaching art students in university in China and Russia: integrative approach]. *Pedagogika – Pedagogy*, 2023, no. 10, pp. 122–125 (in Russian).
4. E. Men. Akademicheskoye obrazovaniye v Rossii – Ucheoba v Surikovskoy akademii khudozhestv [Academic education in Russia. Studies at the Surikov Academy of Fine Arts]. *Zhurnal Khubeyskogo pedagogicheskogo universiteta (izdaniye filosofii i sotsial'nykh nauk) – Journal of Hubei Normal University (Philosophy and Social Science Edition)*, 2009, no. (3), pp. 39–41 (in Russian).
5. Lo Manpin. Obzor status-kvo obucheniya za rubezhom v Rossii i ego vliyaniye na kitayskikh studentov [Overview of status quo of studying abroad in Russia and its impact on Chinese students]. *Sovremennoye obrazovaniye* [Modern education]. 2019. P. 38 (in Russian).
6. Huang Kexian. Rossiya nadeetsya privlech' bol'she inostrannykh studentov dlya obucheniya v Rossii [What are the employment prospects after studying in Russia and returning home?]. *World Education Information*, 2014, no. 3, p. 79 (in Russian).
7. Tan Sin'. Kakovy perspektivy trudoustroystva posle ucheby v Rossii i vozvrashcheniya v Kitay? [What are the prospects for employment after studying in Russia and returning to China?]. *Obucheniye v Rossii/www.huane.net*, 022, no. 11, p. 52 (in Russian).
8. Gu Qian. Analiz vostrebovannosti russkoyazychykh talantov na fone realizatsii v strane «Odnogo poyasa, odnogo puti» [Analysis of the demand for Russian speaking talents against the background of the implementation of «One Belt, One Way»]. *Mezhdunarodnoye obrazovaniye – International education*, 2019, no. 9, pp. 52 (in Russian).
9. Wang Huanling, Qu Guanyun. Obsuzhdeniye vazhnykh sposobov razvitiya slozhnykh russkikh talantov [Discussion of important ways to develop complex Russian talents]. *Zhurnal Kheylutsyanskogo pedagogicheskogo kolledzha – Journal of Heilongjiang Pedagogical Colledge*, 2021, no. 8, pp. 17–19 (in Russian).
10. Hu Min. Rossiya i Kitay: aspekty vzaimodeystviya i vzaimovliyaniya [Russia and China: aspects of interaction and mutual influence]. *Materialy 2-y Mezhdunarodnoy zaочноy nauchno-practicheskoy konferentsii, posvyashchennoy Godu kitayskogo yazyka v Rossii* [Materials of the second international correspondence scientific and practical conference dedicated to the Year of the Chinese Language in Russia]. Ed. N. L. Glazacheva, O. V. Zaleskaya. Blagoveshchensk, BSPU Publ., 2010. P. 130–133 (in Russian).

Информация об авторах

Ревякина В. И., профессор, доктор педагогических наук, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Лю Цянь, аспирант, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Ма Хайсинь, аспирант, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Information about the authors

Revyakina V. I., Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Liu Qian, graduate student, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Ma Haixin, graduate student, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Статья поступила в редакцию 17.01.2024; принята к публикации 28.08.2024

The article was submitted 17.01.2024; accepted for publication 28.08.2024

Научная статья
УДК 378:37.025
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-15-23>

Разработка интерактивного когнитивного тренажера эмоционального интеллекта для студентов педагогических вузов: постановка проблемы

Юлия Валериевна Красник^{1, 2}

¹ Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

² Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

^{1, 2} krasnikyulia@gmail.com

Аннотация

Актуализирована проблема нехватки молодых педагогических кадров, работающих в системе среднего общего и дополнительного образования. Проанализированы актуальные требования, предъявляемые работодателями к надпрофессиональным навыкам педагога. Выявлены дефициты эмоциональной и коммуникативной компетенции среди обучающихся высших учебных заведений, включая педагогические вузы, являющиеся одними из важнейших причин увольнений молодых педагогов из школ. Освещаются проблемы выстраивания взаимоотношений «молодой специалист – субъекты образовательного процесса», отсутствие у педагогов способности быстро ориентироваться в стремительно меняющихся условиях, повышенный уровень тревожности, проблемы контроля собственных эмоций. Обосновывается взаимосвязь данных факторов и уровня развития эмоционального интеллекта учителя. Приводятся результаты анализа исследований уровня сформированности эмоционального интеллекта (ЭИ) будущих педагогов в периодической литературе. Описан дизайн, методология и результаты опытно-экспериментальной работы на базе Института иностранных языков и международного сотрудничества (ИИЯМС) Томского государственного педагогического университета (ТГПУ). Установлен недостаточный уровень актуального развития ЭИ студентов педагогических специальностей. Доказывается гипотеза о возможности сокращения количества увольнений из школ молодых специалистов путем развития ЭИ действующих педагогических кадров и будущих учителей. Проведен анализ и сделано обобщение существующих проблем и способов развития ЭИ студентов педагогических вузов. Обосновывается целесообразность реализации программы в формате обучающего интерактивного когнитивного тренажера ЭИ. Описана и обсуждается авторская модель обучающего интерактивного когнитивного тренажера для развития ЭИ студентов педагогических специальностей, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), бакалавриат. Приводятся концептуальные основания для разработки модели тренажера, освещается его тематическое содержание и перечень компетенций, развиваемых при обучении по программе развития ЭИ. Отмечается возможность использования тренажера в подготовке будущих педагогов на базе средних специальных учебных заведений, а также как одного из способов повышения квалификации действующих педагогических кадров.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, студенты педагогических вузов, интерактивный когнитивный тренажер, тренажер эмоционального интеллекта

Для цитирования: Красник Ю. В. Разработка интерактивного когнитивного тренажера эмоционального интеллекта для студентов педагогических вузов: постановка проблемы // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 5 (57). С. 15–23. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-15-23>

Original article

Development of an interactive cognitive training platform for the development of emotional intelligence among pedagogical university students: problem statement

Yulia V. Krasnik^{1, 2}

¹ National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation

² Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

^{1, 2} krasnikyulia@gmail.com

Abstract

The paper highlights the problem of shortage of young teachers in the system of secondary general and additional education, analyzes current requirements imposed by employers on young teachers' soft-skills, and identifies deficiencies in emotional and communicative competence among university students. The paper also suggests that these factors might contribute to a drain of young professionals from schools. The author highlights problems young teachers face at schools, such as building relationships with other subjects of educational process, the inability to quickly navigate in a rapidly changing world, a high level of anxiety, and difficulties in controlling their own emotions. The relationship between these challenges and the level of teacher's emotional intelligence is substantiated. The paper reviews modern studies of emotional intelligence among future teachers. Furthermore, the author presents own research design used in the study of emotional intelligence among the students of the Institute of Foreign Languages and International Cooperation at Tomsk State Pedagogical University. The results show insufficient level of emotional intelligence among future teachers. The paper hypothesizes that development of emotional intelligence among today's students of pedagogical universities might reduce their outflow from schools in future. Possible ways and challenges of emotional intelligence development among pedagogical students are examined. The author substantiates the feasibility of implementing a program for development of emotional intelligence among future teachers in the form of an interactive cognitive training platform. The paper describes the author's model of an interactive cognitive training platform for the development of emotional intelligence among the students majoring in pedagogy (03.44.05 – Pedagogical education, with two profiles of training) and pursuing a bachelor's degree. As well, it provides a conceptual basis of interactive cognitive training platform for the development of emotional intelligence among pedagogical university students along with the list of topics and competencies planned to be developed using the platform. The paper indicates the possibility of using the platform both in the professional training of future teachers on the basis of secondary specialized educational institutions, and advanced training courses for practising teachers.

Keywords: Emotional Intelligence, EI, students of pedagogical universities, interactive cognitive training platform, training platform for the development of EI

For citation: Krasnik Y. V. Razrabotka interaktivnogo kognitivnogo trenazhera emotsional'nogo intellekta dlya studentov pedagogicheskikh vuzov: postanovka problemy [Development of an interactive cognitive training platform for the development of emotional intelligence among pedagogical university students: problem statement]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 5 (57), pp. 15–23. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-15-23>

Начиная с 2000-х годов исследования в области педагогического образования [1, с. 6], указывают, что в основе успешных образовательных систем лежит эффективное преподавание, а ключевая роль в этом процессе отводится учителю. При этом условия активно меняющегося образовательного пространства ставят перед учителем задачу непрерывного повышения квалификации, совершенствования своих знаний и профессионального мастерства.

Помимо оценивания профессиональных навыков (hard-skills), актуальными являются и требования работодателей к надпрофессиональным (soft-skills) навыкам учителя. Согласно данным дашборда Роснавыка (сервис, предоставляющий пользователям детальную информацию о требованиях и трендах на рынке труда), полученным за период с 13.07.23 по 13.10.23 по базам Работа России, HeadHunter, SuperJob, Работа.Ру, более всего работодатели заинтересованы в следующих «мягких»

навыках соискателей: умение работать в команде (33 123 запроса), базовая инструментальная грамотность (32 436 запросов), обучаемость и адаптивность (23 177 запросов), коммуникативная грамотность (17 902 запроса). При этом, учитывая, что сам процесс обучения является эмоциональным видом деятельности, в котором центральная роль может быть отведена эмоциям его участников, подчеркнем, что учителю для повышения эффективности образовательного процесса необходима способность осознавать и управлять эмоциональным состоянием как обучающихся, так и своим [2].

Актуальная ситуация в российских регионах демонстрирует дефицит молодых профессиональных педагогических кадров в школах и учреждениях дополнительного образования. По данным исследования «Акция образования» за сентябрь 2023 г., молодые учителя школ и воспитатели детских садов в возрасте до 30 лет составляют лишь 10 % от общего числа работников системы дошкольного и школьного образования [3]. Проведенные исследования [4–7] указывают, что причинами оттока уже трудоустроенных молодых специалистов из общеобразовательных учебных заведений могут быть трудности контроля собственных эмоций, сложности выстраивания взаимоотношений с участниками образовательного процесса, неудовлетворенность результатами профессиональной деятельности, неспособность быстро ориентироваться в стремительно меняющемся мире.

В современных условиях подготовки педагогических кадров необходимо развитие следующих способностей и умений будущего учителя: оценивать и регулировать собственное эмоциональное состояние и состояние иных субъектов образовательного процесса; находить внутренние ресурсы для борьбы со стрессом; грамотно планировать достижение профессиональных и личностных целей; выстраивать эффективную коммуникацию. Все вышеперечисленное является структурными компонентами ЭИ [8].

Однако результаты последних исследований в области оценивания и развития ЭИ среди студентов высших учебных заведений отмечают недостаточный уровень его развития у обучающихся, а также нехватку программ развития ЭИ студентов педагогических вузов [4, 9].

Теоретическую основу исследования составляют: концепция глобального образования (Р. Херви, М. Боткин), концепция воспитания «В духе мира» (ООН, ЮНЕСКО), концепция жизнеспособных поколений (И. М. Ильинский), концепция непрерывного образования (Г. П. Зинченко, В. Г. Онушкин), модельное представление ЭИ Д. В. Люсина, личностные характеристики, оказывающие непосредственное влияние на развитие ЭИ и отраженные в модели Д. Гоулмана. Рабочее определение ЭИ построено на совмещении позиций Д. Гоулмана и Д. В. Люсина, когда ЭИ рассматривается как способность понимать свои и чужие эмоции, управлять ими, а также эффективно использовать эмоциональную информацию для достижения собственных целей [10, 11].

В опытно-экспериментальной работе использовались следующие методы: анализ литературы, анализ статистических и патентных баз данных, анкетирование на основе опросника ЭИ Н. Холла, опросника ЭИ Д. В. Люсина, авторского опросника, изучающего уровень знаний студентов педагогических специальностей о структуре ЭИ, его роли в профессиональной и личностной сферах, рефлексивную беседу, моделирование.

Опытно-экспериментальную базу представляет Институт иностранных языков и международного образования Томского государственного педагогического университета (ИИЯМС ТГПУ) и студенты 1-го курса ИИЯМС ТГПУ, обучающиеся по основной образовательной программе высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность (профили) Иностранный (английский) язык и Иностранный (немецкий) язык, а также по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность (профили) Иностранный (английский) язык и Иностранный (французский). Все участники пилотного (N = 30) и основного этапов исследования (N = 63) достигли возраста 18 лет на момент тестирования, были ознакомлены с целями и процедурой исследования, дали информированное согласие на участие в тестировании.

Исследование ЭИ студентов на каждом этапе состояло из двух частей: 1) заполнение опросников Н. Холла и Д. В. Люсина, оценивающих актуальный уровень развития ЭИ респондентов; 2) ис-

пользование специально разработанного опросника для анализа уровня осведомленности студентов педагогических специальностей о структуре ЭИ, его роли в профессиональной и личностной сферах, а также того, насколько обучающиеся доверяют описываемому концепту. Общее время тестирования – 20–30 минут.

Итоги основного и пилотного тестирования указывают на то, что развитие ЭИ у студентов находится преимущественно на среднем и низком уровне. Так, в целом у будущих педагогов недостаточно развиты способности к самомотивации, распознаванию эмоций других людей и эмпатии. Результаты пилотного этапа исследования [12] согласуются с результатами, полученными в рамках других исследований ЭИ студентов, освещенными в научных публикациях ранее [13], что позволяет определить проблему исследования – использование потенциала современных образовательных технологий и инновационных форм организации учебного процесса в области высшего профессионального образования для подготовки педагогических кадров.

Несмотря на то, что термин «эмоциональный интеллект» можно встретить в работах М. Белдока середины 1960-х годов [14], сегодня он имеет достаточно широкую трактовку и допускает двойственную природу концепта: как эмоциональное понимание интеллектуальных задач или как интеллектуальное восприятие эмоций [15]. Теоретическую основу данной работы составила модель ЭИ Д. В. Люсина [11], который представляет ЭИ как когнитивную способность понимать и управлять своими эмоциями (внутриличностный ЭИ) и чужими эмоциями (межличностный ЭИ). Автор отмечает связь ЭИ не только с когнитивным аспектом, но и с личностными характеристиками, непосредственно влияющими на уровень ЭИ (например, эмоциональная устойчивость) [11].

Разнообразие теорий относительно структуры ЭИ и способов его оценивания отражается и в отношении ученых к развитию ЭИ. Так, Дж. Майер обосновывал невозможность развития ЭИ, в то время как Д. Гоулман говорил о том, что развить ЭИ можно в любом возрасте [10, 16]. Д. В. Люсин, чья модель ЭИ взята за основу данной работы, не только предлагает свой опросник для измерения уровня ЭИ, но и отмечает, что ЭИ формируется под воздействием ряда факторов, включающих когнитивные способности, представления человека об эмоциях и личностные особенности эмоциональности [11]. Таким образом, можно говорить, что ЭИ является изменчивым психологическим образованием, уровень которого можно изменить при наличии определенного, в том числе целенаправленного педагогического воздействия [13, 17].

С учетом активного внедрения цифровизации в систему высшего образования наиболее эффективной формой реализации когнитивного тренажера ЭИ представляется его разработка в интерактивном онлайн-формате. Результаты проведенного автором SWOT-анализа обосновывают целесообразность использования интерактивного когнитивного тренажера для развития ЭИ студентов, будущих педагогов. Наряду с этим анализ интернет-источников указывает на дефицит публикаций, освещающих подобные разработки.

С помощью базы Google Scholar был проведен поиск по ключевым словам: «интерактивный когнитивный тренажер развития эмоционального интеллекта», «когнитивный тренажер развития эмоционального интеллекта», «тренажер эмоционального интеллекта», «интерактивный тренажер эмоционального интеллекта», выбор даты не производился. В условия поиска были включены как «Цитаты», так и «Патенты». Из 3 380 результатов только пять работ соответствовало заявленной тематике, при этом лишь одна работа отражала использование тренажера в сфере образования [18]. При детализации поиска и выставлении в условии поиска «студенты педагогических вузов», «студенты-педагоги», «будущие педагоги» разработки системой не обнаружены.

При поиске патента с основной областью запроса «Эмоциональный интеллект» в поисковой базе «Программы для ЭВМ с 2013 года (ПрЭВМ)» на сайте Федерального института промышленной собственности было найдено 38 патентов. При этом непосредственно программ, направленных одновременно на тестирование и развитие уровня ЭИ, найдено пять:

– Полноформатный видеотренажер с использованием технологий виртуальной и дополненной реальности «Эмоциональный интеллект». Правообладатель: ГАОУ ВО «Московский городской университет управления Правительства Москвы имени Ю. М. Лужкова» (RU). Володько А. А., Комарова А. В., Остащенко В. С. (05.07.2021, № 2021660941);

– Цифровая платформа для организации процесса автоматизированного тестирования и развития эмоционального интеллекта детей и подростков. Правообладатель: ООО «ЭИ КОД» (RU). Киселева Т. С. (RU). (10.09.2021, № 2021664629);

– «WAY2WEI (Wayto Working Emotional Intelligence) – платформа оценки и развития эмоционального интеллекта человека и корпорации как фундамента гибких навыков». Правообладатель: ООО «ЛАБОРАТОРИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА» (RU). Хлевная Е. А., Елманов О. А., Сорокин Д. А., Балабанов Б. Я., Киселева Т. С., Осипенко Е. И., Никитина А. А. (29.07.2022, № 2022664464);

– Информационно-аналитическая система автоматизации процессов оценки и развития эмоционального интеллекта детей и подростков и управления сетью детских развивающих центров. Правообладатель: ООО «ЭИ ДЕТИ» (RU). Хлевная Е. А., Елманов О. А., Балабанов Б. Я., Киселева Т. С., Осипенко Е. И., Никитина А. А. (17.01.2022, № 2022610894);

– СМАРТРИ. Правообладатель: ООО «СМАРТРИ» (RU). Дубова М. С., Кумова С. В., Струба-лин П. В., Плотникова В. В. (16.11.2022, № 2022681851).

Однако ни одна из программ не направлена на развитие ЭИ будущих педагогов, что подтверждает актуальность разработки интерактивного когнитивного тренажера развития ЭИ студентов педагогических вузов.

Реализация продукта возможна в различных форматах, например, в формате готовой системы управления образовательными электронными курсами (LMS), веб-приложения, самостоятельного сайта. Наиболее простой для реализации вариант разработки когнитивного интерактивного тренажера заключается в использовании системы управления электронным обучением, например, одной из самых распространенных в образовательной среде – LMS Moodle. Последняя, несмотря на наличие ограничений, предоставляет все необходимые технические возможности. Концептуальное основание для разработки модели тренажера представлено на рис. 1.

Название тренажера – ЭИП (Эмоциональный интеллект педагога).

Целевая группа: студенты педагогических вузов, учителя школ и преподаватели ссузов. Использование тренажера носит практический характер и может входить в раздел «Б2.В.02 Производственная практика» основной образовательной программы по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), бакалавриат. Курс обучения – образовательный блок.

В результате работы в среде интерактивного когнитивного тренажера ЭИ обучающиеся приобретают компетенции, соответствующие требованиям ФГОС к уровню подготовки выпускника по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), бакалавриат, среди которых можно выделить: умение педагога работать в команде; способность толерантно относиться к личностным, социальным, культурным и иным различиям (общекультурные компетенции); осознание социальной значимости своей профессиональной деятельности; готовность осуществлять психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса и способность к самомотивации и саморазвитию (общепрофессиональные компетенции) наряду со способностью педагога мотивировать обучающихся к самостоятельности и развитию, умением профессионально сопровождать процесс социализации личности и профессионального самоопределения обучающихся, возможностью организовывать необходимые условия для самоопределения, самореализации и взаимодействия обучающихся, а также возможностью самого педагога эффективно взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса (профессиональные компетенции).

Концепции, лежащие в основе программы
Концепция жизнеспособных поколений И. М. Ильинского, гуманистические концепции «Воспитания в духе мира» и глобального образования (Р. Хенви, М. Боткина), концепция непрерывного образования (Г.П. Зинченко, В.Г. Онушкин)
Ресурсы
<i>Кадры:</i> команда разработчиков программы (тренажера), представленная специалистами в области педагогики и психологии высшей школы, ЭИ, ИИ. <i>Информационные:</i> научно-методическая база, посвященная моделированию образовательных программ высшей школы; <i>Технические:</i> LMS Moodle, модули (плагины), подключаемые к LMS, библиотеки ИИ
Принципы
Междисциплинарности, открытости, непрерывности и доступности, эффективности
Новизна
Комплексность, целевая аудитория
Целевая аудитория
Педагоги с любым опытом ведения профессиональной педагогической деятельности (в том числе студенты педагогических вузов и программ профессиональной переподготовки)

Рис. 1. Концептуальное основание разработки тренажера

Работа с тренажером начинается с входного тестирования, построенного с использованием следующих методов и методик: опросник ЭИ Д. В. Люсина [19], опросник волевого самоконтроля (ВСК) А. Г. Зверкова, Е. В. Эйсмана [20], тест лица Пола Экмана [21–23]. На основе полученных результатов тестирования пользователю предлагается система рекомендаций по развитию ЭИ. В зависимости от направленности пользователя он может выбрать как полный курс обучения, так и прохождение программы по индивидуальной траектории развития, выстроенной на основе входного тестирования. По окончании каждой ступени курса пользователю предлагается пройти тестирование, показывающее степень овладения тем или иным навыком. По итогам прохождения всего курса предполагается итоговое тестирование с возможностью сравнения результатов с данными входного тестирования.

Образовательный блок тренажера (рис. 2) – организация предметного содержания тренажера. Основываясь на структуре ЭИ Д. В. Люсина, когнитивный интерактивный тренажер включает четыре образовательных блока: самопознание; самоконтроль; эмоциональная апертюра и управление отношениями; саморазвитие. Тематическое содержание тренажера соответствует целям, задачам и основным характеристикам целевой группы пользователей инструмента. В основе тематического содержания лежат вопросы, вызывавшие наибольшие затруднения у респондентов, принявших участие в исследовании уровня ЭИ студентов педагогического профиля [12]. Навыки, полученные пользователями тренажера в предлагаемых областях, позволят эффективно выполнять трудовые действия в рамках трудовых функций, перечисленных в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [24].

Тематическое содержание тренажера: изучение природы эмоций; знакомство с понятием и моделями ЭИ; распознавание своих эмоций; распознавание эмоций других людей; продуцирование



Рис. 2. Организация предметного содержания тренажера

своих эмоций; управление своими эмоциями; развитие эмпатии; стрессы в образовательной среде; способы быстрого снятия стресса; развитие стрессоустойчивости; конфликты в образовательной среде и способы урегулирования; планирование карьеры в образовательной среде.

Таким образом, современному педагогическому вузу важно обновлять формы и содержание обучения студентов. Результаты, полученные в процессе исследования, проведенного среди студентов ИИЯМС ТГПУ, указывают на недостаточность развития такой востребованной компетенции будущего педагога современной школы, как ЭИ. Учитывая уровень развития научно-образовательного пространства педагогического вуза, требования профессионального стандарта, внимание со стороны государства к подготовке педагогических кадров, формируется запрос на разработку новых организационных форм, способствующих развитию будущего специалиста. Разрабатываемый интерактивный когнитивный тренажер ЭИ может быть такой формой.

Список источников

1. Suarez V., McGrath J. Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change. 2022. 45 p.
2. Valente S., Lourenço A. A., Dominguez-Lara S. Teachers in the 21st century: Emotional intelligence skills make the difference. 2022. P. 1–15.
3. Майер А. Молодые педагоги составляют малую часть учительского состава в школе // Ведомости. URL: <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2023/09/25/996850-molodie-pedagogi-sostavlyayut-maluyu-chast-uchitelskogo-sostava> (дата обращения: 05.11.2023).
4. Аширова Е. П., Денисова А. А. Развитие эмоционального интеллекта педагогов как фактор готовности к профессиональной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-3. С. 44–48.
5. Родионова Е. В., Конюхова Т. В., Лукьянова Н. А., Конюхова Е. Т. Эмоциональный интеллект студентов цифрового поколения: опыт инженерного вуза // Образование и саморазвитие. 2022. Т. 1991. С. 126–138. doi: 10.26907/esd.17.4.10
6. Москвина Н. Б. Риск личностно-профессиональных деформаций учителя // Педагогика. 2005. № 8. С. 61–69.
7. В МГПУ обсудили, что отталкивает молодых учителей от профессии. URL: <https://www.mgpu.ru/v-mgpu-obsudili-chto-ottalkivaet-molodyh-uchitelej-ot-professii/> (дата обращения: 05.11.2023).
8. Шевырева Е. Г., Федосова И. В. Основные теоретические модели эмоционального интеллекта // Бюллетень науки и практики. 2016. № 9 (10). С. 264–269.
9. Бондарчук Е. В. Особенности развития эмоционального и социального интеллекта у будущих социальных педагогов и педагогов-психологов // Исторические и психолого-педагогические науки. Минск: РИВШ, 2021. С. 65–73.
10. Goleman D. Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ. Bloomsbury, 2020. 386 p.
11. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Ин-т психологии РАН, 2004. 176 с.
12. Красник Ю. В. Оценка эмоционального интеллекта обучающихся педагогического профиля в образовательной среде вуза // Международный научно-исследовательский журнал. 2023. № 8 (134). doi: 10.23670/IRJ.2023.134.27. URL: <https://research-journal.org/archive/8-134-2023-august/10.23670/IRJ.2023.134.27> (дата обращения: 02.12.2023).
13. Кленова М. А. Динамика развития эмоционального интеллекта у студентов вуза // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, № 2. С. 176–182.
14. Azbukina E., Bondarenko N. A. Cultivation of Emotional Intelligence Through Art // The 6th International Conference on Arts, Design and Contemporary Education (ICADCE 2020). Atlantis Press, 2021. P. 270–274.
15. Бортникова А. А. Эмоциональный интеллект // Психологический вестник Уральского государственного университета. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2005. Вып. 5. С. 240–241.
16. Баурова Ю. В. Развитие эмоционального интеллекта в обучении взрослых // Мир науки. Педагогика и психология. 2016. Т. 4, № 4. С. 3.
17. Шандлоренко Д. Д. Развитие эмоционального интеллекта студентов вуза путем тренингового воздействия // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 8. С. 66–69.
18. Иванова Е. С. Дистанционный интернет-тренажер – новейший способ развития эмоционального интеллекта // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 93–97.
19. Люсин Д. В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭИИ: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям. 2009. С. 264–278.
20. Зверков А. Г. Диагностика волевого самоконтроля (опросник ВСК) // Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. М.: Изд-во МГУ, 1990. С. 116–126.

21. Гурович И. Я. и др. Социальные когниции при шизофрении и расстройствах шизофренического спектра // Доктор.Ру. 2014. № 6-1. С. 81–87.
22. Трусов В. П. Выражение эмоций на лице (по материалам работ П. Экмана) // Вопросы психологии. 1982. Т. 1, № 982. С. 144–147.
23. Экман П. Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь. 2-е изд. / пер. с англ. СПб.: Питер, 2010. Т. 334. 336 с.
24. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения 05.11.2023).

References

1. Suarez V., McGrath J. *Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change*. 2022. 45 p.
2. Valente S., Lourenço A. A., Dominguez-Lara S. *Teachers in the 21st century: Emotional intelligence skills make the difference*. 2022. Pp. 1–15.
3. Majer A. Molodye pedagogi sostavlyayut maluyu chast' uchitel'skogo sostava v shkole [Young teachers make up a small part of the teaching staff at the school]. *Vedomosti* (in Russian). URL: <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2023/09/25/996850-molodie-pedagogi-sostavlyayut-maluyu-chast-uchitelskogo-sostava> (accessed 05 November 2023).
4. Ashirova E. P., Denisova A. A. Razvitiye emotsional'nogo intellekta pedagogov kak faktor gotovnosti k professional'noy deyatel'nosti [Development of emotional intelligence of teachers as a factor of readiness for professional activity]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*, 2018, no. 59-3, pp. 44–48 (in Russian).
5. Rodionova E. V., Konyukhova T. V., Luk'yanova N. A., Konyukhova E. T. Emotsional'nyy intellekt studentov tsifrovogo pokoleniya: opyt inzhenernogo vuza [Emotional intelligence of digital generation students: experience from an engineering university]. *Obrazovaniye i samorazvitiye* [Education and self-development]. 2022. Vol. 1991. P. 126–138 (accessed 07 November 2023). doi: 10.26907/esd.17.4.10. EDN HDTCOI (in Russian).
6. Moskvina N. B. Risk lichnostno-professional'nykh deformatsiy uchitelya [Risk of personal and professional deformations of a teacher]. *Pedagogika*, 2005, no. 8, pp. 61–69 (in Russian).
7. *V MGPU obsudili, chto ottalkivaet molodykh uchiteley ot professii* [Moscow State Pedagogical University discussed what pushes young teachers away from the profession] (in Russian). URL: <https://www.mgpu.ru/v-mgpu-obsudili-chto-ottalkivaet-molodyh-uchiteley-ot-professii/> (accessed 05 November 2023).
8. Shevyreva E. G., Fedosova I. V. Osnovnye teoreticheskiye modeli emotsional'nogo intellekta [Basic theoretical models of emotional intelligence]. *Byulleten' nauki i praktiki – Bulletin of Science and Practice*, 2016, no. 9 (10), pp. 264–269 (in Russian).
9. Bondarchuk E. V. Osobennosti razvitiya emotsional'nogo i sotsial'nogo intellekta u budushchikh sotsial'nykh pedagogov i pedagogov-psikologov [Features of the development of emotional and social intelligence in future social educators and educational psychologists]. *Istoricheskiye i psikhologo-pedagogicheskiye nauki* [Historical and psychological-pedagogical sciences]. Minsk, RIVSh Publ., 2021. P. 65–73 (in Russian).
10. Goleman D. *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bloomsbury, 2020. 386 p.
11. Lyusin D. V. *Sovremennye predstavleniya ob emotsional'nom intellekte. Sotsial'nyy intellekt: Teoriya, izmereniye, issledovaniya* [Modern ideas about emotional intelligence – Social Intelligence: Theory, Measurement, Research]. Ed. D. V. Lyusin, D. V. Ushakov. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2004. 176 p. (in Russian).
12. Krasnik Yu. V. Otsenka emotsional'nogo intellekta obuchayushchikhsya pedagogicheskogo profilya v obrazovatel'noy srede vuza [Assessment of emotional intelligence among pedagogical students in the educational environment of the university]. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal – Mezhdunarodnyy naučno-issledovatel'skiy zhurnal (International Research Journal)*, 2023, no. 8 (134) (in Russian). URL: <https://research-journal.org/archive/8-134-2023-august/10.23670/IRJ.2023.134.27> (accessed 02 December 2023). DOI: 10.23670/IRJ.2023.134.27
13. Klenova M. A. Dinamika razvitiya emotsional'nogo intellekta u studentov vuza [Dynamics of development of emotional intelligence among university students]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya*, 2018, vol. 7, no. 2, pp. 176–182 (in Russian).
14. Azbukina E., Bondarenko N. A. *Cultivation of Emotional Intelligence Through Art. The 6th International Conference on Arts, Design and Contemporary Education (ICADCE 2020)*. Atlantis Press, 2021. P. 270–274 (in Russian).
15. Bortnikova A. A. Emotsional'nyy intellekt [Emotional intellect]. *Psikhologicheskiiy vestnik Ural'skogo*

- gosudarstvennogo universiteta, 2005, pp. 240–241 (in Russian).
16. Baurova Yu. V. Razvitiye emotsional'nogo intellekta v obuchenii vzroslykh [Development of emotional intelligence in adult education]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya – World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2016, vol. 4, no. 4, pp. 3 (in Russian).
 17. Shandlorenko D. D. Razvitiye emotsional'nogo intellekta studentov vuza putem treningovogo vozdeystviya [Development of emotional intelligence of university students through training influence]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika – Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, 2017, no. 8, pp. 66–69 (in Russian).
 18. Ivanova E. S. Distantionnyy internet-trenazher – noveyshiyy sposob razvitiya emotsional'nogo intellekta [Remote Internet training is the latest way to develop emotional intelligence]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii – Pedagogical Education in Russia*, 2013, no. 4, pp. 93–97 (in Russian).
 19. Lyusin D. V. Oprosnik na emotsional'nyy intellekt EmIn: novye psikhometricheskiye dannye [Questionnaire for emotional intelligence EmIn: new psychometric data]. *Sotsial'nyy i emotsional'nyy intellekt: ot protsessov k izmereniyam* [Social and Emotional Intelligence: From Processes to Measurements]. 2009. P. 264–278 (in Russian).
 20. Zverkov A. G. Diagnostika volevogo samokontrolya (oproshnik VSK) [Diagnosis of volitional self-control (VSK questionnaire)]. *Praktikum po psikhodiagnostike. Psikhodiagnostika motivatsii i samoregulyatsii* [Workshop on psychodiagnostics. Psychodiagnostics of motivation and self-regulation]. Moscow, MSU Publ., 1990. P. 116–126 (in Russian).
 21. Gurovich I. Ya., et al. Sotsial'nye kognitsii pri shizofrenii i rasstroystvakh shizofrenicheskogo spektra [Social cognition in schizophrenia and schizophrenia spectrum disorders]. *Doktor. Ru*. 2014, no. 6-1, pp. 81–87 (in Russian).
 22. Trusov V. P. Vyrazheniye emotsiy na litse (po materialam rabot P. Ekmana) [Expression of emotions on the face (based on the works of P. Ekman)]. *Voprosy psikhologii – Voprosy Psychologii*, 1982, vol. 1, no. 982, pp. 144–147 (in Russian).
 23. Ekman P. *Psikhologiya emotsiy. Ya znayu, chto ty chuvstvuesh'* [Psychology of emotions. I know what you feel]. Translated from English. Saint Petersburg, Piter Publ., 2010. Vol. 334. 336 p. (in Russian).
 24. *Prikaz Mintruda Rossii ot 18.10.2013 N 544n (red. ot 05.08.2016) «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')"»* [Order of the Ministry of Labor of Russia dated October 18, 2013 N 544n (as amended on August 5, 2016) "On approval of the professional standard "Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)"] (Zaregistrovano v Minyuste Rossii 06.12.2013 N 30550). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (accessed 05 November 2023) (in Russian).

Information about the author

Красник Ю. В., аспирант, Национальный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050); старший преподаватель, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Информация об авторе

Krasnik Yu. V., graduate student, National Research Tomsk State University (pr. Lenina, 36, Tomsk, Russian Federation, 634050); Senior Lecturer, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Статья поступила в редакцию 10.01.2024; принята к публикации 28.08.2024

The article was submitted 10.01.2024; accepted for publication 28.08.2024

Научная статья
УДК 378.147.34
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-24-32>

Ценностные ориентиры современной молодежи и формирование функциональной грамотности студента: из опыта преподавания дисциплины «Основы российской государственности»

Наталья Ивановна Сазонова¹, Юрий Александрович Рудницкий²

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

¹ nataly-sib@mail.ru

² yura.rudnitskiy.93@mail.ru

Аннотация

Рассматривается опыт формирования функциональной грамотности студентов в рамках учебной дисциплины «Основы российской государственности». Материалом для анализа является опыт преподавания дисциплины «Основы российской государственности» в двух высших учебных заведениях, полученный в сентябре – декабре 2023 г. Показано, что опора на ценностные установки молодежи, в частности любовь к малой родине (региону), ценности творческой и профессиональной самореализации позволила стимулировать развитие читательской, коммуникативной и информационной грамотности: умение работать с текстами различной тематики, критически отбирать информацию, корректно представлять ее аудитории. Сделан вывод о том, что опора на базовые ценностные установки молодежи является достаточно результативным подходом в плане стимулирования интереса к изучению дисциплины и залогом формирования элементов функциональной грамотности студентов. Методические приемы такого формирования в рамках гуманитарных дисциплин в высшем учебном заведении могут быть предметом дальнейших дискуссий.

Ключевые слова: функциональная грамотность, читательская грамотность, информационная грамотность, ценности, молодежь, основы российской государственности, региональный патриотизм

Благодарности: статья подготовлена в рамках Государственного задания QZOY-2024-0011 «Формирование интегративной и предметной функциональной грамотности в области филологии, истории, права».

Для цитирования: Сазонова Н. И., Рудницкий Ю. А. Ценностные ориентиры современной молодежи и формирование функциональной грамотности студента: из опыта преподавания дисциплины «Основы российской государственности» // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 5 (57). С. 24–32. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-24-32>

Original article

Value orientations of modern youth and the formation of functional literacy of a student: from the experience of teaching the discipline «Fundamentals of Russian Statehood»

Natalia I. Sazonova¹, Yuri A. Rudnitsky²

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

¹ nataly-sib@mail.ru

² yura.rudnitskiy.93@mail.ru

Abstract

The article is about the experience of forming functional literacy of students during the course 'Fundamentals of Russian statehood'. The relevance of the problem is associated with dynamic chang-

es in the economy, social and cultural life, which requires from the future specialist a broad outlook, knowledge and skills to adapt in the changing world. The material for analysis is the experience of teaching the course 'Fundamentals of Russian statehood' in two higher educational institutions in September - December 2023. It shows the reliance on the value attitudes of young people, in particular, the love for 'small motherland (region), the values of creative and professional self-realisation, allowed to stimulate the development of reading, communicative and information literacy: the ability to work with texts on different topics, to critically select information, to present it correctly to the audience. The article concludes that the reliance on the basic value attitudes of young people is a quite effective approach to stimulate interest in the learning process, which is the key to the formation of elements of functional literacy of students. These methodological techniques of humanities disciplines in higher education can be the subject of further discussions.

Keywords: *functional literacy, reading literacy, information literacy, values, youth, foundations of Russian statehood, regional patriotism*

For citation: Sazonova N. I., Rudnitsky Y. A. Cennostnye orientiry sovremennoj molodezhi i formirovanie funkcional'noj gramotnosti studenta: iz opyta prepodavaniya discipliny «Osnovy rossijskoj gosudarstvennosti» [Value orientations of modern youth and the formation of functional literacy of a student: from the experience of teaching the discipline «Fundamentals of Russian Statehood»]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 5 (57), pp. 24–32. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-24-32>

Формирование функциональной грамотности не случайно выделяется многими исследователями и педагогами-практиками как одна из важных целей современного образования: динамичные изменения в мире, увеличение количества информации за счет развития цифровой среды требуют, по выражению А. Борщевской, «адаптации к неопределенности», то есть «перенастройки образования, которая заключается в создании потенциала адаптации личности через формирование новых функциональных компетенций: способности ориентироваться и комфортно существовать в мире неопределенности» [1 с. 201]. Ряд авторов также акцентируют внимание на функциональной грамотности как важной составляющей подготовки будущих учителей [2, 3], а также на том, что она является в целом показателем уровня социокультурного развития человека [4]. Функциональная грамотность чаще всего понимается как «способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней... уровень знаний, умений и навыков, обеспечивающий нормальное функционирование личности в системе социальных отношений, который считается минимально необходимым для осуществления жизнедеятельности личности в конкретной культурной среде» [5, с. 242]. Л. Н. Горобец, И. В. Бирюков и Т. П. Попова выделяют такие разновидности функциональной грамотности, как читательская, информационная, коммуникативная и многие другие, охватывающие различные сферы социальной жизни человека [6, с. 85]. Ряд исследователей также выделяют особые виды грамотности, например экологическую [7].

Между тем в системе современного высшего образования существенным препятствием для формирования функционально грамотного выпускника зачастую является его узкая профессиональная специализация, когда студент в большей степени сосредоточен на получении знаний и умений в своей предметной области, являющейся лишь одним из множества элементов культуры, в среде которой предстоит работать будущему профессионалу. В этой связи существенно возрастает роль так называемых «непрофильных» дисциплин общегуманитарного характера, которые не просто обеспечивают формирование общей эрудиции обучающегося, но и расширяют возможности его адаптации к культурной среде. Характерно, что, по данным социологов, важность социогуманитарных дисциплин давно осознается и многими студентами: так, по опросам последних лет, лишь около 20 % студентов технических специальностей не видят смысла в гуманитарных дисциплинах [8, с. 152]. Именно в этом, как представляется, состоит одна из причин того, что в настоящее время го-

сударство уделяет повышенное внимание гуманитарным дисциплинам в вузах: это и увеличение количества часов на дисциплину «История России», и введение новых, таких как «Основы российской государственности» и «История религий России».

Основными целями дисциплин, как, в частности, указывается в концепции «Основ российской государственности», являются «формирование у обучающихся системы знаний, навыков и компетенций, а также ценностей, правил и норм поведения, связанных с осознанием принадлежности к российскому обществу, развитием чувства патриотизма и гражданственности, формированием духовно-нравственного фундамента развитой и цельной личности» [9]. Таким образом, фактически речь идет в том числе и об элементах функциональной грамотности – «навыках и компетенциях», позволяющих самоопределиваться в культурной среде России не только профессионально, но и лично, и в духовном плане.

Вместе с тем необходимо отметить, что в системе образования длительное время действовали установки на сокращение доли так называемых общеуниверситетских дисциплин. Это не могло не отразиться на настроениях в студенческой среде: многим преподавателям приходится сталкиваться с мнениями молодежи об их вторичности и ненужности. Отдельного внимания заслуживает распространенное в молодежной среде мнение о пропагандистском характере многих дисциплин гуманитарной направленности. Особенно показательно отношение некоторой части студентов к новому курсу «Основы российской государственности». Как указывает, в частности, С. А. Зайцева, проводившая исследование его восприятия на базе высших учебных заведений Москвы, при положительном отношении к дисциплине встречались и неоднозначные мнения. Вот одно из наиболее типичных: «У меня достаточно противоречивое отношение к данному курсу. С одной стороны, этот курс нужен... У многих молодых людей отсутствует понимание, откуда пошла Россия... С другой стороны, он представляет собой пропаганду, которую пытаются навязать молодому поколению, пытаясь “исправить” неправильное мировоззрение» [10, с. 123–124]. Действительно, дисциплина «Основы российской государственности» во многом является профессиональным вызовом для преподавателя: прежде чем реализовывать ее цели (в том числе в плане формирования функциональной грамотности), ему необходимо замотивировать студентов на эту работу – иногда в условиях внутреннего сопротивления части аудитории. Вместе с тем обращает на себя внимание тот факт, что негативная позиция в отношении курса часто основывается на том, молодые люди считают себя носителями уже сформированных ценностей, которые не нуждаются в коррекции. С учетом того, что речь идет о людях, воспитанных в культурной среде страны, это распространенное воззрение заслуживает внимания.

Именно вопросу о том, каким образом ценности современного молодого поколения могут стать базой для формирования функциональной грамотности в рамках преподавания дисциплины «Основы российской государственности», посвящена настоящая статья. Материалом для исследования послужил педагогический опыт авторов настоящей статьи. Дисциплина была реализована ими в 2023 г. в двух высших учебных заведениях г. Томска – Томском государственном педагогическом университете (ТГПУ) и Томском государственном университете систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР). Общее количество студентов 1-го курса, с которыми осуществлялась работа, составило до 600 человек.

Выявление ценностных ориентиров молодежи, как и любой другой социальной группы, представляет определенные сложности ввиду специфики самого феномена ценностей. В. К. Шохин справедливо характеризует их как «невербализуемые, „атомарные“, составляющие наиболее глубинный слой всей интенциональной структуры личности» [11, с. 320], именно поэтому человек, как правило, испытывает трудности с формулировкой, тем более с анализом ценностей, которых придерживается.

В то же время имплицитно присущие человеку ценностные установки, как правило, наиболее ярко проявляются, когда они задеты, например, в результате внешних попыток оказать воздействие

на внутреннюю жизнь. В этой связи приведенное выше неоднозначное мнение о курсе «Основы российской государственности» правомерно соотносится с общей характерной для русской культуры ценностью внутренней духовной свободы, которая имеет глубокие христианские корни. По словам Б. П. Вышеславцева, к такой свободе «можно обратиться только с призывом, приглашением („мно-го званных...“), „любезным приглашением“... Божественный зов есть не закон, а благодать. И она обращена к изначальному свободному акту человека: чтобы благо дать, надо благо взять» [12, с. 66]. Однако такая свобода «встречает должествование как несвободу», если оно «отожествляется с формой закона, с долгом, с императивом. Такое понимание есть законничество, морализм, фари-сеизм, оно пробуждает бунт свободы» [12, с. 79].

Современный опыт показывает, что в приведенной цитате речь идет не просто об установках религиозного мировоззрения, но об одной из констант, или, по выражению Ю. С. Степанова, одном из «постоянных принципов культуры» [13, с. 84]. Хотя христианство в наши дни не является в России религией большинства населения и большая часть студентов относит себя к конфессионально неопределившимся, в культуре продолжают действовать базовые ценностные установки, сформированные за почти тысячелетие доминирования христианской религии в культурном пространстве. Именно «бунт внутренней свободы» мы зачастую наблюдаем, когда молодежная аудитория оказывает пассивное или активное сопротивление морализаторству, «формированию ценностей» со стороны преподавателя. Эта особенность аудитории должна в первую очередь учитываться при преподавании гуманитарных дисциплин, связанных с ценностями, духовно-нравственными проблемами. А это, в свою очередь, означает, что необходимо пристально присмотреться и к другим ценностным установкам, с опорой на которые возможен продуктивный диалог с аудиторией и формирование предпосылок для ее духовного и интеллектуального развития.

Что это за установки? Определенный свет на проблему проливают результаты социологических опросов молодежи, в ходе которых молодым людям предлагается сформулировать (или выбрать из предложенных) свои основополагающие ценности. Так, согласно опросу Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) в декабре 2022 г., абсолютное большинство молодых людей высшей ценностью считают семью: «97 % назвали важными здоровье членов семьи и безопасность семьи, 96 % отношения в семье; 95 % материальное положение семьи», далее с некоторым отрывом следуют работа (81 %), «творческая самореализация» (71 %) [14].

При этом в процессе обсуждения данных опросов со студенческой аудиторией чаще всего выясняется, что под семьей большинство молодых людей понимают не ту, которую планируют создать, а семью родителей, иногда шире – свои родовые корни. Эта базовая ценность является основой для формирования, по словам С. А. Акутиной, «культурно-национальных ценностей», связанных со сложным комплексом обычаев, традиций, исторической памяти, природной среды – всего, что связано с малой родиной, местом жизни семьи [15, с. 18]. Отсюда – так называемый «региональный патриотизм» молодежи, на важность учета которого в гуманитарных дисциплинах указывают и современные исследователи [16–20].

Исходя из этой базовой ценности, в рамках темы дисциплины «Основы российской государственности» «Что такое Россия?» студентам были даны задания подготовить презентацию своего города, села, из которого они приехали либо, по желанию, в целом региона. При этом преподаватели предоставили максимум самостоятельности, ориентируя аудиторию на повествование об истории, культуре, достопримечательностях в свободной форме, интересной одноклассникам, не связывая обучающихся определенным списком литературы и источников – все это им как жителям региона предстояло найти самостоятельно. Во многих случаях сочетание формы задания и лично близкой темы стимулировало студентов на творческий поиск, знакомство с научной литературой о своей малой родине, поиск интересных форм представления материала. Таким образом, на практике отрабатывались относящиеся к информационной и читательской грамотности навыки работы с текста-

ми, поиска и отбора информации для презентации, выступления перед аудиторией (коммуникативная грамотность). Яркими и интересными оказались представления о малой родине из Якутии, Горного Алтая, Кузбасса, Забайкалья, Новосибирска, Томска и других регионов. Показывая свою малую родину, студенты делали акцент на ее истории, а также рассказывали и благодаря подготовленным слайд-презентациям показывали самые интересные места и достопримечательности.

При этом обращение к краеведческой тематике не только способствовало развитию различных видов функциональной грамотности, но и позволило обучающимся увидеть имеющиеся проблемы в этой области. Показательным в этом отношении оказался семинар «Кто мы?» в ТГПУ, где обучающиеся готовили доклады и презентации о народах, проживающих в различных регионах России. Это потребовало обращения не только к популярной, но и к специальной научно-исследовательской литературе, работа с которой потребовала определенных усилий. Хотя большинство обучающихся были заинтересованы темой и справились с задачей, некоторые пошли по пути наименьшего сопротивления, используя информацию сети Интернет, зачастую содержащую серьезные ошибки, без должной критической рефлексии. Это привело не только к искажению фактов об истории и культуре (например, зачастую путали традиционные костюмы разных народов), но даже к ошибкам в произнесении этнонимов: к примеру, поляки стали поОликами или полякАми. Указанные ошибки свидетельствовали не только о пробелах в информационной и читательской грамотности, но и о серьезных недостатках грамотности коммуникативной: многие обучающиеся привыкли к письменной форме общения (форумы, социальные сети), и переход к устному дискурсу с необходимой в этом случае верной расстановкой ударений, корректным произнесением наименований народов, географических названий, непривычных терминов вызвал серьезные трудности. Эти проблемы были в полной мере осознаны выступающими благодаря как реакции аудитории – других студентов, так и возможности сравнить свои доклады с выступлениями одноклассников. Безусловно, дополнительным стимулом для дальнейшей работы над собой стало и то, что ввиду подобных ошибок презентация региона, который представлял выступающий, оказывалась не совсем корректной, не всегда воспринималась аудиторией. Таким образом, цель доклада, донесение интересных фактов о жизни региона до одноклассников оказывались реализованными не в полной мере ввиду проблем коммуникативной грамотности.

Проблемы в области информационной грамотности выявила еще одна тема, связанная с регионами: проблемы развития малой родины в рамках последней темы дисциплины «Вызовы будущего и развитие страны». Здесь от обучающихся потребовалось соотнесение общероссийских и местных проблем, рефлексия собственного опыта жизни в регионе, а также формулирование предложений по преодолению недостатков. Обучающиеся с интересом рассуждали о проблемах своей малой родины: самыми распространенными оказались формирование комфортной среды (количество и состояние детских и спортивных площадок, стадионов), транспортной системы, а также взаимодействие местной власти и населения. Однако с формулированием возможных решений вопросов у большинства возникали сложности. Так, например, говоря о строительстве новой спортивной площадки или развитии транспортной системы, чаще всего указывали на то, что нужно выделить средства из бюджета региона или муниципалитета, но при этом забывали, что зачастую бюджетное финансирование весьма ограничено, в связи с чем власти обращаются к разнообразным федеральным программам, благодаря которым получают необходимое финансирование. Но о наличии таких программ, а также иных способах решения проблем малой родины (грантовая поддержка, волонтерство, иные виды гражданской активности) обучающиеся зачастую не знали, так как не провели необходимого информационного поиска. Таким образом, обсуждение проблем регионов позволило актуализировать необходимость всестороннего владения информацией о проблеме и возможных путях ее решения на материале, близком аудитории.

Интересные результаты были получены также с опорой на ценности молодежи, связанные с профессиональным развитием и ростом. Так, студентам юридического факультета ТУСУРа была

предложена тема семинара «Герои моей профессии»: будущим юристам предлагалось в формате групповой работы подготовить доклады о выдающихся юристах из истории России. Студентами был самостоятельно собран материал из открытых источников о Ф. Н. Плевако, А. Ф. Кони, Д. А. Ровинском, П. С. Климентове. Во многих случаях рассказы получились живыми, интересными, эмоционально окрашенными. Так, для многих оказались близки личности выдающихся юристов Ф. Н. Плевако и А. Ф. Кони, будущие специалисты были поражены широчайшей эрудицией Д. А. Ровинского, помимо подготовки судебной реформы Александра II также глубоко изучавшего русскую традиционную культуру. Большое впечатление произвели личность и судьба талантливого правоведа, профессора Томского университета П. С. Климента, чья жизнь была посвящена служению науке и оборвалась в 27 лет.

Своего рода кульминацией темы стало погружение в историю профессии благодаря экскурсиям в два музея: «Следственная тюрьма НКВД», где была представлена реконструкция тюрьмы 1930-х гг., прозвучал рассказ о репрессиях 1930-х гг., и «Музей истории судебной системы Томской области», где будущие юристы познакомились с историей судебной реформы Александра II на территории Западной Сибири, а также с историей судебной системы в советские годы и практикой ее работы в наши дни. Таким образом, исторические события, о которых шла речь на экскурсиях, были вписаны в общий контекст будущей профессиональной деятельности, что стимулировало как дальнейшее самостоятельное изучение разных сюжетов истории страны и региона, так и интерес к будущей профессии: многие студенты, например, воспользовались предложением пресс-службы Томского областного суда, представители которой, видя заинтересованность аудитории, пригласили будущих юристов присутствовать на реальных судебных процессах для более полного ознакомления с работой судебной системы.

Стоит отметить, что особенностью работы обучающихся с региональной и профессиональной тематикой было то, что они (пока не состоявшие как профессионалы в своей области (ввиду того, что лишь начали обучение в вузе)) фактически оказывались в позиции специалиста по изучаемой проблеме: в случае презентации региона – как обладающие уникальным опытом и знаниями о своей малой родине, а в теме «Герои моей профессии» – как в определенной степени профильные специалисты в своей области, в отличие от преподавателя, который имел другую специализацию. Тем самым отношения обучающийся – преподаватель приобретали черты равного партнерства и заинтересованного диалога: ведь новые знания, зачастую уникальные, получали не только обучающиеся, но и обучающие. Это сразу выводило студентов из модели поведения ученика – приемника знаний на позицию транслятора информации и опыта, резко повышало уровень ответственности, которую абсолютное большинство выступающих хорошо осознавали.

Таким образом, опора на ведущие ценности молодежи, связанные с региональным патриотизмом, профессией, позволила стимулировать обучающихся на расширение кругозора, критический подход к информации, поиски эффективных коммуникативных стратегий донесения до аудитории своей позиции, что потребовало самодисциплины, саморазвития, повышения коммуникативной, читательской, информационной грамотности.

Таким образом, опора на ценностные установки аудитории в рамках преподавания дисциплины «Основы российской государственности» позволила существенно стимулировать интерес студентов к предмету и сориентировать их на активную работу над собой в плане формирования необходимых для будущего специалиста элементов функциональной грамотности: читательской, информационной, коммуникативной. На эту особенность курса зачастую обращают внимание и сами обучающиеся. В частности, 75 % из 56 принявших участие в опросе студентов ТУСУРа оценили курс как дающий знания для общего развития (см. рисунок), хорошо понимая, что полученные знания и умения необходимы для социокультурного самоопределения и адаптации. Вместе с тем в приведенных ниже ответах студентов обращает на себя внимание и достаточно высокий процент ответов,

определяющих дисциплину как полезную для будущей профессиональной деятельности: таким образом, можно говорить о сформированном понимании необходимости не только профессионального, но и личностного развития, которое является залогом успеха в любой сфере деятельности.

Считаете ли вы курс «Основы российской государственности» полезным
(выбор нескольких вариантов ответа)

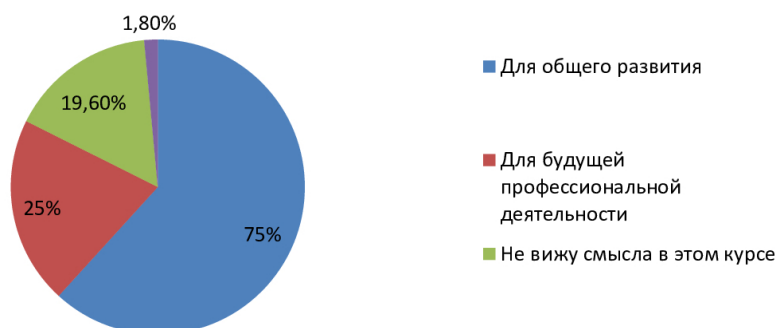


Рис. Результаты опроса студентов ТУСУРа о курсе «Основы российской государственности»

Безусловно, методические приемы и подходы, применяемые для формирования функционально грамотного специалиста, могут быть предметом дальнейших дискуссий. Вместе с тем очевидно, что общая установка не на «насаждение» ценностей, а на помощь аудитории в их формулировании, выбор культурно и ментально близкой аудитории тематики в рамках программы курса позволяют как выявить имеющиеся проблемы в области функциональной грамотности, так и сформировать у обучающихся целевую установку на ее повышение в профессиональной сфере и за ее пределами.

Список источников

1. Борщевская А. Функциональная грамотность в контексте современного этапа развития образования // Наука и школа. 2021. № 1. С. 199–208.
2. Бахарева Е. В. Повышение профессиональной компетентности учителя в развитии функциональной грамотности учащихся общеобразовательной школы // Наука и школа. 2019. № 2. С. 54–55.
3. Юртаева О. А. Функциональная грамотность учителя – основа развития функциональной грамотности ученика // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-2. С. 316–318.
4. Саметова Ф. Т., Мырзаханова Ф. М. Функциональная грамотность как один из показателей уровня социально-культурного развития человека // Научное обозрение. Фундаментальные и прикладные исследования. 2020. №2. URL: <https://scientificreview.ru/ru/article/view?id=82> (дата обращения: 15.09.2024).
5. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) М.: Икар, 2009. 448 с.
6. Горобец Л. Н., Бирюков И. В., Попова Т. П. Функциональная грамотность как основной тренд современного обучения // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 3. С. 84–86.
7. Егорова Г. И., Семухин С. П., Егоров А. Н. Дискурс-анализ формирования функциональной грамотности будущих бакалавров в области экологизации профессиональной деятельности // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2021. Вып. 5 (217). С. 53–61.
8. Степанова Г. Б. Студенты о гуманитарных науках и технократическом мышлении // Знание. Понимание. Умение. 2020. № 4. С. 145–155.
9. Письмо Минобрнауки России № МН-11/1516-ПК от 21.04.2023 г. «О направлении концепции учебно-методического комплекса модуля «Основы российской государственности». URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/method/Ps_MON_MN_11_1516_PK_21042023.pdf (дата обращения 13.08.2024).
10. Зайцева С. А. Восприятие учебного курса «Основы российской государственности» студенческой молодежью московских университетов (по результатам глубинного исследования) // Россия: общество, политика, история. 2023. № 4 (9). С. 111–131. [https://doi.org/10.56654/ROPI-2023-4\(9\)-111-131](https://doi.org/10.56654/ROPI-2023-4(9)-111-131)
11. Шохин В. К. Ценность // Новая философская энциклопедия. М.: Мысль, 2010. С. 320–323.

12. Вышеславцев Б. П. Вечное в русской философии. Нью-Йорк: Изд-во им. Чехова, 1955. 296 с.
13. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. М.: Академический Проект, 2001. 990 с.
14. Ценности молодежи // Всероссийский центр изучения общественного мнения. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/cennosti-molodezhi> (дата обращения 13.08.2024).
15. Акутина С. П. Семейный уклад в воспитании духовно-нравственных ценностей школьников. М.: Академия, 2008. 232 с.
16. Коломиец О. П. Преподавание гуманитарных дисциплин с региональным компонентом в вузе (на примере Чукотского филиала ФГАОУ ВПО «Северо-восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова») // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2014. Вып. 4 (6). С. 37–42.
17. Goncharova T. A. Using the memories of Tomsk Oblast inhabitants to teach regional history at school // Education & Pedagogy Journal. 2024. Vol. 2(10) P. 69–80.
18. Кудинов С. И., Кудинова И. Б., Кудинов С. С. Психологический анализ проявления патриотичности личности у студентов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2013. № 2. С. 5–13.
19. Федотова Н. Г. Культурная память города: особенности репрезентации нарративов локального патриотизма в городской среде // Вестник Томского государственного университета. Серия: Культурология и искусствоведение. 2023. № 50. С. 153–165.
20. Дегтярева А. И. Краеведческое направление в социальной работе современных сельских библиотек (на примере Томской области) // Вестник Томского государственного университета. Серия: Культурология и искусствоведение. 2017. № 27. С. 132–146.

References

1. Borshchevskaya A. Funktsional'naya gramotnost' v kontekste sovremennogo etapa razvitiya obrazovaniya [Functional literacy in the context of the modern stage of education development]. *Nauka i shkola – Science and School*, 2021, vol. 1, pp. 199–208 (in Russian).
2. Bakhareva E. V. Povysheniye professional'noy kompetentnosti uchitelya v razvitii funktsional'noy gramotnosti uchashchikhsya obshcheobrazovatel'noy shkoly [Improving the professional competence of teachers in the development of functional literacy of secondary school students]. *Nauka i shkola – Science and School*, 2019, vol. 2, pp. 54–55 (in Russian).
3. Yurtayeva O. A. Funktsional'naya gramotnost' uchitelya – osnova razvitiya funktsional'noy gramotnosti uchenika [Functional literacy of a teacher is the basis for the development of a student's functional literacy]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*, 2021, vol. 72-2, pp. 316–318 (in Russian).
4. Sametova F. T., Murzakhanova F. M. Funktsional'naya gramotnost' kak odin iz pokazateley urovnya sotsial'no-kul'turnogo razvitiya cheloveka [Functional literacy as one of the indicators of the level of socio-cultural development of a person]. *Nauchnoye obozreniye. Fundamental'nye i prikladnye issledovaniya – Scientific review. Basic and applied research*, 2020, vol. 2 (in Russian). URL: <https://scientificreview.ru/ru/article/view?id=82> (accessed 15 September 2024).
5. Azimov E. G., Shchukin A. N. *Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)] Moscow, Ikar Publ., 2009. 448 p. (in Russian).
6. Gorobets L. N., Biryukov I. V., Popova T. P. Funktsional'naya gramotnost' kak osnovnoy trend sovremennogo obucheniya [Functional literacy as the main trend of modern education]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – The World of science culture and education*, 2022, vol. 3, pp. 84–86 (in Russian).
7. Egorova G. I., Semukhin S. P., Egorov A. N. Diskurs-analiz formirovaniya funktsional'noy gramotnosti budushchikh bakalavrov v oblasti ekologizatsii professional'noy deyatel'nosti [Discourse Analysis of the formation of functional literacy of future bachelors in the field of ecologization of professional activity]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2021, vol. 5 (217), pp. 53–61 (in Russian).
8. Stepanova G. B. Studenty o gumanitarnykh naukakh i tekhnokraticheskom myshlenii [Students of the humanities and technocratic thinking]. *Znaniye Ponimaniye. Umeniye – Knowledge. Understanding. Ability*, 2020, no. 4, pp. 145–155 (in Russian).
9. *Pis'mo Minobrnauki Rossii No. MN-11/1516-PC ot 21. 04. 2023 g. «O napravlenii kontseptsii uchebno-metodicheskogo kompleksa modulya «Osnovy rossiyskoy gosudarstvennosti»* [Letter of the Ministry of Education

- and Science of the Russian Federation No. MN-11/1516-PC dated 04/21/2023 On the direction of the concept of the educational and methodological complex of the module «Fundamentals of Russian statehood»] (in Russian). URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles//method/Ps_MON_MN_11_1516_PK_21042023.pdf (accessed 13 May 2023).
10. Zaytseva S. A. Vospriyatiye uchebnogo kursa «Osnovy rossiyskoy gosudarstvennosti» studencheskoy molodezh'y u moskovskikh universitetov (po rezul'tatam glubinnogo issledovaniya) [Perception of the Course by the Students of Moscow Universities «Fundamentals of Russian Statehood (based on the results of in-depth research)». *Rossiya: obshchestvo, politika, istoriya – Russia: Society, Politics, History*, 2023, vol. 4 (9), pp. 111–131 (in Russian). [https://doi.org/10.56654/ROPI-2023-4\(9\)-111-131](https://doi.org/10.56654/ROPI-2023-4(9)-111-131)
 11. Shokhin V. K. Tsennost' [Value]. *Novaya filosofskaya entsiklopediya* [The New Philosophical Encyclopedia]. Moscow, Mysl' Publ., 2010. Pp. 320–323 (in Russian).
 12. Vysheslavtsev B. P. *Vechnoye v russkoy filosofii* [Eternal in Russian philosophy]. New York, Izd-vo im. Chekhova Publ., 1955. 296 p. (in Russian).
 13. Stepanov Y. S. *Konstanty: Slovar' russkoy kul'tury* [Constants: Dictionary of Russian Culture]. Moscow, Akademicheskii proekt Publ., 2001. 990 p. (in Russian).
 14. Tsennosti molodezhi [Youth values]. *Vserossiyskiy tsentr izucheniya obshchestvennogo mneniya – All-Russian Center for the Study of Public Opinion* (in Russian). URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/cennosti-molodezhi> (accessed 13 May 2023).
 15. Akutina S. P. *Semeynyy ukhad v vospitanii dukhovno-nravstvennykh tsennostey shkol'nikov* [The family way of life in the education of spiritual and moral values of schoolchildren]. Moscow, Akademiya Publ., 2008. 232 p. (in Russian).
 16. Kolomiets O. P. Prepodavaniye gumanitarnykh distsiplin s regional'nym komponentom v vuze na primere Chukotskogo filiala FGAOU VPO «Severo-vostochnyy federal'nyy universitet im M. K. Ammosova» [Teaching the humanities with the regional component in the Chukotski Branch of the fsaei «The North-Eastern Federal University named after M. K. Ammosov»]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2014, vol. 4 (6), pp. 37–42 (in Russian).
 17. Goncharova T. A. Using the memories of Tomsk Oblast inhabitants to teach regional history at school. *Education & Pedagogy Journal*, 2024, vol. 2 (10), pp. 69–80.
 18. Kudinov S. I., Kudinova I. B., Kudinov S. S. Psikhologicheskii analiz proyavleniya patriotichnosti lichnosti u studentov [Psychological analysis of the manifestation of personality patriotism in students]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika – Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy*, 2013, vol. 2, pp. 5–13 (in Russian).
 19. Fedotova N. G. Kul'turnaya pamyat goroda: osobennosti reprezentatsii narrativov lokal'nogo patriotizma v gorodskoy srede [Cultural memory of the city: features of the representation of narratives of local patriotism in the urban environment]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Kul'turologiya i iskusstvovedeniye – Tomsk State University Journal. Cultural studies and art criticism*, 2023, vol. 50, pp. 153–165 (in Russian).
 20. Degtyareva A. I. Kraevedcheskoye napravleniye v sotsial'noy rabote sovremennykh sel'skikh bibliotek na primere Tomskoy oblasti [Local history in the social work of modern rural libraries (on the example of the Tomsk region)]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Kul'turologiya i iskusstvovedeniye – Tomsk State University Journal. Cultural studies and art criticism*, 2017, vol. 27, pp. 132–146 (in Russian).

Информация об авторе

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

Рудницкий Ю. А., преподаватель, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Information about the author

Sazonova N.I., Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Russian History and Methods of Teaching History and Social Studies, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Rudnitsky Yu.A., Lecturer, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Статья поступила в редакцию 17.03.2024; принята к публикации 28.08.2024

The article was submitted 17.03.2024; accepted for publication 28.08.2024

Научная статья

УДК 372.862:373.51

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-33-43>

Анализ обновленного содержания учебного предмета «Труд (технология)» и выявление профессиональных дефицитов учителя

Нина Владимировна Скачкова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, nvs-07@mail.ru

Аннотация

Рассматриваются вопросы качественного изменения содержания учебного предмета «Труд (технология)» в контексте требований обновленного ФГОС ООО к результатам освоения основной образовательной программы на уровне основного общего образования. Изучаются факторы, оказавшие влияние на изменение содержания предметной области «Технология» и учебного предмета «Труд (технология)». Исследуется предлагаемый Федеральной рабочей программой формат модульной структуры учебного предмета «Труд (технология)» и образовательные траектории ее реализации. На основании полученных данных выявлены педагогические условия достижения школьниками метапредметных и предметных результатов обучения по учебному предмету «Труд (технология)» (контекстность обучения; организация активной проектно-исследовательской деятельности обучающихся; создание условий, инициирующих самостоятельную познавательную деятельность школьников); особенности подготовки педагогов для реализации требований ФГОС ООО и ФРП по учебному предмету «Труд (технология)» (способность определять и формулировать в контексте предметного содержания познавательные универсальные учебные действия; способность конкретизировать предметные результаты для каждого модуля и уровня с 5-го по 9-й класс). На основании выполненного анализа обновленного содержания предметной области «Технология» установлены актуальные профессиональные дефициты учителя для реализации требований ФГОС ООО и ФРП по учебному предмету «Труд (технология)»: способность разрабатывать и реализовывать содержание вариативных модулей, формирующих у школьников интегрированную картину научно-технологического знания, «универсальные» компетенции учителя, формирующие у обучающихся функциональную и технологическую грамотность, навыки проектирования и творческого мышления; способность акцентировать внимание школьников на изучение новейших технологий и профессий; наличие у учителя межпредметных знаний, навыков работы с современным технологическим оборудованием, сформированность ИКТ и ИТ-компетенций; способность к применению средств цифровой дидактики, иммерсивных средств обучения в процессе технологической подготовки и адаптации этих цифровых инструментов к условиям профильной предметной технологической подготовки.

Ключевые слова: направления технологического развития, технологическая подготовка школьников, модульная структура учебного предмета, проектно-исследовательская деятельность, профессиональные дефициты учителя

Для цитирования: Скачкова Н. В. Анализ обновленного содержания учебного предмета «Труд (технология)» и выявление профессиональных дефицитов учителя // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 5 (57). С. 33–43. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-33-43>

Original article

Analysis of the updated content of the educational subject «Labor (technology)» and identification of professional teacher deficits

Nina V. Skachkova

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, nvs-07@mail.ru

Abstract

The issues of qualitative changes in the content of the educational subject «Labor (technology)» are considered in the context of the requirements of the updated FGOS basic general education for the results of mastering the basic educational program at the level of basic general education. The factors that influenced the change in the content of the subject area «Technology» and the educational subject «Labor (technology)» are considered. The format of the modular structure of the educational subject «Labor (technology)» proposed by the Federal Work Program and the educational trajectories of its implementation are being investigated. Based on the data obtained, the pedagogical conditions for students to achieve meta-subject and subject learning outcomes in the academic subject «Labor (technology)» (contextuality of learning; organization of active design and research activities of students; creation of conditions that initiate independent cognitive activity of schoolchildren) are revealed; features of teacher training for the implementation of the requirements of the Federal State Educational Standard of basic general education and FRP on the academic subject «Labor (technology)» (the ability to define and formulate cognitive universal educational actions in the context of the subject content; the ability to concretize the subject results for each module and level from 5th to 9th grade). Based on the analysis of the updated content of the subject area «Technology», the actual professional deficits of the teacher for the implementation of the requirements of the Federal State Educational Standard of basic general education and FRP for the academic subject «Labor (technology)»: the ability to develop and implement the content of variable modules that form an integrated picture of scientific and technological knowledge among schoolchildren; «universal» teacher competencies that form students' functional and technological literacy, design and creative thinking skills, the ability to focus students' attention on learning the latest technologies and professions; the teacher has interdisciplinary knowledge, skills to work with modern technological equipment, the formation of ICT and IT competencies; the ability to use digital didactics, immersive learning tools in the process of technological training and adaptation of these digital tools to the conditions of specialized subject technological training.

Keywords: *directions of technological development, technological training of schoolchildren, modular structure of the educational subject, design and research activities, professional teacher deficits*

For citation: Skachkova N. V. Analiz obnovlyonnogo soderzhaniya uchebnogo predmeta «Trud (tekhnologiya)» i vyyavleniye professional'nykh defitsitov uchitelya [Analysis of the updated content of the educational subject «Labor (technology)» and identification of professional teacher deficits]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 5 (57), pp. 33–43. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-33-43>

В интересах стратегического и устойчивого социально-экономического развития Российской Федерации необходимо обеспечение технологического суверенитета. Правительством определены приоритетные направления проектов технологического суверенитета российской экономики, к которым относятся авиационная промышленность, автомобилестроение, станкоинструментальная промышленность, сельскохозяйственное машиностроение, электронная промышленность и энергетика и др. [1]. Поставлена задача формировать и развивать отечественные высокотехнологичные отрасли, а также сферу ИТ-технологий и искусственного интеллекта, которые являются прорывными во всем мире. Решение этих стратегических задач опирается на подготовку квалифицированных кадров, способных создавать и реализовывать прорывные технологии при полной локализации на собственной территории вне зависимости от санкционных и логистических ограничений [2]. Логично предположить, что решение части проблем, связанных с кадровым обеспечением экономики,

устанавливает связи с содержанием предметной области «Технология», в рамках которой школьники приобретают опыт решения творческих и прикладных задач, связанных с преобразованием конструктивных материалов, энергии, информации, навыки проектирования, конструирования, моделирования, прототипирования, а также получают необходимую информацию о современных профессиях и возможность осуществления профессиональных проб. Все это в целом обеспечивает преемственность общего и профессионального образования, мотивирует обучающихся на приобретение навыков технологической преобразующей деятельности и приобретения профессий инженерной направленности. Такие масштабные экономические и социальные задачи вызвали необходимость изменения содержания предметной области «Технология» [3].

В соответствии с Федеральным законом № 618 от 19 декабря 2023 г. «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации”» [4] и в соответствии с Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 19.02.2024 № 110 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства образования и науки Российской Федерации и Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования» с 1 сентября 2025 г. будет изменено название учебного предмета «Технология» [5]. Название предметной области сохранено – «Технология», а учебный предмет в образовательных программах начального и основного общего образования будет называться «Труд (технология)». Предметом настоящего рассмотрения и анализа является содержание обязательной части образовательной программы на уровне основного общего образования по учебному предмету «Труд (технология)».

Изменение названия учебного предмета связано с модернизацией и качественным изменением содержания этой предметной области, которое отражается в Федеральной рабочей программе (ФРП) основного общего образования «Труд (технология)». Проект приказа «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных образовательных программ начального общего образования, основного общего образования и среднего общего образования» анонсирован Министерством просвещения РФ и содержит в том числе изменения в содержании ФРП по учебному предмету «Труд (технология)» предметной области «Технология» [6].

Содержание ФРП обеспечивает ее соответствие требованиям обновленного Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО), единые требования к условиям организации образовательного процесса, а также единые подходы к оценке образовательных результатов. В целом ФРП по предмету «Труд (технология)» определяет цель и содержание обучения, стратегию воспитания и развития школьников средствами учебного предмета.

Предметная область «Технология» и учебный предмет «Труд (технология)» являются обязательными для изучения школьниками на уровне основного общего образования. В пояснительной записке ФРП определены целевые ориентиры обновленного содержания предмета «Труд (технология)», к которым относятся: формирование у школьников интегрированного знания из разных предметов для решения учебных задач технологической направленности; формирование функциональной грамотности, включая проектно-техническое мышление и достижение комплексных образовательных результатов, необходимых для перехода к реализации новых приоритетов научно-технологического развития Российской Федерации. При этом сохраняется системно-деятельностный подход к организации учебного процесса и практико-ориентированное обучение, позволяющее преодолеть отчуждение между полученными школьниками знаниями и повседневными проблемами, возникающими в процессе жизнедеятельности. В комплексе это обеспечивает формирование у школьников позитивного отношения к труду как к созидательной деятельности по созданию объектов материального труда, а ключевой педагогической задачей является создание в процессе обучения условий, инициирующих самостоятельную деятельность обучающихся.

Особый интерес для анализа представляют требования к результатам реализации ФРП по учебному предмету «Труд (технология)», сформулированные в категориях системно-деятельностного подхода, подразумевающие достижение личностных, метапредметных, предметных результатов. Личностные результаты отражают ориентацию процесса обучения школьников на формирование традиционных ценностей и мотивов.

Метапредметные результаты достигаются школьниками в процессе формирования трех групп универсальных учебных действий (УУД): познавательных, коммуникативных и регулятивных. Познавательные УУД позволят сформировать у школьников базовые логические действия (способность выявлять существенные признаки объектов для установления классификации, сравнения или обобщения; способность выявлять закономерности, противоречия и причинно-следственные связи в процессе изучения явлений и технологий; способность самостоятельно выбирать способ решения поставленной технологической задачи), базовые проектные действия (способность выявления проблемы, формулирования цели своей деятельности, постановки задач для ее достижения; способность планировать проектную деятельность и реализовывать свой проектный замысел), базовые исследовательские действия (интерес к получению нового знания, способность ставить вопросы и находить ответы в процессе осуществления познавательной деятельности; способность к генерированию четкого запроса для поисковых систем в процессе поиска необходимой информации, критической оценки ее достоверности и актуальности; навыки работы с измерительными инструментами, построение схем и моделей, способность прогнозировать поведение создаваемой технической системы), навыки работы с информацией (способность выбирать форму представления информации; овладение первичными навыками работы с большими данными, включая способность к их анализу, обработке; способность преобразования информации в новое знание). Регулятивные УУД позволяют сформировать у школьников навыки самоорганизации (способность соотносить содержание своей деятельности с планируемыми результатами и брать ответственность за принятые решения), самоконтроля (способность объективно оценивать ситуацию и объяснять причины достижения/недостижения результатов преобразовательной деятельности), самокритики и эмпатии. Коммуникативные УУД позволяют сформировать у школьников умения содержательного и уважительного общения в разных сферах (бытовой, учебной, проектно-исследовательской, общественной, социальной, включая соцсети и онлайн-платформы) продуктивной совместной деятельности, включая способность обучающегося аргументировать и отстаивать свою точку зрения на основе логической целесообразности.

Предметные результаты обучения школьников по учебному предмету «Труд (технология)» определены в ФРП в деятельностной форме, детализированы планируемые результаты по каждому отдельному учебному модулю и для каждого уровня основного общего образования с 5-й по 9-й класс. При этом для всех учебных модулей общими и обязательными предметными результатами являются: способность к рациональной организации рабочего места; способность к неукоснительному соблюдению правил безопасной работы с инструментами, приспособлениями и оборудованием; способность к пониманию и осознанному восприятию содержания инструкционно-технологической документации (технологических карт), а также к точному и последовательному выполнению технологических операций в соответствии с изучаемой технологией.

Анализ требований к результатам реализации ФРП позволил выявить педагогическое условие их достижения: часть требований должна быть сформулирована в контексте предметного содержания. Если личностные и основная часть метапредметных результатов представлены в ФРП суммарно, не разделены на уровни общего образования, сформулированы вне контекста предметного содержания, то предметные результаты конкретизированы для каждого модуля и уровня с 5-й по 9-й класс. Это означает, что при разработке рабочих программ педагогом должны быть сформулированы в контексте предметного содержания познавательные УУД (базовые логические, базовые про-

ектные, базовые исследовательские и работа с информацией) и предметные результаты. Это требует от педагога определенных компетенций, которые должны быть сформированы в процессе профессиональной подготовки будущего педагога или в процессе дополнительной профессиональной подготовки для педагогов действующего педагогического состава образовательных организаций [7].

Кроме того, предложенное обновленное содержание предметной области «Технология» охватывает огромный спектр направлений профессионально-технологической деятельности и информационно чрезвычайно насыщено. Новое содержание ФРП имеет модульную структуру, включая инвариантные и вариативные модули. К инвариантным (обязательным для изучения) модулям относятся: «Производство и технологии»; «Технологии обработки материалов и пищевых продуктов»; «Робототехника»; «3D-моделирование»; «Прототипирование, макетирование»; «Компьютерная графика. Черчение». К вариативным модулям относятся модули: «Автоматизированные системы»; «Животноводство»; «Растениеводство». За счет модульной структуры учебного предмета «Труд (технология)» обеспечивается вариативность содержания предметной области «Технология», когда каждый модуль представляет собой самостоятельный тематический блок учебного материала, сохраняя взаимосвязанность и преемственность целостного содержательного наполнения.

Инвариантное содержание предмета «Труд (технология)» обеспечивает базовую технологическую подготовку школьников и достижение ими предметных результатов в соответствии с требованиями ФГОС ООО. Вариативные модули, кроме указанных в ФРП, могут предлагаться образовательной организацией (на основе инициативы и имеющихся у педагога компетенций), исходя из направленности на углубление изучения перспективных технологий автоматизированных систем, робототехники и мехатроники, интернета вещей, технологий создания нейрогенеративных моделей и др. В зависимости от материально-технического оснащения образовательной организации и особенностей региональной экономики и рынка труда, содержание вариативных модулей может быть предложено педагогом и интегрировано в содержание учебного предмета «Труд (технология)» [8]. Достижение предметных результатов в этом случае должно быть детализировано и описано в рабочей программе соответствующего вариативного модуля для определенного уровня основного общего образования (года обучения). Содержание предлагаемых к изучению вариативных модулей должно соответствовать приоритетным направлениям научно-технологического развития, к которым относятся: технологии проектирования интеллектуальных производственных процессов и систем; технологии роботизированных высокопроизводительных вычислительных систем и обработки больших данных; технологии искусственного интеллекта и высокотехнологичной продукции; технологии ресурсосберегающей и экологичной энергетики; технологии высокопродуктивного и экологичного агрохозяйства, создание безопасных и качественных продуктов питания; изучение природоподобных технологий, воспроизводящих естественный ресурсооборот [9].

По данным исследования, выполненного группой ученых Уральского федерального университета В. А. Кокшаровым, Д. Г. Сандлер, Д. Е. Толмачевым, Т. А. Лопатиной, Е. Д. Егошиной, выявлены дефицитные компетенции на рынке труда, востребованные работодателями производственной и непроизводственной сферы. К ним относятся: технологии искусственного интеллекта, компетенции решения изобретательских задач, работа с системами автоматизированного проектирования и владение инструментами 3D-моделирования, навыки разработки технической документации (знание ГОСТов, ЕСКД, ЕСТД и др.) [10]. Выявленные дефициты в полной мере относятся к компетенциям, которые должны быть сформированы у учителя предметной области «Технология».

Актуальные примеры разработки вариативных модулей с учетом региональных особенностей производства представлены О. Н. Логвиновой, Д. А. Махотиным [11]. Такие разработки подтверждают необходимость формирования у современного учителя по предмету «Труд (технология)» компетенций «универсального» педагога, владеющего современными производственными и ИТ-технологиями, готового к использованию в процессе обучения возможностей, предоставляемых техно-

парками «Кванториум», центрами цифрового образования «ИТ-КУБ», центрами «Точка роста». Подобная методическая работа требует от педагога высокого уровня сформированности профессиональных компетенций, универсальности профессиональных знаний, интереса к освоению инновационного знания, способности интегрировать инновации научно-технологического развития в содержание учебного предмета [12].

В соответствии с ФГОС ООО рабочая программа учебного предмета должна обеспечивать формирование у школьников мотивации и уважения к труду, самообслуживанию, потребности к осознанному выбору будущей профессии. Обучение школьников по предмету «Труд (технология)» должно обеспечивать информированность об особенностях различных сфер профессиональной деятельности с учетом востребованности профессиональных кадров на местном, региональном уровне [13]. Другими словами, предметное содержание технологической подготовки должно осуществляться в контексте профессиональной ориентации [14].

В соответствии с п. 32.2 ФГОС ООО для формирования у школьников УУД рабочая программа должна предусматривать организацию учебно-исследовательской и проектной деятельности, а усилия педагога должны быть направлены на создание педагогических условий, мотивирующих обучающихся к участию в творческих конкурсах, олимпиадах, научно-практических конференциях, научных сообществах. В процессе осуществления такого формата обучения школьники овладевают приемами учебного сотрудничества, навыками совместной учебно-исследовательской и проектной деятельности. Это указывает на то, что в обновленном ФГОС ООО неизменной остается установка на активное использование проектной деятельности для достижения комплексных образовательных результатов [15].

В предметной области «Технология» целесообразно использование следующих направлений учебного проектирования: инженерно-техническое, экспериментально-технологическое, информационно-техническое, творческо-художественное, декоративно-прикладное. В качестве основных форм организации проектной деятельности школьников могут быть использованы форматы творческой мастерской, школьной экспериментальной лаборатории, школьного конструкторского бюро, профориентационных интенсивов.

В процессе реализации указанных форматов проектной деятельности педагог помогает школьнику сформулировать проектное задание как содержание предстоящей ему учебной деятельности, направленной на решение интересующей обучающегося проблемы, сопровождает школьника в пути поиска решения указанной проблемы, т. е. создает условия, инициирующие обучающегося на самостоятельную познавательную деятельность. Результатом такой деятельности является найденный способ решения проблемы, а характер этой деятельности – практико-ориентированный [16]. В качестве механизма создания подобных педагогических условий учителем может быть использован следующий алгоритм постановки проектных задач: сбор информации и описание возможных средств решения указанной проблемы; описание модели решения указанной проблемы с опорой на анализ существующих аналогов; составление инструкции по реализации предложенной модели решения проблемы; описание внешнего вида модели, внесение при необходимости корректирующих уточнений; прогнозирование влияния отдельных факторов на внешний вид, свойства, функциональные характеристики предложенной модели. С учетом необходимости достижения школьниками комплексных образовательных результатов и практико-ориентированного характера обучения по учебному предмету «Труд (технология)» ФРП предусмотрен большой перечень практических и проектных работ на всех этапах основного общего образования (с 5-й по 9-й класс). Поэтому педагог должен в полной мере владеть компетенциями как организации проектной деятельности со школьниками, так и навыками реализации проектного замысла на основе изучаемых технологий.

Анализ обновленного содержания предметной области «Технология» позволил выявить особенности подготовки педагогов для реализации требований ФГОС ООО и ФРП по учебному предмету «Труд (технология)»:

Обновленное содержание предметной области «Технология» носит комплексный, универсальный, политехнологический характер, предусматривающий освоение обучающимися единой программы обучения без выделения традиционных направлений подготовки (индустриальные технологии, технологии ведения дома (обслуживающий труд)). Это обуславливает необходимость подготовки «универсального» учителя, формирующего у обучающихся функциональную и технологическую грамотность, навыки проектирования и творческого мышления, способного акцентировать внимание школьников на изучение новейших технологий и профессий (особенно при изучении модулей «Робототехника», «Компьютерная графика. Черчение», «3D-моделирование, макетирование, прототипирование»).

Содержание ФРП требует от учителя межпредметных знаний, владения навыками работы с современным технологическим оборудованием, высоких ИКТ и IT-компетенций. Это требует постоянного обновления знаний и наращивания необходимых компетенций в системе повышения квалификации и переподготовки учителей.

В связи с этим возникает вопрос необходимости синхронизации и приведения в соответствие программного обеспечения, используемого при подготовке будущего педагога в вузе и программного обеспечения, имеющегося в образовательных организациях основного общего образования. Тем более что до 01.01.2025 г. требуется перейти на программное обеспечение отечественной разработки [17].

Не вызывает сомнений необходимость в процессе подготовки будущего педагога усиления сотрудничества и разработки новых механизмов взаимодействия с центрами молодежного инновационного творчества, технопарками «Кванториум», центрами технологической поддержки образования. В процессе такого учебного сотрудничества будущий педагог формирует интегрированную картину научно-технологического знания, наращивает необходимые компетенции по работе с современным технологичным оборудованием. Например, оборудование межфакультетского технопарка универсальных педагогических компетенций позволяет студенту (будущему педагогу) освоить технологии прототипирования, компьютерного и реверсивного инжиниринга, апробировать реализацию технологии полного цикла создания изделия от проектной идеи до ее воплощения в реальных материалах или виртуальной среде.

Несомненным профессиональным дефицитом является освоение педагогами и осмысление дидактического потенциала цифровых технологий [18]. Преодоление этого дефицита обеспечит повышение эффективности применения средств цифровой дидактики, иммерсивных средств обучения в процессе технологической подготовки, а также формирование у педагога способности адаптации этих цифровых инструментов к условиям профильной предметной технологической подготовки [19].

В дополнение к базовым учебникам, отражающим инвариантное содержание предмета «Труд (технология)», необходимо разрабатывать учебные и учебно-методические пособия, охватывающие вариативные модули по профессиям и кадровым дефицитным компетенциям, актуальным для существующих и развивающихся региональных отраслей экономики и перспективных производств [20].

Таким образом, серьезная трансформация содержания технологической подготовки школьников по учебному предмету «Труд (технология)» на уровне основного общего образования требует модернизации модели подготовки учителя технологии с учетом вызовов научно-технологического развития и выявленных профессиональных дефицитов.

Список источников

1. Постановление Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2023 г. № 603 «Об утверждении приоритетных направлений проектов технологического суверенитета и проектов структурной адаптации экономи-

- ки Российской Федерации и Положения об условиях отнесения проектов к проектам технологического суверенитета и проектам структурной адаптации экономики Российской Федерации, о представлении сведений о проектах технологического суверенитета и проектах структурной адаптации экономики Российской Федерации и ведении реестра указанных проектов, а также о требованиях к организациям, уполномоченным представлять заключения о соответствии проектов требованиям к проектам технологического суверенитета и проектам структурной адаптации экономики Российской Федерации. URL: government.ru (дата обращения: 14.03.2024).
2. Соловьёв В. П., Перескокова Т. А. О проблемах подготовки кадров для новой экономики России // Инженерное образование. 2023. Вып. 34. С. 57–72.
 3. Ермакова Е. В., Новикова Н. Н. Организационно-содержательные модели подготовки будущего учителя технологии в условиях современного высшего образования (уровень бакалавриата) // Школа и производство. 2022. № 8. С. 49–55.
 4. Федеральный закон от 19.12.23 г. № 618-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://government.ru/rugovclassifier/57/events> (дата обращения: 14.03.2024).
 5. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 19.02.2024 № 110 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства образования и науки Российской Федерации и Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования» (Зарегистрирован 22.02.2024 № 77331). URL: <http://pravotest.msk.rsnet.ru/document/> (дата обращения: 09.03.2024).
 6. Проект Приказа Министерства просвещения РФ «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства образования и науки Российской Федерации и Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования и основного общего образования» (подготовлен Минпросвещения России 10.01.2024) // Информационно-правовой портал Гарант.ру. URL: www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56881609/?ysclid=ltjtr3ayf1976767088 (дата обращения: 09.03.2024).
 7. Скачкова Н. В. Особенности подготовки педагога для реализации обновленного федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования // Организация исследовательской и проектной деятельности обучающихся в образовательных учреждениях: материалы III Всероссийской научно-практ. конференции (Томск, 17 декабря 2022 г.). Томск: Изд-во ТГПУ, 2023. С. 52–60. URL: <https://sveden.tspu.edu.ru/api/svfile/2638> (дата обращения: 12.03.2024).
 8. Пустыльник П. Н. Инженерное образование и робототехника в школе: профессиональная ориентация школьников // Инженерное образование. 2023. Вып. 33. С. 49–61.
 9. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 20 мая 2023 г. № 1315-р «Об утверждении Концепции технологического развития на период до 2030 года». URL: [technological-2023.pdf](https://rosstat.gov.ru/technological-2023.pdf) (rosstat.gov.ru) (дата обращения: 14.03.2024).
 10. Кокшаров В. А., Сандлер Д. Г., Толмачев Д. Е., Лопатина Т. А., Игошина Е. Д. Дефицитные профессиональные компетенции в ведущих научных коллективах Уральского федерального округа // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2020. № 4, т. 8. С. 112–133. doi: 10.17323/vo-2023-16439
 11. Логвинова О. Н., Махотин Д. А. Разработка и реализация вариативных модулей программы «Технология» // Школа и производство. 2024. № 1. С. 4–9.
 12. Некрасова И. И. Формирование инженерно-технологического мышления студентов в профессиональной подготовке в условиях университетского технопарка // Школа и производство. 2024. № 1. С. 56–62.
 13. Кутутко Е. В., Скачкова Н. В. Предпрофессиональная подготовка школьников на платформе федерального проекта «Билет в будущее» как основа ранней профессиональной ориентации по перспективным профессиям // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2023. Вып. 5 (51). С. 17–26.
 14. Садыкова А. Р., Белоусова А. С. Методические основы формирования предпрофессиональных ИТ-компетенций старшеклассников в детских технопарках «Кванториум» // Информатика и образование. 2023. № 5. С. 57–64.
 15. Скачкова Н. В., Мулиненко Е. В. Подготовка педагога к организации проектно-исследовательской деятельности и реализации технологии образовательного квеста на уровне основного общего образования // Организация исследовательской и проектной деятельности обучающихся в образовательных учреждениях: материалы III Всероссийской научно-практ. конференции (Томск, 17 декабря 2022 г.). Томск: Изд-во ТГПУ, 2023. С. 152–160. URL: <https://sveden.tspu.edu.ru/api/svfile/2638> (дата обращения: 12.03.2024).

16. Каменев Р. В., Волчек М. Г., Некрасова И. И. Подготовка учителя технологии и проблемы современного технологического образования // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/11PDMN420.pdf> (дата обращения: 14.03.2024).
17. Указ Президента Российской Федерации № 250 от 1 мая 2022 года «О дополнительных мерах по обеспечению информационной безопасности Российской Федерации» // Официальное опубликование правовых актов. URL: pravo.gov.ru (дата обращения: 14.03.2024).
18. Скачкова Н. В. Использование цифровой дидактики в профессиональном образовании // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulliten). 2022. Вып. 5 (223). С. 28–37. doi: 10.23951/1609-624X-2022-5-28-37
19. Епифанов М. А., Свириденко А. Ю., Епифанов И. А. Визуализация методом дополненной реальности изучаемых объектов в образовательном процессе // Школа и производство. 2024. № 1. С. 51–55.
20. Смелова В. Г. Методические подходы к проектированию конвергентной программы учебного модуля // Школа и производство. 2024. № 1. С. 9–17.

References

1. *Postanovleniye Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 15 aprelya 2023 g. no. 603 «Ob utverzhdenii prioritnykh napravleniy projektov tekhnologicheskogo suvereniteta i projektov strukturnoy adaptatsii ekonomiki Rossiyskoy Federatsii i Polozheniya ob usloviyakh otneseniya projektov k projektam tekhnologicheskogo suvereniteta i projektam strukturnoy adaptatsii ekonomiki Rossiyskoy Federatsii, o predstavlenii svedeniy o projektakh tekhnologicheskogo suvereniteta i projektakh strukturnoy adaptatsii ekonomiki Rossiyskoy Federatsii i vedenii reestra ukazannykh projektov, a takzhe o trebovaniyakh k organizatsiyam, upolnomochennym predstavlyat' zaklyucheniya o sootvetstvii projektov trebovaniyam k projektam tekhnologicheskogo suvereniteta i projektam strukturnoy adaptatsii ekonomiki Rossiyskoy Federatsii»* [Resolution of the Government of the Russian Federation of April 15, 2023 No. 603 «On approval of priority areas of technological sovereignty projects and projects of structural adaptation of the economy of the Russian Federation and the Regulation on the conditions for classifying projects as technological sovereignty projects and projects of structural adaptation of the economy of the Russian Federation, on the submission of information on technological sovereignty projects and projects of structural adaptation of the economy of the Russian Federation and maintaining a register of these projects, as well as on the requirements for organizations authorized to submit conclusions on the compliance of projects with the requirements for technological sovereignty projects and projects of structural adaptation of the economy of the Russian Federation] (in Russian). URL: government.ru (accessed 14 March 2024).
2. Solov'yov V. P., Pereskokova T. A. O problemakh podgotovki kadrov dlya novoy ekonomiki Rossii [On the problems of personnel training for the new Russian economy]. *Inzhenernoye obrazovaniye – Engineering education*, 2023, vol. 34, pp. 57–72 (in Russian).
3. Ermakova E. V., Novikova N. N. Organizatsionno-soderzhatel'nye modeli podgotovki budushchego uchitelya tekhnologii v usloviyakh sovremennogo vysshego obrazovaniya (uroven' bakalavriata) [Organizational and substantive models of training a future technology teacher in the context of modern higher education (Bachelor's degree level)]. *Shkola i proizvodstvo*, 2022, no. 8, pp. 49–55 (in Russian).
4. *Federal'nyy zakon ot 19.12.23 g. no. 618 «O vnesenii izmeneniy v Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii»* [Federal Law of 19.12.23 No. 618-FZ «On Amendments to the Federal Law «On Education in the Russian Federation»]. URL: <http://government.ru/rugovclassifier/57/events> (accessed 14 March 2024).
5. *Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossiyskoy Federatsii ot 19.02.2024 № 110 «O vnesenii izmeneniy v nekotorye prikazy Ministerstva procveshcheniya Rossiyskoy Federatsii, kasaushchiesya federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov osnovnogo obshchego obrazovaniya»* (Zaregistrovan 22.02.2024 no. 77331) [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 19.02.2024 No. 110 «On Amendments to Certain Orders of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation and the Ministry of Education of the Russian Federation Concerning Federal State Educational Standards of Basic General Education» (Registered on 22 February 2024 No. 77331] (in Russian). URL: <http://pravotest.msk.rsnet.ru/document/> (accessed 09 March 24).
6. *Proekt Prikaza Ministersva prosveshcheniya RF «O vnesenii izmeneniy v nekotorye prikazy Ministersva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii i Ministersva prosveshcheniya Rossiyskoy Federatsii, kasayushchiesya federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov nachal'nogo obshchego obrazovaniya i osnovnogo obshchego obrazovaniya»* (podgotovlen Minprosveshcheniya Rossii 10 January 2024) [Draft Order of the Ministry of Education of the Russian Federation «On Amendments to Certain Orders of the

- Ministry of Education and Science of the Russian Federation and the Ministry of Education of the Russian Federation Concerning Federal State Educational Standards of Primary General Education and Basic General Education» (prepared by the Ministry of Education of Russia on 10.01.2024). Informatsionno-pravovoy portal Garant.ru [Information and Legal Portal Garant.ru] (in Russian). URL: www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56881609/?ysclid=ltjtr3ayf1976767088 (accessed 09 March 24).
7. Skachkova N. V. Osobennosti podgotovki pedagoga dlya realizatsii obnoblennogo federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya [Features of teacher training for the implementation of the updated federal state educational standard of basic general education]. *Organizatsiya issledovatel'skoy i proektnoy deyatel'nosti obuchayushchikhsya v obrazovatel'nykh uchreshdennyakh: materialy III Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (Tomsk, 17 dekabrya 2022 g.)* [Organization of research and project activities of students in educational institutions: materials of the III All-Russian Scientific and Practical Conference (Tomsk, December 17, 2022)]. 2022. Pp. 52–60 (in Russian). URL: <https://sveden.tspu.edu.ru/api/svfile/2638> (accessed 12 March 2024).
 8. Pustyl'nik P. N. Inzhenernoye obrazovaniye i robototekhnika v shkole: professional'naya orientatsiya shkol'nikov [Engineering education and robotics at school: professional orientation of students]. *Inzhenernoye obrazovaniye – Engineering education*, 2023, vol. 33, pp. 49–61 (in Russian).
 9. *Rasporyazheniye Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 20 maya 2023 g. no. 1315-r «Ob utverzhdenii Kontseptsii tekhnologicheskogo razvitiya na period do 2030 goda»* [Order of the Government of the Russian Federation of May 20, 2023 No. 1315-r “On approval of the Concept of Technological Development for the period up to 2030”] (in Russian). URL: [technological-2023.pdf](https://rosstat.gov.ru/technological-2023.pdf) (rospatent.gov.ru) (accessed 14 March 2024).
 10. Koksharov V. A., Sandler D. G., Tolmachev D. E., Lopatina T. A., Igoshina E. D. Defitsitnye professional'nye kompetentsii v vedushchikh nauchnykh kolektivakh Ural'skogo federal'nogo okruga [Scarce professional competencies in the leading research teams of the Ural Federal District]. *Voprosy obrazovaniya. Educational Studies Moscow*, 2020, vol. 8 (4), pp. 112–133 (in Russian). URL: <https://doi.org/10.17323/vo-2023-16439> (accessed 15 March 2024).
 11. Logvinova O. N., Makhotin D. A. Razrabotka i realizatsiya variativnykh moduley programmy «Tekhnologiya» [Development and implementation of variable modules of the Technology program]. *Shkola i proizvodstvo*, 2024, no. 1, pp. 4–9 (in Russian).
 12. Nekrasova I. I. Formirovaniye inzhenerno-tekhnologicheskogo myshleniya studentov v professinal'noy podgotovke v usloviyakh universitetskogo tekhnoparka [Formation of engineering and technological thinking of students in professional training in the conditions of the University Technopark]. *Shkola i proizvodstvo*, 2024, no. 1, pp. 56–62 (in Russian).
 13. Kugutko E. V., Skachkova N. V. Predprofessional'naya podgotovka shkol'nikov na platforme federal'nogo proekta «Bilet v budushcheye» kak osnova ranney professional'noy oriyentatsii po perspektivnym professiyam [Pre-professional training of schoolchildren on the platform of the federal project «Ticket to the Future» as the basis for early professional orientation in promising professions]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 5 (51), pp. 17–26 (in Russian).
 14. Sadykova A. R., Belousova A. S. Metodicheskiye osnovy formirovaniya predprofessional'nykh IT-kompetentsiy starsheklassnikov v detskikh tekhnoparkakh «Kvantorium» [Methodological foundations for the formation of pre-professional IT competencies of high school students in children's technoparks «Quantorium»]. *Informatika i obrazovaniye*, 2023, no. 5, pp. 57–64 (in Russian).
 15. Skachkova N. V., Mulivenko E. V. Podgotovka pedagoga k organizatsii proektno-issledovatel'skoy deyatel'nosti i realizatsii tekhnologii obrazovatel'nogo kvesta na urovne osnovnogo obshchego obrazovaniya [Teacher training for the organization of design and research activities and the implementation of educational quest technology at the level of basic general education]. *Organizatsiya issledovatel'skoy i proektnoy deyatel'nosti obuchayushchikhsya v obrazovatel'nykh uchreshdennyakh: materialy III Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (Tomsk, 17 dekabrya 2022 g.)* [Organization of research and project activities of students in educational institutions: materials of III All-Russian Scientific and Practical Conference (Tomsk, December 17, 2022)]. 2022. Pp. 152–160 (in Russian). URL: <https://sveden.tspu.edu.ru/api/svfile/2638> (accessed 12 March 2024).
 16. Kamenev R. V., Volchek M. G., Nekrasova I. I. Podgotovka uchitelya tekhnokogii i problemy sovremennogo tekhnologicheskogo obrazovaniya [Technology teacher training and problems of modern technological education]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya – The world of science. Pedagogy and psychology*, 2020, no. 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/11PDMN420.pdf> (access is free) (accessed 14 March 2024).

17. Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii no. 250 ot 1 maya 2022 goda «O dopolnitel'nykh merakh po obespecheniyu informatsionnoy bezopasnosti Rossiyskoy Federatsii» [Decree of the President of the Russian Federation No. 250 of May 1, 2022 «On additional measures to ensure information security of the Russian Federation». *Ofitsial'noye opublikovaniye pravovykh aktov* [Official publication of legal acts] (accessed 14 March 2024). URL: (pravo.gov.ru).
18. Skachkova N. V. Ispol'zovaniye tsifrovoy didaktiki v professional'nom obrazovanii [The use of digital didactics in professional education]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2022, vol. 5 (223), pp. 28–37 (in Russian). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-5-28-37>
19. Epifanov M. A., Sviridenko A. Yu., Epifanov I. A. Vizualizatsiya metodom dopolnennoy real'nosti izuchaemykh ob"ektov v obrazovatel'nom protsesse [Augmented reality visualization of the studied objects in the educational process]. *Shkola i proizvodstvo*, 2024, no. 1, pp. 51–55 (in Russian).
20. Smelova V. G. Metodicheskiye podkhody k proektirovaniyu konvergentnoy programmy uchebnogo modulya [Methodological approaches to the design of a convergent curriculum of an educational module]. *Shkola i proizvodstvo*, 2024, no. 1, pp. 9–17 (in Russian).

Информация об авторе

Скачкова Н. В., кандидат педагогических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Information about the author

Skachkova N. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Статья поступила в редакцию 17.03.2024; принята к публикации 28.08.2024

The article was submitted 17.03.2024; accepted for publication 28.08.2024

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 371.13–051–056.13

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-44-53>

Педагогическая инициативность: понятие, ключевые компоненты и классификации

Михаил Александрович Червонный¹, Ольга Николаевна Игна²

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

¹ mach@tspu.edu.ru

² onigna@tspu.edu.ru

Аннотация

Работа посвящена явлению инициативности в профессиональном развитии студента – будущего учителя, изучению теории и практики применения моделей его подготовки на основе проявления профессиональных инициатив. Рассмотрены разные понятия и направленности инициативности студентов – будущих учителей на разных уровнях их обучения. Объектом изучения выступает смыслообразование инициативности в структуре педагогического знания, особенности ее развития в различных условиях. Для определения доминирующих элементов, классификации, выявления устойчивых моделей развития инициативности проведен структурный анализ соответствующих понятий, выделены действующие модели формирования педагогической инициативности. Проведенный структурный анализ многообразия понятия «инициативность», содержащегося в научных работах по психологии и педагогике, показывает, что она рассматривается как многоплановая и широкая категория, а ее структура представляет собой многокомпонентную систему. Инициативность современного учителя входит в систему его базовых компетенций как имманентное профессиональное качество, в то же время определяется его индивидуальными особенностями, в частности обладанием интуицией, способностями импровизировать, лидерскими качествами и др.

Ключевые слова: педагогическая инициатива студента, структура инициативности учителя, модель инициативной подготовки педагога, принципы развития инициативности

Благодарности: исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-00577, <https://rscf.ru/project/23-28-00577/>

Для цитирования: Червонный М. А., Игна О. Н. Педагогическая инициативность: понятие, ключевые компоненты и классификации // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 5 (57). С. 44–53. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-44-53>

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Original article

Pedagogical initiative: the concept, key components and classifications

Mikhail A. Chervonnyy¹, Olga N. Igna²

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

¹ mach@tspu.edu.ru

² onigna@tspu.edu.ru

Abstract

The work is devoted to the phenomenon of initiative in the professional development of a student – a future teacher, to the study of the theory and practice of applying teacher training models based on the manifestation of professional initiatives. Different concepts and directions of “initiative” of students – future teachers at different levels of their education are considered. The object of study is the meaning formation of initiative in the structure of pedagogical knowledge, the features of its development in various conditions. To determine the dominant elements, classification, and identify sustainable models for the development of initiative, a structural analysis of various concepts was carried out, and current models for the formation of pedagogical initiative were identified. The sets of principles contributing to the development of initiative in education are identified. General theoretical principles include the principle of pragmatism; the principle of consciousness. Particular principles of working with students’ initiative are as follows: ensuring independent work of teachers in transferring previously acquired knowledge and skills to a new situation, using interactivity in the educational process, focusing on students’ search for subjectively new information during independent integration of the basis of a standard action into a solution, creating conditions for work with information and information technologies. The principles of personality development are considered as the main triggers that ensure the launch of an initiative. The initiative of a modern teacher is included in the system of his basic competencies as an immanent professional quality, at the same time it is determined by his individual characteristics, in particular, the possession of intuition, the ability to improvise.

Keywords: *the pedagogical initiative of the student, the structure of the teacher’s initiative, the model of the teacher’s initiative training, the principles of initiative*

For citation: Chervonnyy M. A., Igna O. N. Pedagogicheskaya initsiativnost’: ponyatiye, klyuchevye komponenty i klassifikatsii [Pedagogical initiative: the concept, key components and classifications]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 5 (57), pp. 44–53. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-44-53>

В настоящее время обществом предъявляются важные требования к результатам деятельности учителей. Ценностными результатами развития личности в образовании выступают активность, агентность (самостоятельность), инициативность, творческие способности и ответственность. Среди этих характеристик ключевая роль отводится именно инициативности.

В психолого-педагогической литературе встречаются обзорные статьи, предметом исследования которых является инициативность [1, 2]. В их основе лежат психологические исследования понятия инициативности по различным видам профессиональной деятельности как практикующих педагогов, так и студентов. Всестороннее, глубокое исследование явления инициативности как свойства личности началось относительно недавно, хотя первые упоминания о нем можно встретить еще в работах Б. М. Кедрова, К. К. Платонова, С. Л. Рубинштейна [2, с. 179]. Выступая профессионально значимым явлением, инициативность включает в себя комплекс качеств субъекта,

который определяет эффективность его деятельности в разных сферах. Исключительное место должна занимать инициативность в структуре профессиональных качеств педагога. Это значит, что актуальным является вопрос развития инициативности в подготовке будущего учителя. Однако следует провести структурный анализ понятия студенческой инициативности, выделить ее доминирующие элементы на разных этапах развития субъектной деятельности, возможные классификации инициативности, определить устойчивые механизмы ее развития (закономерности, принципы, методы и др.), что позволит комплексно оценить профессионально-педагогические аспекты становления и развития учителя.

Рассматривая инициативу как явление активности, Е. А. Погонина считает ее причиной появления деятельности, отмечает в структуре активности три компонента (мотивационно-потребностный, эмоциональный и когнитивный) и выделяет два этапа: разворачивание нового начинания и его реализация [3, с. 158]. Более широким спектром, состоящим из восьми взаимообусловленных элементов, представлена структура инициативности в работе Т. С. Борисовой: когнитивный, интеллектуальный, мотивационный, волевой, эмоциональный, поведенческий, деятельностный и рефлексивно-оценочный [4, с. 133]. В. А. Анисимова, рассматривая явление инициативы, выделяет структурно-функциональные компоненты ее актуализации в педагогической деятельности учителя [5, с. 25]. При обобщении компонентов актуализации инициативности педагога она подчеркивает актуальность создания эталонных программ психолого-педагогического сопровождения процесса развертывания педагогической инициативы будущих учителей. В этой логике формирование исходной структуры инициативности, нахождение психолого-педагогического основания инициативной деятельности в подготовке студента определяются не только программами психолого-педагогического сопровождения, но и в целом конкретной *моделью* ее развертывания в университетских практиках.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, изучение деятельности вузов посредством выделения и обобщения информационной представленности инициативной деятельности студентов на протяжении полугода, а также изучение способов содействия ее развитию (сайты 34 педагогических и 11 непедагогических университетов) [6, с. 97–100; 7, с. 64–65] позволили определить ряд *моделей развития и реализации профессионально-педагогической инициативности* студентов: *системно-функциональная, конкурсная* (проявление готовых разработок через конкурсные мероприятия), *проектная* (комплексное содействие генерации инициативным разработкам студентов и их реализации), *формирования инициативности на основе интерактивной информационно-образовательной среды (ИИОС)*, *формирования инициативности студента – будущего педагога с точки зрения «Я-концепции»*, *формирование инициативности студентов младших курсов в учебно-познавательной деятельности* и другие модели. Часть этих моделей используются на более или менее систематической основе в университетских практиках подготовки будущих учителей и получили обобщенные наименования. Другие модели имеют теоретико-методологическое обоснование, так три из них, вкратце охарактеризованные ниже, обеспечиваются логическими связями с педагогическими теориями и встроены в современный учебно-информационный и практико-ориентированный процесс вузов.

В своей научной работе А. Е. Поличка, Д. В. Лучанинов предлагают модель организационно-методической деятельности преподавателя вуза по формированию творческой инициативы студентов-бакалавров на основе интерактивной информационно-образовательной среды [8].

Применение модели по формированию инициативности на основе «Я-концепции» связано с тем, что данная концепция психологически обоснована, содержит основу по структуризации имеющегося профессионально-педагогического опыта [9, с. 215–216]. Важнейшие условия развития инициативности с позиции «Я-концепции» реализуются в совместной деятельности со студентами и содействуют познавательному и поведенческому компонентам концепции, включающим в себя

формирование умений и навыков: целеполагания, планирования, прогнозирования, проектирования, общения, социальной активности, организации общественных действий, принятия решений, ответственности за результаты [10, 11].

Теоретико-прикладная «Модель процесса формирования инициативности студентов младших курсов в учебно-познавательной деятельности» разработана в исследовании И. Ю. Головиновой и представляет собой систему взаимообусловленных этапов, а именно: адаптивно-стимулирующий; содержательно-процессуальный и оценочно-рефлексивный [12]. Последовательное продвижение начинающих педагогов по обозначенным этапам переводит их на более высокий уровень сформированности инициативности.

Решение задачи выбора или разработки модели развития инициативности определяется, в свою очередь, *подходами* к данному развитию. Классическая процедура разработки модели развития инициативного студента, заданная аналитическим, экспериментальным подходами или их комбинацией, отражает сиюминутную необходимость ее применения в университетских практиках. Для изучения многомерных понятий «инициатива» и «инициативность», определения теории их развития в университетских практиках используется ряд важнейших психологических и педагогических подходов, среди которых наиболее распространены *системный, многомерно-функциональный, системно-функциональный и личностно ориентированный*.

Преодолению локальности, узкой направленности в понимании сути инициативы способствует *системный подход*, позволяющий рассматривать ее как многогранное явление. В этом подходе, с одной стороны, инициативность имеет разветвленную антропологическую основу, проявляясь в потребностно-мотивационной, волевой, когнитивной и поведенческой сферах личности, а с другой стороны, она представляется многослойной формой социальной активности и деятельности личности, обеспечивающей развитие ее социально значимых свойств [13]. Системный подход является одним из основных в работах, посвященных вопросам категорий инициативы и инициативности, проявляемых студентами [4; 10, с. 97; 14].

В рамках *многомерного функционального подхода* изучены возрастные различия и психологическая структура инициативности старших школьников и студентов [15]. *Системно-функциональный подход* рассмотрения инициативности базируется на важнейших комплексных теоретических положениях, представленных в отечественной психологии, обеспечивающих связи динамического, содержательного и результативного компонентов психической деятельности личности [16, с. 259].

В *личностно ориентированном подходе* становление инициативности и возможности ее дальнейшего формирования изучают как следствие побуждающих личностных мотивов, бинарных по своему роду: от самых благородных до эгоцентрических [2, с. 179].

Одним из наиболее распространенных подходов в зарубежных инновационных поисках, используемым для развития инициативности студента, является так называемое *студент-центрированное обучение* (student-centered learning – SCL) [17, с. 26]. При этом подходе в вузах большое внимание уделяется собственным интересам и пожеланиям обучающихся, создаются условия по вовлечению студентов в разработку и обеспечение качества новых учебных программ, что делает их самостоятельными и инициативными разработчиками [17, с. 42].

Поиск формы и содержания модели инициативной подготовки на основе названных ключевых подходов приводит исследователей к необходимости установления связей и закономерностей, а также принципов и методов процесса развития студенческой инициативности.

Рассмотрим основные *связи и закономерности понятия и процесса развития инициативности*, выделяемые в научно-педагогической литературе.

При изучении инициативности (структуры и возможностей формирования) исследователями предлагаются следующие закономерности: возрастные [15, 18], проявления творческих инициатив [8, с. 446–450; 19; 20], инициатив в экономике и управлении и др. В работах по психологии уста-

новлены связи инициативности личности с учебно-профессиональной активностью студентов [21], инициативности и самостоятельности [17, 22, 23], между проявлениями инициативности и убеждениями личности [2, с. 179].

Инициативность как качество личности тесно связана с другим ее качеством – социальной активностью. Значительная сопоставимость этих понятий (социальной инициативности и социальной активности), схожесть их характерных особенностей все же не позволяют поставить между ними знак равенства [20, с. 83].

Сравнительный анализ психологической структуры инициативности у будущих педагогов и действующих учителей позволил выявить наиболее существенные различия в мотивационной и эмоциональной сферах проявления этого свойства. Студенты в проявлении инициативности руководствуются чаще всего эгоцентрическими побуждениями, а ее проявление сопровождается деструктивными переживаниями [18].

Принципы развития инициативности являются важнейшими предписаниями, соблюдение которых позволит обеспечить «порождение» инициативности в процессе подготовки учителя, определить направленность инициативности, проявить ценность этого педагогического качества, столь важного для современного педагога. Для конкретизации принципов развития инициативности будущих педагогов следует оттолкнуться от общих теоретических (философских и педагогических) принципов, формирующих базис личностного и профессионального развития, который, в свою очередь, выступает основой для развития инициативности в образовании. Одним из первых общих принципов, создающих основу для проявления инициативности, часто считают *принцип прагматизма*, автором которого выступил американский философ и педагог Джон Дьюи, возмечивавший национальные идеи Северной Америки в конце XIX в. Он вводит этот принцип, согласно которому обучающихся побуждают к развитию гибкости мышления и свободе собственных творческих изысканий [2, с. 178]. Исследования по развитию самостоятельности в системе отечественного образования, обоснование ее актуальности и важности в горизонте ближайшего десятилетия для развития государства [24] выводят эту категорию в разряд наиважнейших для развития потенциала личности в образовательных практиках. Здесь важно подчеркнуть, что именно результат развитой самостоятельности проявляется в различных видах инициативности, поскольку тот, кто действует самостоятельно, обладает способностью принимать решения и действовать инициативно, без влияния сторонних факторов [17, с. 39]. В процессе обучения самостоятельность студентов призвана обеспечить реализацию одного из важнейших общетеоретических принципов вузовской дидактики – принципа сознательности [23], который, в свою очередь, может выступить основой для проявления инициативности с более высокой степенью ответственности обучающихся, что важно для будущих педагогов. С учетом вышесказанного одна из эффективных совокупностей принципов работы с инициативностью студентов представлена следующим образом: обеспечение самостоятельной работы педагогов по переносу ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию, применение интерактивности в образовательном процессе, направленность на поиск студентами субъективно новой информации в ходе самостоятельной интеграции известной основы типового действия при нечетком результате решения, создание условий для работы с информацией и информационными технологиями, связанными с будущей профессиональной деятельностью [8, с. 440].

Принципы развития личности психологи и педагоги рассматривают зачастую как главные триггеры, обеспечивающие запуск инициативы. Так, исследователи-психологи отмечают, что инициативность может выступать следствием одной из двойственных оппозиций, проявляя в качестве оснований мотивы, исходящие из чистых и высоких побуждений или проявляя мотивы побуждений эгоистического характера [25]. Базируясь на том, что совокупность принципов развития инициативности будущих учителей является основополагающим предписанием, следование которому становится объективно необходимым фактором эффективной реализации исследуемого процесса,

И. В. Тигрова раскрывает сущность двух групп принципов в проектном подходе: группу принципов формирования социальной инициативности и группу технологических (методических) принципов [22, с. 140–141].

В рамках подхода SCL (student-centered learning – студент-ориентированного обучения) зарубежные авторы предлагают опираться на набор относительно новых принципов организации учебного процесса университета, повышающих самостоятельность студентов, среди них – признание предшествующего неформального образования, организация гибкого поступления и гибкого процесса обучения, разработка новых программ и средств обучения с включением студентов в эти процессы [17, с. 43].

В практике работы с инициативами студентов, в том числе будущих педагогов, применяются различные методы. Так, среди методов, которые предлагаются для работы с творческими инициативами студентов вуза: междисциплинарная деятельность, смешанное обучение, интерактивность индивидуального обучения, применение специального программного обеспечения, создание положительной компетентностной мотивации, организация интерактивной познавательной практической деятельности студента [8, с. 440].

Разнообразие моделей, подходов к развитию инициативности, как и разнообразие совокупностей компонентов процесса инициативного развития личности (закономерностей, принципов и методов), приводит к появлению различных *классификаций инициатив*. Относительно простая классификация инициативности, применяемая по отношению к младшеклассникам, предложена С. А. Петуховым во второй половине XX в.; она состоит из двух видов: воспроизводящей и творческой [22]. Первый вид представляет собой собственный почин, проявляющийся в пределах опыта окружающих, выступающий повторением инициативных действий, абсолютно известных другим. Второй вид представляет собой творческий, оригинальный почин. Более развернутая классификация (12 видов инициатив) разработана в психологическом исследовании М. С. Говорова, в которой к каждому виду инициативности предложена бинарная оппозиция ее выражения обучающимися [25]. И. Э. Плотник в педагогическом исследовании определяет словесную инициативность, инициативность действия и их комбинацию: если в первом случае доминирует интеллектуальная сфера, а во втором случае превалирует волевая сфера, то в третьем варианте обе сферы выступают на паритетных условиях, являясь высшей формой активности личности [26].

Изучение изложенных выше подходов различных исследователей к определению инициативности и предложенных классификаций позволило К. Н. Шаповаловой выделить два класса инициативности, исходя из двух групп ее признаков. В первой группе собраны признаки начинаний, личных починов, способности и готовности индивидуума легко браться за дело, а во второй группе собраны признаки, которые описывают инициативность как свойство индивидуума видеть новое, побуждаться и постоянно стремиться к новому, иметь чувство нового [2, с. 183].

Достаточно распространенными и изученными являются социальные инициативы студентов, что позволяет представить их различные виды, исходя из направлений продуктивной социальной значимой деятельности. В классификации социально значимых инициатив студентов находятся следующие: поддержка и развитие общественных объединений, разработка социальных инициатив студентами в рамках грантов и конкурсов, участие студентов в составе коллективов при реализации всероссийских проектов, привлечение будущих педагогов к социальному проектированию и экспертизе проектов, а также содействие организации учебного процесса [27, с. 26].

Индивидуально-типические варианты реализации инициативности у молодежи (старшеклассники и студенты) методом кластерного анализа по 16 переменным инициативности были определены в исследовании И. А. Новиковой, Г. А. Шурухиной [16, с. 261]. Исходя из этого, были выделены четыре группы (кластера): инструментально-агармонический, избирательной-смысловой, слабомотивированный и инструментально-смысловой [16, с. 261–262].

В заключение следует сформулировать следующие ключевые выводы:

1. Обсуждение результатов анализа смысла и структуры инициативности охватывает выявление ее ценности в педагогической подготовке студента, определение необходимых компонентов для эффективного развития инициативности той или иной направленности.
2. Инициативность относится к качествам личности, которые обеспечивают возможность ее творческой реализации, благодаря чему человек побуждается к новому, соответствует уровню социально-экономических взаимоотношений, проявляет новые и нестандартные подходы к профессиональной деятельности.
3. Проведенный анализ понятия «инициативность», рассматриваемого в научных работах по психологии и педагогике, показывает, что она рассматривается как многоплановая категория, а ее структура представляет собой многокомпонентную систему, состав которой определяется направленностью инициативности.
4. Инициативность учителя включается в систему его базовых качеств как неотъемлемый компонент, в то же время определяется его индивидуальными особенностями, в частности обладанием интуицией, возможностями импровизировать и другими.

Список источников

1. Шурухина Г. А. Основные направления исследования инициативности в современной психологии // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2013. № 4. С. 23–28.
2. Шаповалова К. Н. Основные подходы к рассмотрению понятия «инициативность» в историческом аспекте // Преподаватель XXI век. 2012. № 1-1. С. 177–184.
3. Шанц Е. А. Инициативность как одно из социально значимых качеств личности студента в общественно полезной деятельности // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июль 2012 г.). Уфа: Лето, 2012. С. 157–159.
4. Борисова Т. С. Активность и инициативность как основа формирования социальной ответственности учащейся молодежи // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2011. Вып. 1 (103). С. 131–136.
5. Анисимова В. А., Драгавоз Л. А. Актуализация педагогической инициативы специалистов в сфере физической культуры // Теория и практика физической культуры. 2016. № 5. С. 24–26.
6. Червонный М. А., Игна О. Н., Яковлев И. Н. Инициативы будущих учителей в педагогических вузах // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2023. Вып. 5(229). С. 93–102. doi: 10.23951/1609-624X-2023-5-93-102
7. Червонный М. А., Игна О. Н., Яковлев И. Н. Профессионально-педагогическая инициатива будущего учителя и ее роль в трансфере педагогического знания в образовательную практику // Вестник Томского государственного университета. 2023. № 488. С. 60–70. doi: 10.17223/15617793/488/6
8. Поличка А. Е., Лучанинов Д. В. Творческая инициатива студентов бакалавриата на основе интерактивности информационно-образовательной среды // Образовательные технологии и общество. 2005. № 18 (3). С. 436–451.
9. Беликов В. А., Гришин А. В., Звада О. А. Технологии развития конкурентоспособности специалистов средней профессиональной школы на основе актуализации социально-педагогической инициативы // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 4 (16). С. 213–216.
10. Дубинина М. П. Модель формирования инициативности будущего педагога с позиции «Я-концепции» // Психология обучения. 2007. № 10. С. 92–99.
11. Chervonnyy M. A. Semiotic potential of teacher education // Education & Pedagogy Journal. 2022. № 1 (3). P. 13–22. doi: 10.23951/2782-2575-2022-1-13-22. EDN DCDHOE.
12. Головинова И. Ю. Формирование инициативности студентов младших курсов в учебно-познавательной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2005. 176 с.
13. Погонина Е. А. Психологические особенности инициативы старших школьников в общественной деятельности и условия ее развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1987. 16 с.

14. Дружиловская О. В. Профессиональная инициатива как категория личностного развития педагога специального образования // Ценности и смыслы. 2015. № 4 (38). С. 103–109.
15. Алексеева В. В. Психологические особенности инициативности старших школьников и студентов: дис. ... канд. психол. наук. М., 2011. 150 с.
16. Новикова И. А., Шурухина Г. А. Системно-функциональный анализ индивидуально-типических особенностей инициативности старшеклассников и студентов // Вестник Башкирского университета. 2011. № 1. С. 259–263.
17. Сорокин П. С., Фрумин И. Д., Терентьев Е. А., Корешникова Ю. Н. Новые требования к человеческому потенциалу: развитие самостоятельности // Доклад к XXIII Ясинской (Апрельской) междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества, Москва, 2022 г. М.: Издат. дом Высшей школы экономики, 2022. 51 с.
18. Пятинин А. Э. Сравнительный анализ изучения инициативности личности у студентов педагогического вуза и опытных учителей: дис. ... канд. психол. наук. М., 1993. 130 с.
19. Чеботарев А. И., Ерофеев А. Н., Карпов А. С., Поселенцев В. А. Творческая инициатива в процессе формирования профессиональных качеств будущих военных специалистов // Научное обозрение. 2020. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tvorcheskaya-initsiativa-v-protsesse-formirovaniya-professionalnyh-kachestv-buduschih-voennyh-spetsialistov/viewer> (дата обращения: 18.01.2023).
20. Степашов Н. С., Дрёмова Н. Б., Конищева Е. В. Инициатива в инновационном образовании: методологический аспект // Коллекция гуманитарных исследований. Электронный научный журнал. 2018. № 2 (11). С. 78–85. URL: <https://www.j-chr.com/jour/article/view/27> (дата обращения: 02.10.2023).
21. Зиньковская С. М. Связь инициативности личности с учебно-профессиональной активностью курсантов-пожарных: дис. ... канд. психол. наук. М., 1999. 131 с.
22. Тигрова И. В. Принципы формирования инициативности студентов средствами проектной деятельности // Символ науки. 2016. № 7. С. 138–142.
23. Шаповалова К. Н. Самостоятельная работа как фактор формирования инициативности студентов // Russian Journal of Education and Psychology. 2012. №1. С. 800–806.
24. Сорокин П. С., Зыкова А. В. Развитие «агентности» как задача образовательной политики в XX веке: мировой опыт исследований и разработок // Мониторинг экономики образования (информационно-аналитические материалы по результатам статистических и социологических обследований). 2020. Вып. 37. URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/422554759.pdf> (дата обращения: 17.01.2022).
25. Говоров М. С. Психологическая характеристика инициативы школьников-подростков: дис. ... канд. психол. наук. М., 1962. 261 с.
26. Плотник И. Э. Формирование инициативности как черты личности старшего школьника: дис. ... канд. пед. наук. Рига, 1967. 310 с.
27. Махиня А. Н. Поддержка социальных инициатив как фактор формирования гражданской идентичности студентов // Сибирский пед. журнал. 2019. № 1. С. 23–28.

References

1. Shurukhina G. A. Osnovnyye napravleniya issledovaniya initsiativnosti v sovremennoy psikhologii [Main directions of research of initiative in modern psychology]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta družby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika – RUDN Journal of Psychology and Pedagogy*, 2013, no. 4, pp. 23–28 (in Russian).
2. Shapovalova K. N. Osnovnyye podkhody k rassmotreniyu ponyatiya «initsiativnost'» v istoricheskom aspekte [Basic approaches to considering the concept of “Initiative” in a historical aspect]. *Prepodavatel' XXI vek*, 2012, vol. 1, no. 1, pp. 177–184 (in Russian).
3. Shants Ye. A. Initsiativnost' kak odno iz sotsial'no znachimyykh kachestv lichnosti studenta v obshchestvenno poleznoy deyatel'nosti [Initiative as one of the socially significant qualities of a student's personality in socially useful activities]. *Aktual'nyye voprosy sovremennoy pedagogiki: materialy II Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii* [Current issues of modern pedagogy: materials of the II International scientific conference]. Ufa, Leto Publ., 2012. Pp. 157–159 (in Russian).
4. Borisova T. S. Aktivnost' i initsiativnost' kak osnova formirovaniya sotsial'noy otvetstvennosti uchashcheysya molodezhi [Activity and initiative as the basis for the formation of social responsibility of students]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2011, vol. 103, no. 1, pp. 131–136 (in Russian).

5. Anisimova V. A., Dragovoz L. A. Aktualizatsiya pedagogicheskoy initsiativy spetsialistov v sfere fizicheskoy kul'tury [Updating the pedagogical initiative of specialists in the field of physical culture]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury – Theory and practice of physical culture*, 2016, no. 5, pp. 24–26 (in Russian).
6. Chervonnyy M. A., Igna O. N., Yakovlev I. N. Initsiativy budushchikh uchiteley v pedagogicheskikh vuzakh [Initiatives of future teachers in pedagogical universities]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2023, vol. 229, no. 5, pp. 93–102 (in Russian). doi: 10.23951/1609-624X-2023-5-93-102.
7. Chervonnyy M. A., Igna O. N., Yakovlev I. N. Professional'no-pedagogicheskaya initsiativa budushchego uchitelya i yeye rol' v transfere pedagogicheskogo znaniya v obrazovatel'nyuyu praktiku [Professional pedagogical initiative of the future teacher and its role in the transfer of pedagogical knowledge into educational practice]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2023, no. 488, pp. 60–70 (in Russian). doi: 10.17223/15617793/488/6.
8. Polichka A. Ye., Luchaninov D. V. Tvorcheskaya initsiativa studentov bakalavriata na osnove interaktivnosti informatsionno-obrazovatel'noy sredy [Creative initiative of undergraduate students based on the interactivity of the information and educational environment]. *Obrazovatel'nyye tekhnologii i obshchestvo – Educational technologies and society*, 2005, vol. 18, no. 3, pp. 436–451 (in Russian).
9. Belikov V. A., Grishin A. V., Zvada O. A. Tekhnologii razvitiya konkurentosposobnosti spetsialistov sredney professional'noy shkoly na osnove aktualizatsii sotsial'no-pedagogicheskoy initsiativy [Technologies for developing the competitiveness of secondary vocational school specialists based on the actualization of social and pedagogical initiatives]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – The world of science, culture, education*, 2009, vol. 16, no. 4, pp. 213–216 (in Russian).
10. Dubinina M. P. Model' formirovaniya initsiativnosti budushchego pedagoga s pozitsii «Ya-kontseptsii» [Model of formation of initiative of a future teacher from the position of “I-concept”]. *Psikhologiya obucheniya – Psychology of education*, 2007, no. 10, pp. 92–99 (in Russian).
11. Chervonnyy M. A. Semiotic potential of teacher education. *Education & Pedagogy Journal*, 2022, vol. 3, no. 1, pp. 13–22 (in Russian). doi: 10.23951/2782-2575-2022-1-13-22. EDN DCDHOE.
12. Golovina I. Yu. *Formirovaniye initsiativnosti studentov mladshikh kursov v uchebno-poznavatel'noy deyatel'nosti. Dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of initiative of junior year students in educational and cognitive activities. Diss. cand. of ped. sci.]. Volgograd, 2005. 176 p. (in Russian).
13. Pogonina Ye. A. *Psikhologicheskiye osobennosti initsiativy starshikh shkol'nikov v obshchestvennoy deyatel'nosti i usloviya yeye razvitiya. Avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* [Psychological features of the initiative of senior schoolchildren in social activities and the conditions for its development. Abstract of thesis. cand. of psy. sci.]. Moscow, 1987. 16 p. (in Russian).
14. Druzhilovskaya O. V. Professional'naya initsiativa kak kategoriya lichnostnogo razvitiya pedagoga spetsial'nogo obrazovaniya [Professional initiative as a category of personal development of a special education teacher]. *Tsennosti i smysly*, 2015, vol. 38, no. 4, pp. 103–109 (in Russian).
15. Alekseyeva V. V. *Psikhologicheskiye osobennosti initsiativnosti starshikh shkol'nikov i studentov. Dis. ... kand. psikhol. nauk* [Psychological features of initiative of senior schoolchildren and students. Diss. cand. of psy. sci.]. Moscow, 2011. 150 p. (in Russian).
16. Novikova I. A., Shurukhina G. A. Sistemno-funktsional'nyy analiz individual'no-tipicheskikh osobennostey initsiativnosti starsheklassnikov i studentov [System-functional analysis of individual-typical features of initiative of high school students and students]. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*, 2011, no. 1, pp. 259–263 (in Russian).
17. Sorokin P. S., Frumin I. D., Terentyev Ye. A., Koreschnikova Yu. N. Novyye trebovaniya k chelovecheskomu potentsialu: razvitiye samostoyatel'nosti [New requirements for human potential: development of independence]. *Doklad k XXIII Yasinskoy (Aprel'skoy) mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii po problemam razvitiya ekonomiki i obshchestva*, Moskva, 2022 [report for the XXIII Yasinsky (April) International Scientific Conference on Problems of Economic and Social Development, Moscow, 2022]. Moscow, Higher School of Economics Publ., 2022. 51 p. (in Russian).
18. Pyatinin A. E. *Sravnitel'nyi analiz initsiativnosti lichnosti u studentov pedagogicheskogo vuza i opytnykh uchiteley. Dis. ... kand. psikhol. nauk* [A comparative analysis of the study of personality initiative among students of a pedagogical university and experienced teachers. Diss. cand. of psy. sci.]. Moscow, 1993. 130 p. (in Russian).
19. Chebotarev A. I., Yerofeyev A. N., Karpov A. S., Poselentsev V. A. Tvorcheskaya initsiativa v protsesse formirovaniya professional'nykh kachestv budushchikh voyennykh spetsialistov [Creative initiative in the process of forming professional qualities of future military specialists].

- of forming professional qualities of future military specialists]. *Nauchnoye obozreniye – Scientific review*, 2020, no. 4 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tvorcheskaya-initsiativa-v-protssesse-formirovaniya-professionalnyh-kachestv-buduschih-voennyh-spetsialistov/viewer> (accessed 18 January 2023).
20. Stepashov N. S., Dromova N. B., Konishcheva Ye. V. Initsiativa v innovatsionnom obrazovanii: metodologicheskii aspekt [Initiative in innovative education: methodological aspect]. *Kollektsiya gumanitarnykh issledovaniy – Collection of humanitarian research*, 2018, vol. 11, no. 2. Pp. 78–85 (in Russian). URL: <https://www.j-chr.com/jour/article/view/27> (accessed 10 February 2023).
21. Zinkovskaya S. M. *Svyaz' initsiativnosti lichnosti s uchebno-professional'noy deyatel'nost'yu kursovantov-pozharnykh. Dis. ... kand. psikh. nauk* [The connection between individual initiative and the educational and professional activities of fire cadets. Diss. cand. of psy. sci.]. Moscow, 1999. 131 p. (in Russian).
22. Tigrova I. V. Printsipy formirovaniya initsiativnosti studentov metodami proyektnoy deyatel'nosti [Principles of forming initiative among students using the project activity method]. *Simvol nauki – Symbol of Science*, 2016, no. 7, pp. 138–142 (in Russian).
23. Shapovalova K. N. Samostoyatel'naya rabota kak faktor formirovaniya initsiativnosti studentov [Independent work as a factor in the formation of students' initiative]. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2012, no. 1, pp. 800–806 (in Russian).
24. Sorokin P. S., Zykova A. V. Razvitiye «agentnosti» kak zadacha obrazovatel'noy politiki v XX veke: mirovoy opyt issledovaniy i razrabotok [Development of “agency” as a task of educational policy in the 20th century: world experience of research and development]. *Monitoring ekonomiki obrazovaniya (informatsionno-analiticheskiye materialy po rezul'tatam statisticheskikh i sotsiologicheskikh obsledovaniy)* [Monitoring the economics of education (information and analytical materials based on the results of statistical and sociological surveys)]. 2020. Iss. 37 (in Russian). URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/422554759.pdf> (accessed 17 January 2022).
25. Govorov M. S. *Psikhologicheskaya kharakteristika initsiativy shkol'nikov-podrostkov. Dis. ... kand. psikh. nauk* [Psychological characteristics of the initiative of teenage schoolchildren. Diss. cand. of psy. sci.]. Moscow, 1962. 261 p. (in Russian).
26. Plotniyev I. E. *Formirovaniye initsiativnosti kak cherty lichnosti starshego shkol'nika. Dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of initiative as a personality trait of a senior school student. Diss. cand. of ped. sci.]. Riga, 1967. 310 p. (in Russian).
27. Makhinya A. N. Podderzhka sotsial'nykh initsiativ kak faktor formirovaniya grazhdanskoy identichnosti studentov [Support for social initiatives as a factor in the formation of civil identity of students]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*, 2019, no. 1, pp. 23–28 (in Russian).

Информация об авторах

Червонный М. А., доктор педагогических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

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

Information about the authors

Chervonnyy M. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

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

Статья поступила в редакцию 23.01.2024; принята к публикации 28.08.2024

The article was submitted 23.01.2024; accepted for publication 28.08.2024

Научная статья

УДК 378.147.88

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-54-63>

Отражение традиционного русского костюма в современном дизайн-образовании

Ольга Сергеевна Замазий¹, Любовь Васильевна Кислых², Виктория Алексеевна Мальцева³

^{1, 2, 3} Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, Елец, Россия

¹ diztory@mail.ru

² lyuba.kislykh@mail.ru

³ lelya211083@mail.ru

Аннотация

На основе трудов отечественных ученых (искусствоведов, педагогов, IT-специалистов) рассмотрены основные задачи современного дизайн-образования, направленного на подготовку компетентного, креативного выпускника, способного применять этнокультурный материал в профессиональной сфере, в том числе средствами цифровых технологий. В основе исследования – механизмы внедрения в содержательный компонент подготовки будущих дизайнеров материала традиционного русского костюма. Важным подтверждением значимости включения материала традиционного русского костюма в дизайн-образование является качество и новизна проектных разработок и результативность участия проектов студентов в конкурсно-выставочной деятельности. В ходе исследования была доказана высокая эффективность использования материала традиционного русского костюма в современном дизайн-образовании в формировании профессиональных компетенций, направленных на совершенствование будущего специалиста, и универсальных, способствующих воспитанию личности в традиции своей культуры. Показателем высокого уровня освоения студентами материала традиционного русского костюма стал рост числа выполненных проектов коллекций одежды в этностиле, что является успешным использованием материала традиционного русского костюма в современном дизайн-образовании.

Ключевые слова: традиционный русский костюм, дизайн костюма, дизайн-образование, источник творчества, проект, цифровые технологии в дизайне

Благодарности: статья подготовлена по результатам исследования, выполненного при финансовой поддержке Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина в рамках внутреннего гранта по мероприятию «Выполнение фундаментальных и прикладных научных исследований отдельными научными группами» (договор № ВНБ 2/54 от 20.02.2024).

Для цитирования: Замазий О. С., Кислых Л. В., Мальцева В. А. Отражение традиционного русского костюма в современном дизайн-образовании // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 5 (57). С. 54–63. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-54-63>

Original article

Reflection of traditional Russian costume in modern design education

Olga S. Zamaziy¹, Lyubov V. Kislykh², Victoria A. Maltseva³

^{1, 2, 3} *Bunin Yelets State University, Yelets, Russian Federation*

¹ *diztory@mail.ru*

² *lyuba.kislykh@mail.ru*

³ *lelya211083@mail.ru*

Abstract

On the basis of works of domestic scientists (art historians, teachers, IT-specialists) the main tasks of modern design education, aimed at training a competent, creative graduate able to apply ethnocultural material in the professional sphere, including by means of digital technologies, are considered. The study is based on the mechanisms of introducing the material of traditional Russian costume into the content component of training future designers. An important confirmation of the significance of including the material of traditional Russian costume in design education is the quality and novelty of project developments and the effectiveness of students' projects participation in competition and exhibition activities. In the course of the study was proved the high efficiency of using the material of traditional Russian costume in modern design education in the formation of professional competencies aimed at improving the future specialist, and universal, contributing to the education of the individual in the traditions of their culture. The high level of students' mastering the material of traditional Russian costume was indicated by the growth of the number of completed projects of ethno-style clothing collections, which is a successful use of the material of traditional Russian costume in modern design education.

Keywords: *traditional Russian costume, costume design, design education, source of creativity, project, digital technologies in design*

For citation: Zamaziy O. S., Kislykh L. V., Mal'tseva V. A. Otrazheniye traditsionnogo russkogo kostyuma v sovremennom dizayn-obrazovanii [Reflection of traditional Russian costume in modern design education]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 5 (57), pp. 54–63. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-54-63>

Современная социокультурная ситуация в стране и мире создает предпосылки для обращения к традиционным ценностям истории, культуры и искусства, прежде всего в современном дизайн-образовании. Подготовка конкурентоспособного специалиста в области дизайна позволит организовать производственные процессы в модной индустрии, машиностроении и приборостроении, ландшафтном и городском проектировании с позиций креативного подхода. Дизайн одежды сегодня тесно связан с возрождением традиционного костюма как национального достояния.

Данной проблеме посвящены труды Н. Н. Бертяевой, Н. М. Калашниковой, Е. Л. Мадлевской, Р. Ф. Мирхасанова, Н. С. Поповой, Н. А. Пряжковой, Д. В. Разумихиной и др. выдающихся исследователей-искусствоведов.

Отражение традиционного русского костюма в современном дизайн-образовании способствует повышению качества разрабатываемых коллекций одежды в этно-стиле, более глубокому изучению народной культуры и трансляции русских национальных духовных ценностей в многополярном мире. Исторические сведения о становлении традиционного русского костюма, опыте его использования в качестве источника творчества дизайнерами XX в. и знакомство студентов с экспериментальной модой позволят им добиваться значительных результатов в дальнейшей профессиональной деятельности.

С позиций исторического и культурологического подходов эти вопросы рассматривали М. Н. Мерцалова, А. М. Решетов, В. С. Стариков, А. М. Упине и др.

Ученые-этнографы констатируют, что стремительно меняющиеся в современном динамичном мире этнические культуры теряют множество характерных черт, которые остаются только в самых ранних описаниях.

Профессор Н. М. Калашникова подчеркивает значимость «реконструкции одежды и аксессуаров определенной эпохи» в соответствии с традиционной технологией «из соответствующих материалов» [1]. Именно через реконструкцию костюма можно оценить все разнообразие традиционной русской культуры, выраженное в его конструкции, форме и декоре, и прикоснуться к многогранному источнику для дизайн-проектирования.

Особое внимание уделено изучению методологии сохранения традиционного костюма в современной практике дизайна в работах Г. С. Гориной, Г. С. Масловой, Н. Г. Мизоновой, Ф. М. Пармона. Современные эффективные подходы и методы в дизайн-образовании нашли отражение в трудах Э. П. Агарковой, Н. Н. Галкиной, Г. Я. Гревцевой, В. Б. Дрягиной, И. О. Котляровой, М. Н. Лобжанидзе, Г. Н. Серикова [2–6].

Е. В. Ткаченко и С. М. Кожуховская связывают развитие российского дизайн-образования с изменением «форм и методов формирования окружающей среды» и, как следствие, «созданием новых гуманистических ценностных ориентиров и приоритетов». В. С. Хамидулин в своих исследованиях анализирует «проектно-ориентированное обучение», в процессе которого «студенты учатся, выполняя реальные, а не смоделированные задачи», а Т. А. Чикаева в своих исследованиях анализирует «потребность будущего дизайнера в мировоззренческих и общекультурных компетенциях» [7–9].

В настоящее время в России ведется огромная работа по внедрению в практику дизайн-проектирования лучших образцов одежды, разработанной по народным мотивам. Этому способствуют публикации в журналах мод, широкие показы моделей одежды как в России, так и за рубежом. Исторически сложилось, что крупнейшие модельеры, бренды и дома мод, такие как П. Карден, К. Диор, Гуччи, Кензо, М. Прада, М. Арора и др., обращались к культурному наследию России, изучали и применяли конструктивные и декоративные особенности традиционного русского костюма в своих коллекциях.

Однако на примере работы кафедры дизайна, художественного образования и технологий ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина» за последние 10 лет можно констатировать снижение количества выбранных выпускниками тем выпускных квалификационных работ, связанных с народной культурой и, в частности, с традиционным костюмом.

Определенную роль в этом сыграло уменьшение аудиторной нагрузки и, как следствие, исключение из учебного плана некоторых дисциплин вариативного блока (например: «Художественные ремесла и промыслы в современном дизайне», «Народный костюм»).

Опрос обучающихся показал, что многие (32 %) считают обращение к традиционному костюму неактуальным, этно-стиль вышедшим из моды, непрактичным, неподходящим для современной динамичной городской жизни. Посчитали свои знания о традиционном костюме недостаточными 21 % студентов, а 47 % респондентов видят традиционный костюм лишь в роли музейного экспоната или сценического костюма для фольклорного коллектива.

Диаграмма (рис. 1) показывает, что более высокие значения предпочтений студентов 3–4-х курсов имеют такие источники творчества, как современные стили (24 %), модные тенденции и творчество выдающихся дизайнеров (49 %), исторический костюм (15 %). Только 12 % будущих дизайнеров обратились в своем проекте к традиционному русскому костюму.

Таким образом, был выявлен ряд противоречий между:

- разнообразием конструкций, форм и декора элементов традиционного русского костюма и низким уровнем и/или небольшим числом студенческих разработок в этно-стиле;
- богатым историческим наследием традиционного русского костюма и его малым включением в содержательную часть дисциплин учебного плана по направлению подготовки бакалавриата 549301 Дизайн, Дизайн костюма.

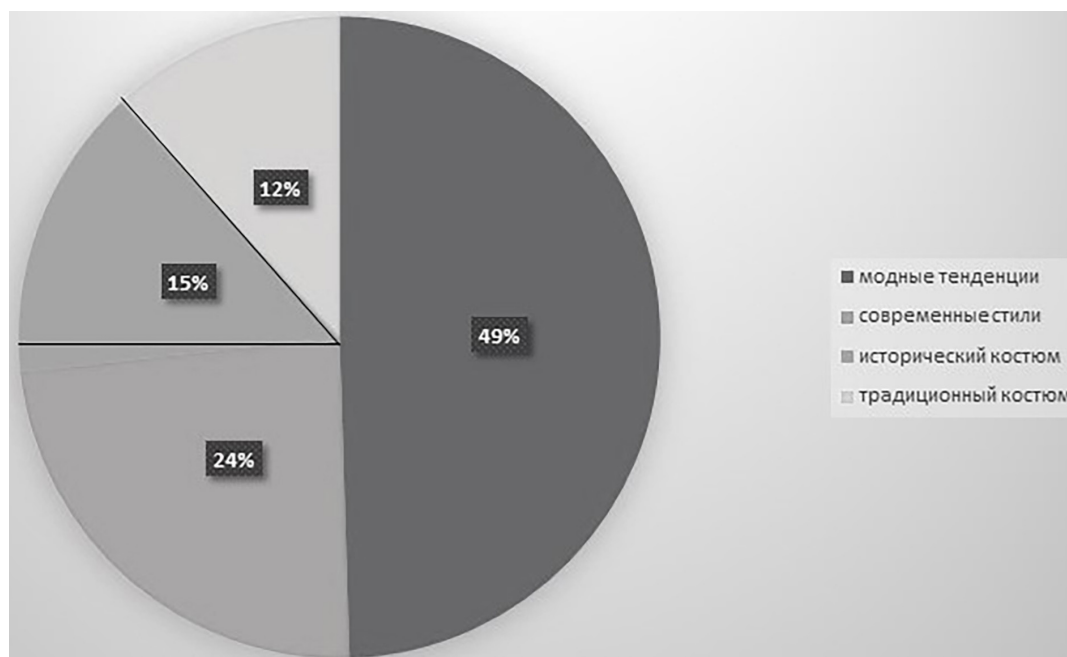


Рис. 1. Количественное соотношение между источниками творчества ВКР

Выявленные противоречия позволили сформулировать проблему исследования: какова роль традиционного русского костюма в современном дизайн-образовании?

Решение поставленной проблемы составляет цель данного исследования.

На основе вышесказанного была выдвинута гипотеза об эффективности использования материала традиционного русского костюма в современном дизайн-образовании.

Задачи исследования: рассмотреть современное дизайн-образование в контексте включения в него материала традиционного русского костюма; определить механизмы формирования будущего креативного специалиста в проектной деятельности на материале традиционного русского костюма.

Одним из путей решения проблемы стало включение теоретического материала о традиционном русском костюме в содержательную часть таких дисциплин, как «История костюма», «История искусства», «История домов моды», «Проектирование костюма».

В рамках дисциплины «История искусства» (раздел «Искусство России: от Древней Руси до настоящего времени»), например, более подробно были рассмотрены четыре периода развития традиционного русского костюма:

1. X–XVII вв.: деление костюма на светский и народный; отличие сословной одежды по качеству тканей.

2. XVII – начало XX в.: реформа Петра I; запрет на ношение традиционного костюма для всех сословий, кроме крестьян и священства; обязательное ношение костюма по немецкому образцу.

3. Конец XIX – начало XX в.: параллельное существование народного и придворного костюма; появление понятия «русский стиль».

4. Начало XX в.: увлечение русской темой в Европе; Дягилевские сезоны; выполнение декораций и костюмов по эскизам художников творческого объединения «Мир искусства» (Л. Бакст, И. Билибин, А. Бенуа, Н. Рерих).

Вместе с изучением истории традиционного русского костюма приходит понимание особенностей каждого периода его развития (влияние соседних стран на русский традиционный костюм, сохранение региональных черт, влияние традиционного русского костюма на культуру, искусство и моду конца XIX–XX вв.).

Творческие задания и текущая аттестация позволяют установить не только объем и качество полученных знаний, но и наличие способности применять их на практике. Студентам предлагается подготовить презентацию по одному из периодов развития традиционного русского костюма, в которую входят исторические материалы, работы дизайнеров костюма в этно-стиле, собственные эскизы студентов.

Так, студенты 3-го курса посвятили свою презентацию двадцатым годам прошлого столетия, когда стали популярны платья, расписанные анилиновыми красителями, украшенные лоскутным шитьем в стиле традиционного костюма, русского лубка и народного орнамента, выполненные Н. Гончаровой и М. Ларионовым (рис. 2).

Дисциплины «История костюма», «Проектирование», факультативный курс «История домов моды» расширяют представление студентов о значении традиционного русского костюма в становлении отечественных и зарубежных модельеров. П. Пуаре, К. Шанель, И. С.-Лоран, Ж. Ланвен, Ж. Пакен использовали в своем творчестве русские мотивы. Русский модельер Н. П. Ламанова на рубеже веков разрабатывает новые варианты одежды советской женщины, которые основываются на национальном костюме. В 1925 г. ее платья из кустарной ткани на Всемирной выставке декоративно-го искусства в Париже получили золотую медаль, а в 60-е гг. XX в. творчество В. Зайцева становится известным и признанным в отечественной и зарубежной моде. Изучая историю мировой моды, студенты осознают значимость традиционного русского костюма в становлении этно-стиля, продвижении «русской темы» на международные подиумы, развития новых модных направлений в костюме.

В контексте данного исследования основные тенденции отражения традиционного русского костюма в современном дизайне рассматриваются в рамках интеграции таких дисциплин, как «Проектирование», «Выполнение проекта в материале», «Цифровое моделирование». Изучение этих дисциплин направлено на подготовку студентов 4-го курса к проектированию коллекции одежды из трех моделей.

Разработка коллекции на материале традиционного русского костюма является задачей, требующей изобретательского, инновационного решения. Будущие дизайнеры уже сегодня создают новые костюмные формы, новые виды одежды, новые элементы конструкции, ведь профессиональ-



Рис. 2. а – пальто и платья. 1920-е гг. Авторы: Н. Гончарова, М. Ларионов;

б – наряд невесты в головном уборе «коруне». Вторая половина XIX в.

Коллекция фотографий праздничных нарядов крестьян северных губерний России из собрания В. П. Шабельской.

Собрание АОКМ. Фотоархив. 20091. Источник: Л. Ф. Кислуха. Народный костюм Русского Севера.

URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/kisl/uhal/1.htm>

ное мастерство – главное условие реализации в работе с новыми методиками проектирования и конструирования одежды, в освоении нового, в том числе инновационного, оборудования.

По мнению П. С. Корчикова и М. Н. Марченко, «среди методов, представленных в общей теории проектирования, центральное место занимают деятельность и система» [10]. В подходах к разработке проекта проявляется умение дизайнера анализировать модные тенденции, выражающиеся в объемах пространственной формы костюма, цветовой гамме моделей и подобранных материалов, количестве и качестве декора и аксессуаров. Важной составляющей при выполнении проекта является умение студентов-дизайнеров применять и развивать на практике инновационные методы проектных решений и современные цифровые технологии. При этом обучающиеся на практических занятиях осваивают такие современные технологии, которые помогают расширить и сформировать различные компетенции, которые помогут будущим специалистам в области дизайна костюма продвигать свою продукцию. В настоящее время наблюдается активное развитие интерактивных образовательных платформ, все чаще используются различные интерактивные медиаресурсы и цифровые технологии в дизайн-образовании, что значительно влияет на качество изготавливаемого продукта, будь то эскиз костюма, коллекция современной одежды или технические рисунки и ведение проектной документации [11]. Стоит отметить, что цифровизация дизайн-образования существенно повышает уровень обучения, но не является решением всех проблем [12].

Приступая к созданию коллекции на материале традиционного русского костюма, студенты-дизайнеры составляют план проектной работы, который включает в себя несколько этапов:

1. Определение источника творчества, анализ модных тенденций и моделей-аналогов, создание планшета идей (мудборд).
2. Создание эскизов моделей коллекции и технических рисунков.
3. Построение базовых и модельных конструкций, изготовление лекал, подбор материалов и фурнитуры, выполнение проекта в материале.
4. Маркетинг и фотосессия коллекции.

На первом этапе студенты определяют источник творчества, анализируют рынок моды в сети Интернет, составляют планшет идей. Это важный этап, на котором происходит концептуальное обоснование будущей коллекции. Руководитель должен направлять студента в его творческих поисках исходя из его личностных особенностей и предпочтений. Именно на этом этапе разработки коллекции в этно-стиле студенту потребуются знания о традиционном русском костюме, умение трансформировать его в новые современные формы одежды, навыки декорирования костюма с помощью различных видов декоративного искусства (вышивка, лоскутное шитье, кружевоплетение, бисероплетение и др.).

На втором этапе студенты рисуют эскизы вручную или в графических редакторах (Adobe Photoshop, Illustrator, Procreate), а также выполняют технические рисунки компонентов будущей коллекции моделей (рис. 3).

На четвертом этапе студенты-дизайнеры готовят свою коллекцию к демонстрации с помощью сети Интернет, массмедиа, СМИ, социальных сетей. Проводится фотосессия, материалы которой могут быть использованы в рекламных целях. К тому же качественная фотография позволит сделать акценты на текстиле, элементах кроя, аксессуарах, декоративной отделке (если она присутствует в изделии). Правильно подобранный образ, а это одежда, обувь, головной убор, сумка и аксессуары, гарантирует успешность и продвижение коллекции (рис. 4).

В процессе выполнения проекта руководителю необходимо обратить внимание студента на имеющиеся недостатки изделий, особенности посадки костюма, влияющие на его образ (статичность, пластичность, геометричность), соответствие готового изделия эскизам. Неразработанность образа коллекции влечет за собой множество ошибок и снижает уровень выполнения проекта в материале. В ходе анализа реализованного проекта у обучающихся проявляется способность к самооценке. Объективная самооценка позволяет корректировать результаты проектной деятельности.



Рис. 3. Эскиз коллекции одежды «На вечерку» и технические рисунки элементов модели № 4.
Автор: О. Голикова, обучающаяся ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина»



Рис. 4. Fashion-фотография. Коллекция в этно-стиле. Автор: Ю. Турыгина,
обучающаяся ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина»

Важным подтверждением значимости включения материала традиционного русского костюма в дизайн-образование является результативность представления проектов студентов в конкурсно-выставочной деятельности. Участие в конкурсах и фестивалях дизайна («Русский костюм на рубеже эпох», г. Ярославль, «Этно-мода», г. Майкоп, «Адмиралтейская игла», г. Санкт-Петербург, «Русский силуэт», г. Москва и др.), научно-практических конференциях (Международная научная конференция «Развитие креативности личности в современном цифровом мультикультурном пространстве», г. Елец, Всероссийская научно-практическая конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Студенческое сообщество и современная наука», г. Елец, Всероссийская научно-практическая конференция «Дизайн XXI века», г. Тула и др.) способствует апробации проектных идей, адаптации в мире модной индустрии, позволяет продемонстрировать свои способности в области дизайна костюма.

Таким образом, в процессе исследования было определено место понятия «традиционный русский костюм» в структуре современного дизайн-образования. Результаты опроса обучающихся старших курсов позволили пересмотреть содержательный компонент ряда дисциплин учебного плана по направлению подготовки 540301 Дизайн с позиции включения в изучение богатого материала традиционного русского костюма

Практическая и самостоятельная работа студентов (поисковая, исследовательская, проектная) способствовала осмыслению духовно-нравственной ценности традиционного русского костюма и пониманию необходимости его сохранения и трансляции в новых современных формах одежды. Задания по проектированию и конструированию моделей одежды на материале традиционного русского костюма позволили в процессе их выполнения провести аналогию между древней конструкцией элементов костюма и современными базовыми конструкциями поясной и плечевой одежды, установить актуальность и значимость использования историко-культурного материала в современном дизайне.

Показателем высокого уровня освоения студентами материала традиционного русского костюма стал рост числа выполненных проектов коллекций одежды из трех моделей в этно-стиле (на начало исследования – 12 %, на конец исследования – 34 %). Для обучающихся высшей школы была предоставлена возможность апробации результатов проектной деятельности в форме участия в конкурсе или выступления на научно-практической конференции.

Актуальность темы исследования подтверждается успешным использованием материала традиционного русского костюма в современном дизайн-образовании как в формировании профессиональных компетенций, направленных на совершенствование будущего специалиста, так и универсальных, способствующих воспитанию личности в традиции своей культуры. В ходе исследования была подтверждена гипотеза об эффективности использования материала традиционного русского костюма в современном дизайн-образовании.

Материалы и результаты исследования нашли применение в практике дизайн-образования и в научно-исследовательской и проектной работе студентов.

Список источников

1. Калашникова Н. М. О роли традиционных промыслов в создании современных реконструкций костюмов: сб. науч. ст. «Всероссийский конгресс фольклористов». 2019. № 4. С. 59–64. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-rol-i-traditsionnyh-promyslov-v-sozdani-i-sovremennyh-rekonstruktsiy-kostyumov> (дата обращения: 02.02.2024).
2. Агаркова Э. П. Методика создания дизайн-проектов полного цикла в профессиональной подготовке педагогов-дизайнеров // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-4. С. 6–8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-sozdaniya-dizayn-proektov-polnogo-tsikla-v-professionalnoy-podgotovke-pedagogov-dizaynerov> (дата обращения: 02.02.2024).

3. Галкина Н. Н. Современные подходы в образовании будущих дизайнеров в процессе формирования профессиональных и первичных способностей // Молодой ученый. 2020. № 18 (308). С. 487–489. URL: <https://moluch.ru/archive/308/69358/> (дата обращения: 02.02.2024).
4. Гревцева Г. Я., Котлярова И. О., Сериков Г. Н. и др. Методологические подходы к подготовке студентов к профессиональной инновационной деятельности // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 462. С. 181–191.
5. Дрягина В. Б. О дизайн-образовании // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 4 (83). С. 231–233. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-dizayn-obrazovanii> (дата обращения: 02.02.2024).
6. Лобжанидзе М. Н. Дизайн-проектирование: теоретические основания и специфика // Colloquium-journal. 2019. № 1 (25). С. 29–31. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dizayn-proektirovanie-teoreticheskie-osnovaniya-i-spetsifika-1> (дата обращения: 02.02.2024).
7. Ткаченко Е. В., Кожуховская С. М. Концепция дизайн-образования в современных условиях // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. 2007. Вып. 2 (41): Дизайн-образование: спецвыпуск. С. 5–49. URL: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/1962/1/vestnik_41_02.pdf (дата обращения: 02.02.2024).
8. Хамидулин В. С. Модернизация модели проектно-ориентированного обучения в вузе // Высшее образование в России. 2020. Т. 29, № 1. С. 135–149. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modernizatsiya-modeli-proektno-orientirovannogo-obucheniya-v-vuze> (дата обращения: 10.02.2024).
9. Современное дизайн-образование: состояние, проблемы, перспективы и пути разрешения / под ред. В. Н. Ржевского. М.: МХПИ, 2022. 351 с.
10. Корчиков П. С., Марченко М. Н. От теории дизайна к методологии проектирования графического дизайна // Молодой ученый. 2019. № 40 (278). С. 38–41. URL: <https://moluch.ru/archive/278/62763/> (дата обращения: 11.02.2024).
11. Капунова М. И. Современные требования к профессиональной подготовке будущих дизайнеров в процессе обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-2. С. 89–91. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-trebovaniya-k-professionalnoy-podgotovke-budushchih-dizaynerov-v-protssesse-obucheniya> (дата обращения: 02.02.2024).
12. Капунова М. И. Роль и влияние инновационных технологий в повышении качества дизайн-образования // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-2. С. 175–178. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-i-vliyanie-innovatsionnyh-tehnologiy-v-povyshenii-kachestva-dizayn-obrazovaniya> (дата обращения: 02.02.2024).

References

1. Kalashnikova N. M. O roli traditsionnykh promyslov v sozdanii sovremennykh rekonstruktsiy kostyumov [On the role of traditional crafts in the creation of modern costume reconstructions]. *Sbornik nauchnykh statey «Vserossiyskiy kongress fol'kloristov»* [Collection of scientific articles “All-Russian Congress of Folklorists”]. 2019, no. 4, pp. 59–64 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-rol-i-traditsionnykh-promyslov-v-sozdanii-sovremennykh-rekonstruktsiy-kostyumov> (accessed 02 February 2024).
2. Agarkova E. P. Metodika sozdaniya dizayn-proyektov polnogo tsikla v professional'noy podgotovke pedagogov-dizaynerov [Methodology of creating design-projects of a full cycle in the professional training of teachers-designers]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*, 2019. no. 63-4, pp. 6–8 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-sozdaniya-dizayn-proektov-polnogo-tsikla-v-professionalnoy-podgotovke-pedagogov-dizaynerov> (accessed 02 February 2024).
3. Galkina N. N. Sovremennyye podkhody v obrazovanii budushchikh dizaynerov v protssesse formirovaniya professional'nykh i pervichnykh sposobnostey [Modern approaches in the education of future designers in the process of formation of professional and primary abilities]. *Molodoy uchenyy*, 2020, no. 18 (308), pp. 487–489 (in Russian). URL: <https://moluch.ru/archive/308/69358/> (accessed 02 February 2024).
4. Grevtseva G. Ya., Kotlyarova I. O., Serikov G. N. et al. Metodologicheskiye podkhody k podgotovke studentov k professional'noy innovatsionnoy deyatel'nosti [Methodological approaches to preparing students for professional innovation activity]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Bulletin*, 2021, no. 462, pp. 181–191 (in Russian).

5. Dryagina V. B. O dizayn-obrazovanii [About design education]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – World of Science, Culture, Education*, 2020, no. 4 (83), pp. 231–233 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-dizayn-obrazovanii> (accessed 02 February 2024).
6. Lobzhanidze M. N. Dizayn-proektirovaniye: teoreticheskiye osnovaniya i spetsifika [Design-projecting: theoretical foundations and specificity]. *Colloquium-journal*, 2019, no. 1 (25), pp. 29–31 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dizayn-proektirovanie-teoreticheskie-osnovaniya-i-spetsifika-1> (accessed 02 February 2024).
7. Tkachenko E. V., Kozhukhovskaya S. M. Kontseptsiya dizayn-obrazovaniya v sovremennykh usloviyakh [The concept of design education in modern conditions]. *Vestnik Uchebno-metodicheskogo ob"edineniya po professional'no-pedagogicheskomu obrazovaniyu*, 2007, vol. 2 (41): Dizayn-obrazovaniye: specvypusk, pp. 5–49 (in Russian). URL: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/1962/1/vestnik_41_02.pdf (accessed 02 February 2024).
8. Khamidulin V. S. Modernizatsiya modeli proektno-orientirovannogo obucheniya v vuze [Modernization of the model of project-oriented learning in higher education]. *Vysshye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2020, vol. 29, no.1, pp. 135–149 (in Russian).
9. *Sovremennoye dizayn-obrazovaniye: sostoyaniye, problemy, perspektivy i puti razresheniya* [Modern design-education: state, problems, prospects and ways of resolution]. Ed. V. N. Rzhevskiy. Moscow, MHPI Publ., 2022. 351 p. (in Russian).
10. Korchikov P. S. Ot teorii dizayna k metodologii projektirovaniya graficheskogo dizayna [From the theory of design to the methodology of designing graphic design]. *Molodoy uchenyy*, 2019, no. 40 (278), pp. 38–41 (in Russian). URL: <https://moluch.ru/archive/278/62763/> (accessed 02 February 2024).
11. Kapunova M. I. Sovremennye trebovaniya k professiona'noy podgotovke budushchikh dizaynerov v protsesse obucheniya [Modern requirements for the professional training of future designers in the process of education]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*, 2019, no. 64-2, pp. 88–91 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-trebovaniya-k-professionalnoy-podgotovke-buduschih-dizaynerov-v-protsesse-obucheniya> (accessed 02 February 2024).
12. Kapunova M. I. Rol' i vliyaniye innovatsionnykh tekhnologiy v povyshenii kachestva dizayn-obrazovaniya [Role and influence of innovative technologies in improving the quality of design education]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*, 2018, no. 60-2, pp. 175–178 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-i-vliyanie-innovatsionnyh-tehnologiy-v-povyshenii-kachestva-dizayn-obrazovaniya> (accessed 02 February 2024).

Информация об авторах

Замазий О. С., ассистент кафедры дизайна, художественного образования и технологий, Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина (ул. Коммунаров, 28, Елец, Россия, 399770).

Кислых Л. В., доцент кафедры дизайна, художественного образования и технологий, Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина (ул. Коммунаров, 28, Елец, Россия, 399770).

Мальцева В. А., кандидат педагогических наук, профессор, Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина (ул. Коммунаров, 28, Елец, Россия, 399770).

Information about the authors

Zamazyi O. S., Assistant of the Department of Design, Art Education and Technology, Bunin Yelets State University (ul. Kommunarov, 28, Yelets, Russian Federation, 399770).

Kislykh L. V., Associate Professor of the Department of Design, Art Education and Technology, Bunin Yelets State University (ul. Kommunarov, 28, Yelets, Russian Federation, 399770).

Maltseva V. A., Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Design, Art Education and Technology, Bunin Yelets State University (ul. Kommunarov, 28, Yelets, Russian Federation, 399770).

Статья поступила в редакцию 14.02.2024; принята к публикации 28.08.2024

The article was submitted 14.02.2024; accepted for publication 28.08.2024

Научная статья

УДК 37.01

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-64-72>

Структура и содержание правовой грамотности обучающихся

Екатерина Викторовна Гнатышина¹, Эдуард Владимирович Желнин²

¹ Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Челябинск, Россия, gnatyshinaev@cspu.ru

² Средняя общеобразовательная школа № 55 г. Челябинска, Челябинск, Россия,
annabakunova@mail.ru

Аннотация

Проанализированы теоретические основания понятий «правовая грамотность» и «правовая грамотность обучающегося». Представлены результаты анализа структуры и содержания исследуемого понятия: нормативно-правовые основания, категориально-понятийный аппарат, связанный с данной дефиницией. На основе проведенного теоретического анализа и эмпирических данных предлагается уточненная формулировка данной дефиниции. Особое внимание уделяется вопросам взаимосвязи правовой грамотности и ведущих тенденций современного образования, следствием которой является воспитание гражданственности и всестороннее развитие личности. На основе анализа функции правовой грамотности предлагается структура «правовой грамотности обучающихся». Подробно представлено содержательное наполнение каждого компонента структуры (когнитивного, мотивационно-целевого, деятельностного и поведенческого) в их взаимосвязи и взаимозависимости.

Ключевые слова: правовая грамотность, правовая грамотность обучающихся, практико-прикладные умения и навыки, функции правовой грамотности, мотивационно-ценностный компонент, когнитивный компонент, деятельностный компонент, поведенческий компонент

Для цитирования: Гнатышина Е. В., Желнин Э. В. Структура и содержание правовой грамотности обучающихся // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 5 (57). С. 64–72. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-64-72>

Original article

The structure and content of legal literacy of students

Ekaterina V. Gnatyshina¹, Eduard V. Zhelnin²

¹ South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russian Federation,
gnatyshinaev@cspu.ru

² Secondary school No.55 of Chelyabinsk, Chelyabinsk, Russian Federation, annabakunova@mail.ru

Abstract

The article deals the theoretical foundations of the concepts of “legal literacy” and “legal literacy of the student.” The results of the analysis of the structure and content of the studied concept are presented the following definitions: regulatory grounds, categorical and conceptual apparatus associated with this definition. And so, as it is based on the theoretical analysis and empirical data, an updated wording of this definition is proposed. The particular attention is paid to the relationship between legal literacy and the leading trends in modern education, and so we can see the consequence of it - it is the education of citizenship and the comprehensive development of the individual. Based on the analysis of the function of legal literacy, the structure of “legal literacy of students” is proposed. The content of each component of the structure (cognitive, motivation-target, activity and behavioral) in their relationship

and interdependence is presented in detail. So as a result, we have the conclusion that “legal literacy” contributes to the formation of legal awareness of the individual, which is the foundation of the legal culture of the individual and society as a whole. The modern education is aimed at the forming of a versatile, competitive, patriotic personality. That is why legal literacy should be present at all levels of education.

Keywords: *legal literacy, legal literacy of students, practical skills, functions of legal literacy, motivational and value component, cognitive component, activity component, behavioral component*

For citation: Gnatyshina E. V., Zhelnin E. V. Struktura i soderzhaniye pravovoy gramotnosti obuchayushchikhsya [The structure and content of legal literacy of students]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 5 (57), pp. 64–72. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-64-72>

На современном этапе развития педагогической науки понятие «правовая грамотность обучающихся» становится предметом научно-теоретического осмысления. На основе историографического анализа исследуемой категории мы пришли к выводу, что до начала XX в. оно практически не изучалось. Однако в последнее десятилетие появляется все больше научных работ, посвященных формированию правовой грамотности населения среди разных возрастных категорий. В этот же период актуализируется интерес государства к проблеме формирования правовой грамотности. В 2011 г. Президентом РФ были утверждены «Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан» (утв. Президентом РФ 28.04.2011 N Пр-1168). Основными целями государственной политики являются:

- 1) формирование в обществе устойчивого уважения к закону и преодоление правового нигилизма;
- 2) повышение уровня правовой культуры граждан, включая уровень осведомленности и юридической грамотности;
- 3) создание системы стимулов к законопослушанию как основной модели социального поведения;
- 4) внедрение в общественное сознание идеи добросовестного исполнения обязанностей и соблюдения правовых норм [1].

Изучение категории «правовая грамотность обучающихся» требует всестороннего исследования его структуры и содержательного наполнения, что невозможно без анализа понятийного аппарата. Понятийный аппарат, по мнению Ю. А. Воронцовой, – это «целостная система с множеством элементов, состоящих в определенных взаимных связях и зависимостях» [2]. Именно поэтому, говоря о правовой грамотности обучающихся, ее структуре и содержании, необходимо определиться с такими дефинициями, как «правовая грамотность» и «правовая грамотность обучающихся».

При исследовании данных понятий можно сделать вывод, что на сегодняшний день отсутствуют формулировки, отражающие целостную семантику исследуемых категорий. В юридических словарях термин «правовая грамотность» тоже отсутствует. В научных публикациях по профилю наблюдается разнообразие подходов к трактовкам: разные авторы используют различное содержательное наполнение данных дефиниций. В работах С. М. Вишняковой [3], А. В. Теребениной [4], Е. А. Абросимовой [5] и др. правовая грамотность рассматривается как некая совокупность основных правовых знаний, которыми обладает индивид, при этом отсутствуют такие понятия, как практикоприменительные умения и навыки. В исследованиях Г. А. Фирсова [6], С. Ф. Вольской [7], а также в Российской социологической энциклопедии [8] правовая грамотность определяется как личностное качество индивида воспринимать установленные в обществе морально-нравственные нормы и следовать им. Следует отметить, что рациональное зерно содержится во всех предложенных формулировках.

Работая над уточнением и дополнением понятия «правовая грамотность», мы исходили из необходимости отграничить его от таких дефиниций, как «правосознание», «правовая компетентность» и «правовая культура», которые уже к концу XX в. приобрели конкретное содержание [9]. «Правосознание – это совокупность представлений и чувств, взглядов и эмоций, оценок и установок, выражающих отношение людей к действующему и желаемому праву. Правосознание – это одобрительная или отрицательная реакция людей на вновь принятые законы, на конкретные проекты нормативных актов и т. п.» [10, с. 287]. «Правовая культура общества – это уровень правосознания и правовой активности общества, степень прогрессивности юридических норм и юридической деятельности» [10, с. 287]. «Правовая культура личности – это знание и понимание права, а также действия в соответствии с ним» [10, с. 287]. Компетентность – это «свойство по значению прилагательного “компетентный”. Компетентный – обладающий основательными знаниями в какой-либо области; знающий. Основанный на осведомленности; веский, авторитетный» [11]. Исходя из этого, правовая компетентность – это способность личности, обладающей основательными и всесторонними знаниями в области права, осуществлять эффективную профессиональную деятельность в данной сфере. Анализируя вышеназванные дефиниции, можно констатировать, что в основе и правовой культуры, и правосознания лежит правовая грамотность. Это такое основополагающее свойство индивида, которое способствует формированию правосознания личности, что, в свою очередь, является фундаментом правовой культуры как отдельной личности, так и общества в целом [9]. А вот правовая компетентность – это тоже свойство личности, в основе которого лежит правовая грамотность, однако оно характеризует индивида, обладающего профессиональными правовыми знаниями, умениями и навыками, приобретенными им в результате специализированного обучения и профессиональной практической деятельности в области права.

Таким образом, можно считать, что в понятие «правовая грамотность» входят правовые знания в различных отраслях права, необходимые индивиду в повседневной жизни и профессиональной деятельности, практикоприменительные умения и навыки, но все это должно базироваться на морально-нравственных нормах, принятых в обществе. Исходя из этого, можно сделать вывод, что «правовая грамотность – это основной элемент формирования правосознания человека и общества в целом, характеризующийся формирующей осознанное правомерное поведение совокупностью правовых ценностных установок, знанием основных принципов, норм права и системы законодательства, умением их применять в той или иной сфере жизни и навыками защиты своих прав и свобод при решении конфликтных ситуаций» [12].

Современное образование нацелено на то, чтобы формировать разностороннюю, конкурентоспособную, патриотически настроенную личность. Именно поэтому правовая грамотность должна присутствовать на всех ступенях образования. В одном из своих выступлений Президент РФ В. В. Путин заявил, что правовая грамотность должна формироваться, начиная с детского сада и далее в течение всей жизни, а значит, и во время обучения в различных образовательных организациях [13]. Правовая грамотность является одной из ключевых компетенций, которая формирует гражданина своей страны. Все сегодняшние школьники и студенты впоследствии будут строить и развивать наше государство, что актуализирует важность формирования исследуемого качества. Именно в школе приобретаются основные знания, умения и навыки, на базе которых формируется всесторонне развитая, образованная и грамотная личность. Формирование в школе правовой грамотности будет способствовать тому, что у обучающихся с раннего возраста будет развиваться уважительное отношение к праву, восприятие его как одной из общечеловеческих ценностей, ими будут получены правовые знания и практикоприменительные умения и навыки, которые впоследствии будут им необходимы и в повседневной жизни, и профессиональной деятельности. Все это поможет формированию у обучающихся достаточного уровня правосознания, способствующего формированию правовой культуры личности и общества в целом. Важно подчеркнуть, что достаточный

уровень правовой грамотности необходим обучающимся уже в школе. Обучающиеся должны точно знать свои права и обязанности, которые они приобретают в определенном возрасте. Знание о возрасте наступления частичной и полной дееспособности дает представление о том, какие сделки они могут совершать. Знание о деликтоспособности дает возможность понимать, за какие правонарушения, в каком возрасте и какую ответственность они будут нести. Знание своих прав и обязанностей в области образования помогает обучающимся при решении конфликтных ситуаций, поступлении в различные учебные заведения и т. д. В школьном возрасте практически все дети становятся потребителями, совершают покупки, а следовательно, знание основ потребительского права и применение этих знаний на практике необходимы: приобретение качественного товара, возможность его замены, навязывание дополнительных покупок и т. д.

В связи со всем вышесказанным нужно остановиться на содержательной составляющей правовой грамотности. Для уточнения содержания правовой грамотности обучающихся необходимо определить ее основные функции. Современные научные исследования выделяют три основных функции: познавательную (определяет правовую грамотность как средство и набор правовых знаний), оценочную (определяет отношение к полученным правовым знаниям, различным сторонам правовой жизни и праву в целом и формирует правовую установку) и регулятивную (определяет ценностно-правовую устремленность и формирует правомерное либо неправомерное поведение) [14–16].

По нашему мнению, еще одной функцией правовой грамотности обучающихся является профилактическая. Формирование правовой грамотности обучающихся будет способствовать снижению в обществе уровня правового нигилизма, проявлению противоправного и деструктивного поведения среди молодежи. Здесь важно отметить, что наличие правовых знаний, которые можно найти в любом источнике, не дает уверенности, что индивид обладает способностями их практического применения и что у него сформировано ценностное отношение к праву. Исходя из этого, мы пришли к выводу, что *«правовая грамотность обучающихся – формирующая осознанное правомерное поведение совокупность правовых ценностных установок, знаний основных принципов, норм права и системы законодательства, умений их применять в той или иной сфере жизни и навыков защиты своих прав и свобод при решении конфликтных ситуаций, полученная в процессе обучения и воспитания обучающегося в образовательной организации с учетом его возрастных и психологических особенностей, а также специфики подготовки будущего специалиста»*.

Главной задачей при формировании правовой грамотности обучающихся в любой образовательной организации должно стать воспитание представления о праве как одной из важнейших общечеловеческих ценностей. Обучающиеся должны осознавать, что только правомерное поведение и правовая грамотность любого гражданина способствуют экономическому, социальному развитию государства и личностному росту индивида, что способствует его востребованности в различных сферах жизни и профессиональной деятельности. Некоторые исследователи, характеризуя правовую безграмотность и вместе ней и низкий уровень правовой грамотности, считают их угрозой для развития государства и национальной безопасности [17].

Таким образом, формирование правовой грамотности на каждой ступени образования способствует росту правосознания и правовой культуры личности обучающихся.

Целостное представление о правовой грамотности обучающихся возможно сформировать на основе теоретического анализа содержательных компонентов данного понятия и собственного эмпирического опыта. На основе проведенных исследований определены следующие компоненты правовой грамотности: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и поведенческий.

Стоит отметить, что знания в области права служат основой для формирования правоприменительных умений и навыков. Однако правовые знания, по нашему мнению, являются только одним из составляющих элементов правовой грамотности обучающихся. В частности, известный право-

вед Р. А. Осипов утверждает, что, несмотря на то, что правовые знания – это база правовой грамотности, они не являются ее тождеством. Многие правонарушители обладают правовыми знаниями и даже правоприменительными умениями и навыками гораздо в большей степени, чем законопослушные граждане. Это зачастую помогает совершать им различные противоправные действия: уход от налогов, мошенничество и т. д. [18]. Следовательно, знание права, умения и навыки его применения без ценностных правовых установок могут использоваться с целью причинения вреда окружающим. Однако это не умаляет ценности правовых знаний, именно они формируют когнитивный компонент правовой грамотности. К правовым знаниям можно отнести следующие вопросы: основные принципы права, система права и система законодательства, понятие правовой нормы, правомерное и неправомерное поведение, юридическая ответственность и ее виды и т. д., то есть те правовые знания, которые необходимы человеку в повседневной жизни и профессиональной сфере деятельности. И здесь, мы считаем, что основная задача состоит в том, чтобы не просто заучить правовые нормы, а научить обучающихся разбираться в современном законодательстве, уметь находить необходимую правовую информацию для решения возникших правовых вопросов [19].

Одним из важнейших компонентов правовой грамотности обучающихся является *мотивационно-ценностный*. Именно он включает в себя ряд обоснований необходимости формирования правовой грамотности. Мотивационно-ценностный компонент правовой грамотности включает в себя:

- социальные мотивы – осознание ценности права и необходимости получения правовых знаний;
- познавательные мотивы – желание приобретения новых правовых знаний и совершенствование полученных ранее;
- прагматические мотивы – готовность научиться практикоприменительным правовым умениям и навыкам и осознать неотвратимость наступления ответственности за противоправное поведение.

Следует отметить, что мотивационно-ценностный компонент в содержательной структуре правовой грамотности является основным, так как благодаря ему у обучающихся формируются нравственно-правовые установки, являющиеся основанием получения и осмысления правовых знаний.

Особенностью *деятельностного компонента* является формирование умений использования правовых знаний в практической деятельности: отбор и анализ правовых норм, их применение для решения возникающих правовых ситуаций; способность выбирать наиболее оптимальное решение из ряда возможных. Необходимо осознавать, что данный структурный компонент формируется на основе двух предыдущих: мотивационно-ценностный обуславливает стремление деятельности, а когнитивный – ее фундаментальную основу. Значение данного компонента заключается в том, что полученные теоретические знания становятся практическими умениями и навыками.

Поведенческий компонент правовой грамотности обучающихся предопределен всеми указанными выше компонентами. Данный компонент основан на систематичном применении в межличностных отношениях, отношениях с государством и иными структурами, а также применении в различных видах деятельности правовых знаний, умений и навыков, полученных обучающимися. Поведенческий компонент проявляется в умении соотносить свои и чужие поступки с общеобязательными и формально определенными нормами поведения, в содействии защите правопорядка, в поступках и действиях, соответствующих правовым знаниям и ценностным установкам, т. е. в умении пользоваться правами и исполнять обязанности при решении различных правовых вопросов, возникающих в профессиональной сфере или повседневной жизни. Структура и содержание правовой грамотности представлены на рис. 1.

Представленные выше содержательные компоненты правовой грамотности должны формироваться в образовательной организации как в процессе учебной деятельности, так и во внеурочной и воспитательной деятельности. В начальной школе на уроках «Окружающего мира» необходимо давать детям основы правовых знаний, объяснять им ценность права, учить применять данные знания на практике. Все это необходимо делать с учетом возраста и развития обучающихся. Продолжаться

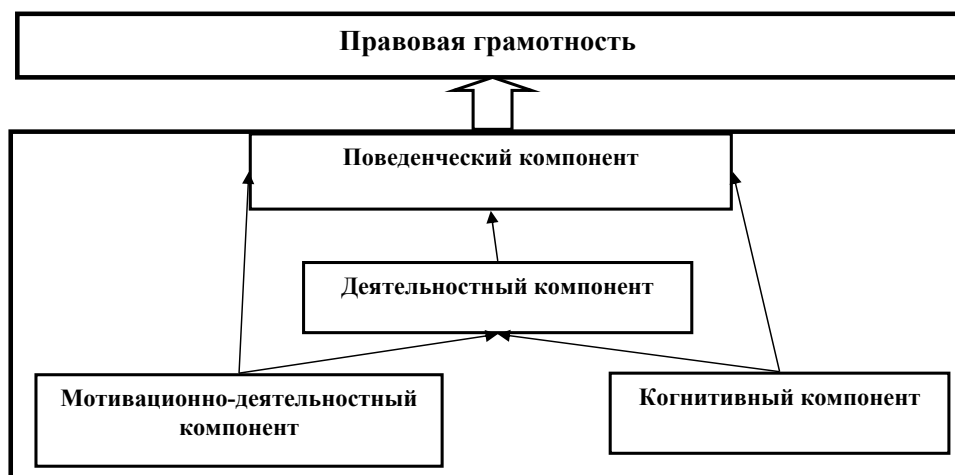


Рис. 1. Структура и содержание правовой грамотности обучающихся

эта работа должна на уроках обществознания в основной и средней школах. Причем, как неоднократно замечалось выше, акцент должен делаться не столько на транслирование правовых знаний, что и так есть в сегодняшней программе обществознания, а в первую очередь на формирование ценностного отношения к праву, развитие мотивации для получения правовых знаний и практико-применительных умений и навыков. Огромную роль в формировании правовой грамотности обучающихся могут сыграть «Разговоры о важном». Можно в рамках данного предмета, например, раз в месяц, проводить правовые уроки, причем данные занятия должны носить практикоприменительный характер на базе знаний, полученных на уроках. Помимо этого в образовательных организациях в рамках воспитательной деятельности должны проводиться мероприятия, направленные на формирование правовой грамотности: правовые лектории с привлечением сотрудников правоохранительных органов, правовые олимпиады, квесты, создание проектов в области права, проведение обучающимися старших классов занятий по праву с обучающимися младших классов и т. д. Также необходимо проводить занятия по повышению уровня правовой грамотности для педагогов и родителей обучающихся. Только педагог с высоким уровнем правовой грамотности способен формировать его у обучающихся, а семья, в которой отсутствует правовой нигилизм и сформирован достаточный уровень правовой грамотности, будет стремиться к тому, чтобы сформировать его у ребенка [20]. Здесь необходимо отметить, что мероприятия по формированию правовой грамотности обучающихся должны носить не разовый, случайный характер, а необходимо создание программы формирования правовой грамотности обучающихся разных ступеней образования не только в рамках образовательной организации, но и на федеральном уровне [21].

Таким образом, обобщая сказанное, можно сделать следующие выводы: формирование правовой грамотности обучающихся является одной из важнейших задач всех ступеней современного российского образования. Это связано с тем, что обеспечивать дальнейшее развитие экономики, социальной сферы, политики способна только личность, обладающая компетенциями в различных сферах деятельности. Выявление структуры и содержания правовой грамотности свидетельствует о необходимости создания системы по формированию правовой грамотности обучающихся как на федеральном уровне, так и на уровне каждой образовательной организации.

Список источников

1. Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан: № Пр-1168 [утв. Президентом РФ 28.04.2011] // СПС «КонсультантПлюс».
2. Воронцова Ю. А. Понятийный аппарат педагогической науки: подходы к исследованию // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. 2014. № 3-4. С. 29–34.

3. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: словарь, ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО, 1999. 538 с.
4. Теребенина А. В. Правовая грамотность обучающихся как условие формирования их правовой культуры // Вестник Шадринского государственного педагогического института. 2013. № 2 (18). С. 202–204.
5. Абросимова Е. А. Правоведение: учебник для бакалавриата и специалитета. М.: Юрайт, 2019. 414 с.
6. Фирсов Г. А. К вопросу о выявлении характера правового сознания. Ижевск: Академия, 2014. 183 с.
7. Вольская С. Ф. Современные методы активизации учебного процесса как база формирования правовой грамотности в техническом вузе // Вестник МГТУ. 2006. Т. 9, № 4. С. 591.
8. Российская социологическая энциклопедия / под ред. Г. В. Осипова. М.: НОРМА-ИНФРА, 1998. 667 с.
9. Малько А. В., Гурьев В. В., Затонский В. А., Кроткова Н. В. Правовая культура и государственно-правовая жизнь общества // Государство и право. 2022. № 8. С. 173–189. doi: 10.31857/S102694520021589-8
10. Малько А. В. Теория государства и права: учебник для бакалавриата. М.: Эксмо, 2020. 342 с.
11. Фундаментальная электронная библиотека. URL: <https://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/11/ma208517.htm?cmd=0&istext=1> (дата обращения: 03.03.2024).
12. Желнин Э. В. О понимании термина «правовая грамотность» // Педагогическое обозрение: актуальные вопросы, достижения и инновации: сб. ст. Международной научно-практ. конф. Пенза: Наука и просвещение, 2023. С. 39–43.
13. Путин призывает с детства прививать правовую культуру // РИА НОВОСТИ: офиц. сайт. URL: <https://ria.ru/20080214/99217469.html> (дата обращения: 03.08.2023).
14. Стреляева В. В. Правовое воспитание в условиях становления правового государства: дис. ... канд. юрид. наук. М., 2016. 183 с.
15. Фирсов Г. А. Формирование правовой культуры в учреждениях профессионального образования: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2006. 385с.
16. Каминская В. И., Ратинов А. Р. Правосознание как элемент правовой культуры. Правовая культура и вопросы правового воспитания: сб. научных тр. М., 1974. 211 с.
17. Пантелеев Н. Б. Новые меры государственной поддержки правового просвещения в России // Российская юстиция. 2011. № 10. С. 62–63.
18. Осипов Р. А. Правовая информированность и правосознание граждан (вопросы теории): дис. ... канд. юрид. наук. Саратов, 2018. 215 с.
19. Фролова Е. А. Правосознание (теоретико-философский аспект) // Государство и право. 2011. № 7. С. 14–22.
20. Курбатова С. М., Айснер Л. Ю. Правовая культура преподавателя как компонент профессионально-личностной характеристики педагога // Аграрное и земельное право. 2019. № 5 (173). С. 59–61.
21. Фролова Е. В. Особенности формирования правовой грамотности студентов неюридических направлений подготовки в процессе освоения дисциплины «Основы правового статуса человека и гражданина Российской Федерации» // Фундаментальные и прикладные исследования в науке и образовании: сб. ст. Международной научной конф. СПб., 2023. С. 39–42. doi: 10.37539/230515.2023.22.33.002

References

1. Osnovy gosudarstvennoy politiki Rossiyskoy Federatsii v sfere razvitiya pravovoy gramotnosti i pravosoznaniya grazhdan: N Pr-1168 [utv. Prezidentom RF 28.04.2011] [Fundamentals of the state policy of the Russian Federation in the field of development of legal literacy and legal awareness of citizens: N Pr-1168 [approved by the President of the Russian Federation on 28 April 2011]]. «Konsul'tantPlyus» [“ConsultantPlus”] (in Russian).
2. Vorontsova Yu. A. Ponyatiyny apparat pedagogicheskoy nauki: podkhody k issledovaniyu [Conceptual apparatus of pedagogical science: approaches to research]. *Teoreticheskiye i prikladnye aspekty sovremennoy nauki – Theoretical and applied aspects of modern science*, 2014, no. 3-4, pp. 29–34 (in Russian).
3. Vishnyakova S. M. *Professional'noye obrazovaniye: slovar', klyuchevyye ponyatiya, terminy, aktual'naya leksika* [Vocational education: dictionary, key concepts, terms, relevant vocabulary]. Moscow, NMTs SPO Publ., 1999. 538 p (in Russian).
4. Terebenina A. V. Pravovaya gramotnost' obuchayushchikhsja kak usloviye formirovaniya ih pravovoy kul'tury [Legal literacy of students as a condition for the formation of their legal culture]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta – Bulletin of the Shadrinsky State Pedagogical Institute*, 2013, no. 2(18), pp. 202–204 (in Russian).

5. Abrosimova E. A. *Pravovedeniye: uchebnik dlya bakalavriata i spetsialiteta* [Jurisprudence: textbook for bachelor's degree and specialty]. Moscow, Yurayt Publ., 2019. 414 p. (in Russian).
6. Firsov G. A. *K voprosu o vyyavlenii kharaktera pravovogo soznaniya* [On the issue of identifying the nature of legal consciousness]. Izhevsk, Akademiya Publ., 2014. 183 p. (in Russian).
7. Vol'skaya S. F. *Sovremennye metody aktivizatsii uchebnogo protsessa kak baza formirovaniya pravovoy gramotnosti v tekhnicheskoy vuz* [Modern methods of activating the educational process as a basis for the formation of legal literacy in a technical university]. *Vestnik MGTU – Bulletin of the Moscow State Technical University*, 2006, vol. 9, no. 4, pp. 591 (in Russian).
8. *Rossiyskaya sotsiologicheskaya entsiklopediya*. Pod redaktsiyey Osipova G. V. [Russian Sociological Encyclopedia]. Moscow, NORMA-INFRA Publ., 1998. 667 p. (in Russian).
9. Mal'ko A. V., Gur'ev V. V., Zatonskiy V. A., Krotkova N. V. *Pravovaya kul'tura i gosudarstvenno-pravovaya zhizn' obshchestva* [Legal culture and state-legal life of society]. *Gosudarstvo i pravo – State and law*, 2022, no. 8, pp. 173–189. doi: 10.31857/S102694520021589-8 (in Russian).
10. Mal'ko A. V. *Teoriya gosudarstva i prava: uchebnik dlya bakalavriata* [Theory of state and law. A textbook for undergraduate studies]. Moscow, Eksmo Publ., 2020. 342 p. (in Russian).
11. *Fundamental'naya elektronnyaya biblioteka* [Fundamental is an electronic library] (in Russian). URL: <https://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/11/ma208517.htm?cmd=0&istext=1> (accessed 03 March 2024).
12. Zhelnin E. V. *O ponimanii termina «pravovaya gramotnost'»* [On the understanding of the term “legal literacy”]. *Pedagogicheskoye obozreniye: aktual'nye voprosy, dostizheniya i innovatsii: sbornik statey Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Pedagogical review: current issues, achievements and innovations: a collection of articles of the International Scientific and Practical Conference]. Penza, ICNS “Science and Education” Publ., 2023. P. 39–43 (in Russian).
13. Putin prizyvayet s detstva privivat' pravovuyu kul'turu [Putin calls for instilling a legal culture from childhood]. *RIA NOVOSTI: ofitsial'nyy sayt – RIA NOVOSTI: official website* (in Russian). URL: <https://ria.ru/20080214/99217469.html> (accessed 08 March 2023).
14. Strelyaeva V. V. *Pravovoye vospitaniye v usloviyakh stanovleniya pravovogo gosudarstva. Dis. ... kand. yurid. nauk* [Legal education in the conditions of the formation of the rule of law. Diss. cand. of jurid. sci.]. Moscow, 2016. 183 p. (in Russian).
15. Firsov G. A. *Formirovaniye pravovoy kul'tury v uchrezhdeniyakh professional'nogo obrazovaniya. Dis. dokt. ped. nauk* [Formation of legal culture in vocational education institutions. Diss. doctor of ped. sci.]. Moscow, 2006. 385 p. (in Russian).
16. Kaminskaya V. I., Ratnov A. R. *Pravosoznaniye kak element pravovoy kul'tury. Pravovaya kul'tura i voprosy pravovogo vospitaniya: sbornik nauchnykh trudov* [Legal awareness as an element of legal culture. Legal culture and issues of legal education: collection of scientific papers]. Moscow, 1974. 211 p. (in Russian).
17. Panteleev N. B. *Novye меры gosudarstvennoy podderzhki pravovogo prosveshcheniya v Rossii* [New measures of state support for legal education in Russia]. *Rossiyskaya yustitsiya – The Russian justice system*, 2011, no. 10, pp. 62–63 (in Russian).
18. Osipov R. A. *Pravovaya informirovannost' i pravosoznaniye grazhdan (voprosy teorii). Dis. ... kand. jurid. nauk* [Legal awareness and legal awareness of citizens (questions of theory). Diss. cand. of jurid. sciences]. Saratov, 2018. 215 p. (in Russian).
19. Frolova E. A. *Pravosoznaniye (teoretiko-filosofskiy aspekt)* [Legal awareness (theoretical and philosophical aspect)]. *Gosudarstvo i pravo – State and law*, 2011, no. 8, pp. 14–22 (in Russian).
20. Kurbatova S. M., Aysner L. Yu. *Pravovaya kul'tura prepodavatelya kak komponent professional'no-lichnostnoy kharakteristiki pedagoga* [The legal culture of a teacher as a component of the professional and personal characteristics of a teacher]. *Agrarnoye i zemel'noye pravo*, 2019, no. 5(173), pp. 59–61 (in Russian).
21. Frolova E. V. *Osobennosti formirovaniya pravovoy gramotnosti studentov neyuridicheskikh napravleniy podgotovki v protsesse osvoeniya distsipliny «Osnovy pravovogo statusa cheloveka i grazhdanina Rossiyskoy Federatsii»* [Features of the formation of legal literacy of students of non-legal areas of preparation in the process of mastering the discipline “Fundamentals of the legal status of a person and a citizen of the Russian Federation”]. *Fundamental'nye i prikladnye issledovaniya v nauke i obrazovanii: sbornik statey Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii* [Fundamental and applied research in science and education: A collection of articles of the international scientific conference]. Saint Petersburg, 2023. Pp. 39–42 (in Russian). doi: 10.37539/230515.2023.22.33.002. EDN QLNIIIV

Информация об авторах

Гнатышина Е. В., доктор педагогических наук, доцент, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (пр. Ленина, 69, Челябинск, Россия, 454080).

Желнин Э. В., юрисконсульт, средняя общеобразовательная школа № 55 г. Челябинска (ул. 3-го Интернационала, 62, Челябинск, Россия, 454006).

Information about the authors

Gnatyshina E. V., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (pr. Lenina, 69, Chelyabinsk, Russian Federation, 45080).

Zhelnin E. V., legal adviser, Secondary school No. 55 of Chelyabinsk (ul. 3 Internatsionala, 62, Chelyabinsk, Russian Federation, 454006).

Статья поступила в редакцию 17.01.2024; принята к публикации 28.08.2024

The article was submitted 17.01.2024; accepted for publication 28.08.2024

Научная статья

УДК 378.4

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-73-83>

Опыт проектирования и исследования модели смешанного обучения на основе группового метода (team-based learning)

У Линь¹, Сун Лили²

¹ Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия, wulin5250@yandex.com

² Хэйхэский университет, Хэйхэ, Китай, 867986448@qq.com

Аннотация

Рассматривается применение модели смешанного обучения, основанного на методологии team-based learning (TBL) в высшем педагогическом образовании. Представлены характеристики метода TBL, определены компетенции, которыми должны обладать преподаватели для эффективного применения данной модели смешанного обучения. Описан опыт применения модели к базовому курсу педагогического образования «Специфика и нормы профессиональной этики учителя» в соответствии с требованиями инновационного учебного процесса в Китае. Модель смешанного обучения адаптирована к образовательной практике, представлены конкретные пути ее реализации. Результатом исследования стали рекомендации и идеи по применению моделей смешанного обучения на основе TBL в педагогике высшей школы.

Ключевые слова: Team-based learning (TBL), модель смешанного обучения, учебное проектирование, педагогическая инновация, реформа учебного процесса, педагогическая дисциплина

Благодарности: исследование выполнено в рамках научно-исследовательского проекта: Проект реформы педагогического образования на уровне высшей школе Хэйхэского университета в 2022 г. «Практическое исследование модели смешанного обучения на основе TBL в прикладных университетах» (№ XJGY202205).

Для цитирования: У Линь, Сун Лили. Опыт проектирования и исследования модели смешанного обучения на основе группового метода (team-based learning) // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 5 (57). С. 73–83. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-73-83>

Original article

Conceptual design and practical study of a blended learning model based on the Team-based learning method

Wu Lin¹, Song Lili²

¹ Lomonosov Moscow State University, Moscow Russian Federation, wulin5250@yandex.com

² Heihe University, Heihe, China, 867986448@qq.com

Abstract

The application of digital technologies in education leads to the use of innovations in teaching and learning models. Each teaching method has its own features and advantages and plays a unique role in the teaching process, it should be noted that the Team-based learning (hereinafter TBL) teaching method. The application of blended learning model, which is based on TBL methodology, in higher teacher education is considered. The characteristics of the TBL learning method are presented, and the competences that teachers need to possess to ensure effective application of the blended learning model based on the TBL method in pedagogical courses are defined. An attempt is

made to apply it to the basic course of teacher education (“Specifics and norms of teacher’s professional ethics”) in accordance with the requirements of innovations in the educational process. Exploring the concept and existing practice of the model, a model of blended learning adapted to the educational discipline and specific ways of its implementation were proposed. The research resulted in recommendations and ideas for the application of TBL-based blended learning models in the field of pedagogical science. The blended learning design framework and implementation process developed in our study can guide all teachers when conducting or optimizing blended learning.

Keywords: *team-based learning (TBL), blended learning model, instructional design, pedagogical innovation, instructional reform, pedagogical discipline*

For citation: Wu Lin, Song Lili. Opyt proektirovaniya i issledovaniya modeli smeshannogo obucheniya na osnove gruppovogo metoda (team-based learning) [Conceptual design and practical study of a blended learning model based on the Team-based learning method]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 5 (57), pp. 73–83. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-73-83>

В условиях цифровой эпохи интеграция образования, науки и техники, постоянное обновление знаний дают постоянный импульс для модернизации и развития высшего образования. Дополнение традиционных форм обучения и современных технологий обучения, применение онлайн-обучения во время мировой пандемии в определенной степени способствовали дальнейшему развитию модели смешанного обучения. Как основное средство цифровой трансформации высшего образования, модель смешанного обучения обогащает современные методы за счет своих уникальных преимуществ, таких как возможность синхронного и асинхронного взаимодействия и общения; обучение без ограничений во времени и пространстве; гибкость и доступность; низкая стоимость образовательного ресурса; повышение мотивации студентов; обеспечение возможности учета личностных особенностей студентов и т. д. [1]. Это является важным направлением развития педагогических инноваций. В практике преподавания в соответствии с требованиями учебной программы, предпочтениями и потребностями студентов в обучении и особенностями содержания обучения смешанное обучение частично сочетает в себе различные формы обучения и интегрирует несколько образовательных технологий, чтобы достичь оптимальных результатов обучения [2]. Конечно, конкретная форма сочетания и фактический эффект применения должны быть проанализированы и проверены на практике.

Еще в конце 1970-х годов, чтобы справиться с педагогическим давлением, вызванным быстрым ростом количества учащихся, американский профессор Ларри К. Майклсен, выдвинул метод обучения TBL [3]. С 2000 г. этот метод обучения постепенно начал привлекать к себе большое внимание и в последние годы быстро нашел применение в образовательной практике. TBL является моделью командного обучения, которая предполагает углубление понимания и применения полученных знаний через совместное групповое обучение, в процессе которого повышается вовлеченность студентов, развивается их критическое мышление и творческие способности, улучшается коммуникабельность и взаимодействие, а также формируется мышление более высокого уровня [4, 5]. Обзор публикаций китайских ученых показал, что с тех пор, как в 2009 г. профессор Ван Тинхуай внедрил модель обучения TBL для преподавания в медицинскую дисциплину в Университете Сунь Ятсена в Китае, этот метод начал применяться в области медицины и менеджмента. В 2014 г. модель обучения TBL была применена в преподавании медицинского английского языка, а в 2018 г. профессор Ху Кай из Медицинского университета Цзуньи, в связи с эффективным применением данного метода, также призвал распространить модель обучения TBL на междисциплинарные области в китайском высшем образовании. Можно отметить, что этот метод относительно меньше применяется в обучении педагогических дисциплин.

Учитывая эту ситуацию, наша команда, основываясь на положении факультета педагогического образования Хэйхэского университета (в Китае), предложила метод TBL в качестве основного

подхода к смешанному обучению на протяжении всего учебного процесса, разумно спроектировала и интегрировала другие методы обучения (SPOC, перевернутый класс, PBL, CBL, LBL, метод беседы и т. д.) [6] в соответствии с потребностями фактического содержания обучения. Ожидается, что сочетание и внедрение новых методов и форм обучения может позволить исправить ситуацию с преподаванием, например, односторонняя передача знаний и пассивное восприятие студентами педагогического процесса, акцентирование внимания на теории, а не на практике, неактивное участие студентов в обучении и диалоге с преподавателем и т. д. [7], которые имеют место в процессе преподавания китайских педагогических дисциплин.

С помощью внедрения нового способа обучения предполагается, что китайские студенты в процессе обучения не только овладеют соответствующими теоретическими знаниями, но и получают возможность создать хорошую учебную атмосферу при коллективной работе, повысить свою учебную грамотность. В то же время существует возможность для улучшения педагогических способностей преподавателей, тем самым обогатить теорию и методику преподавания, повысить эффективность и качество педагогического обучения в Китае в целом.

Перед применением метода обучения преподаватели должны пройти особую подготовку, а также должны обладать всесторонними знаниями о характере и особенностях данного метода обучения, а также квалифицированно владеть навыками применения метода [8], чтобы иметь возможность гибко и свободно применять его в реальном учебном процессе. Поэтому для обеспечения педагогической эффективности применения при разработке и применении модели смешанного обучения на основе метода TBL на педагогических курсах преподаватели должны иметь следующие четкие представления и компетенции.

По мнению профессора Ларри К. Майклсена, при использовании модели TBL должны присутствовать четыре основных элемента [9]: обучающие группы, ответственность, обратная связь и разработка заданий. В соответствии с вышеперечисленными элементами видно, что когда преподаватели разрабатывают и используют модель TBL для преподавания, то они должны соответствующим образом создавать обучающие группы и четко устанавливать механизмы управления группами. Только четкие механизмы управления могут обеспечить бесперебойную преподавательскую и учебную деятельность. В то же время у студентов должно быть четкое разделение труда и разные роли в групповом обучении. Преподаватели также должны следить за тем, чтобы каждый член группы вовремя выполнял поставленные перед ним задачи и нес ответственность за качество своей индивидуальной и командной работы. В процессе обучения преподаватели должны организовать разнообразные коммуникационные мероприятия с помощью следующих мероприятий: учебные отчеты, демонстрация результатов, межгрупповое общение, практические занятия и т. д. Так, студенты могут своевременно получать обратную связь о результатах группового сотрудничества, обмениваться предложениями и учиться друг у друга. Преподаватели должны разрабатывать оптимальную групповую работу, основываясь на богатом опыте преподавания, ведь главной функцией групповой работы является способствование качественному обучению и командной работе участников [10]. При разработке модели смешанного обучения, основанной на методе TBL, внимание должно быть сосредоточено на выполнении вышеуказанных основных элементов, но не ограничиваться только этими четырьмя элементами.

На этой основе также должно быть обеспечено адекватное формирование ресурсов, идеальная разработка процесса обучения, предоставлены справедливые и эффективные инструменты оценки и т. д. [11]. Только при полном рассмотрении всего процесса обучения и понимании направленности обучения можно разработать эффективную модель смешанного обучения.

Современный мир находится в быстроразвивающейся социальной среде, в которой каждый человек не может существовать в изоляции. Для любого человека достижение собственной социальной ценности неотделимо от сотрудничества и общения с другими людьми, командная работа и коммуникативные навыки крайне важны для современной молодежи. Также в эпоху «Образования 4.0» по-

требность студентов в компетенциях более высокого уровня растет с каждым днем. Применение модели смешанного обучения на основе метода TBL к реальному преподаванию педагогических дисциплин приводит к тому, что студенты не только узнают о знаниях и теории образования, они имеют возможность реализации и их применения, но и могут воспитать у студентов желание работать в команде, межгрупповой конкуренции. Благодаря эффективной интеграции различных методов обучения студенты могут активно участвовать в учебном процессе, выражать свои идеи, высказывать свое мнение и обмениваться мыслями, развивать свои инновационные способности, а также повышать качество обучения в целом. Развитие этих компетенций и грамотности как задача преподавания должно последовательно реализовываться преподавателями в их разработке и практической учебной деятельности. Только когда эти цели четко определены, преподаватели смогут выполнять свои учебные задачи более правильно и эффективно.

Основное внимание в предлагаемой модели уделяется использованию командной формы обучения в качестве фундаментальной модели, на основе которой за счет комплексного применения различных методов обучения можно повысить качество и эффективность преподавания. Поэтому к педагогическим навыкам преподавателей будут предъявлены дополнительные требования. Преподаватели, применяющие эту модель обучения, прежде всего должны обладать навыками пользования цифровыми технологиями, иметь представление о цифровом обучении, уметь не только применять информационные технологии в целом, но и в учебном процессе, а также для решения практических задач. Во-вторых, необходимо полностью понимать и владеть преимуществами различных методов обучения, понимать то, что разные методы обучения имеют разные характеристики и дают разный эффект. Также необходимо уметь перестраивать учебный процесс, комбинируя преимущества каждого способа преподавания, и уметь выбирать методы и реализовывать обучение в соответствии с требованиями конкретного содержания курса [12]. Необходимо четко понимать, что цель использования одного или нескольких способов обучения состоит в том, чтобы обеспечить студентам возможность лучше усвоить необходимые знания и навыки, развить их многогранные способности, повысить эффективность преподавания и качество обучения. Модели обучения, например рассматриваемая TBL, являются методом обучения, инструментом обучения, средством обучения для достижения цели обучения. Использование такого метода само по себе не является целью преподавания, но позволяет достичь оптимального педагогического эффекта посредством его применения, удовлетворить реальные потребности учебного процесса. При этом преподаватели должны полностью осознавать его сущность, правильно сочетать и использовать его в соответствии с учебным планом, учебной задачей, содержанием и учебными предпочтениями учащихся [13]. Наконец, преподаватели должны обладать высокой адаптивностью и способностью к рефлексии в процессе преподавательской практики, уметь гибко реагировать на неожиданные проблемы в процессе преподавания, а также размышлять и обобщать опыт после занятий, чтобы постоянно совершенствовать и улучшать методику преподавания [14].

При проектировании модели смешанного обучения на основе метода TBL с учетом предыдущего опыта преподавания и потребностей педагогических курсов мы построили общую схему модели смешанного обучения, которая применяется к педагогическим дисциплинам (рис. 1).

Представленная схема включает в себя полный набор процессов, начиная с построения модели и заканчивая ее оценкой и рефлексией. Разумеется, каждый преподаватель может скорректировать модуль в соответствии со своей спецификой предмета. В соответствии с особенностями используемой модели смешанного обучения в процессе проектирования учебного процесса мы сосредоточились на формировании учебных групп, создании учебных ресурсов и формулировании учебного процесса, а также на оценке результатов обучения и обобщили следующие ключевые моменты проектирования:

1. Создание учебной группы должно быть разумным и обоснованным. В созданной модели обучения рациональное распределение членов команды является ключом к созданию эффективных кооперативных групп. Внедрение метода TBL на всех этапах учебного процесса требует предварительного изучения и тестирования профиля студентов, их учебного статуса и предпочтений [15]. Преподаватели должны понимать академические сильные стороны каждого студента индивидуально и области, в которых конкретному студенту необходимо совершенствоваться, и оптимизировать группу на основе заранее созданных гетерогенных групп. Созданная обучающаяся группа в большей степени ориентирована на выполнение совместных и практических заданий в аудитории, поэтому больше внимания уделяется разнообразию обсуждений и обмену мнениями между членами группы, а относительно большое количество членов может обеспечить глубокое рассмотрение учебных заданий. В основном было установлено, что в каждой группе должно быть около 5–7 человек или около 8–10 человек, если класс большой, но рекомендуется не создавать слишком боль-

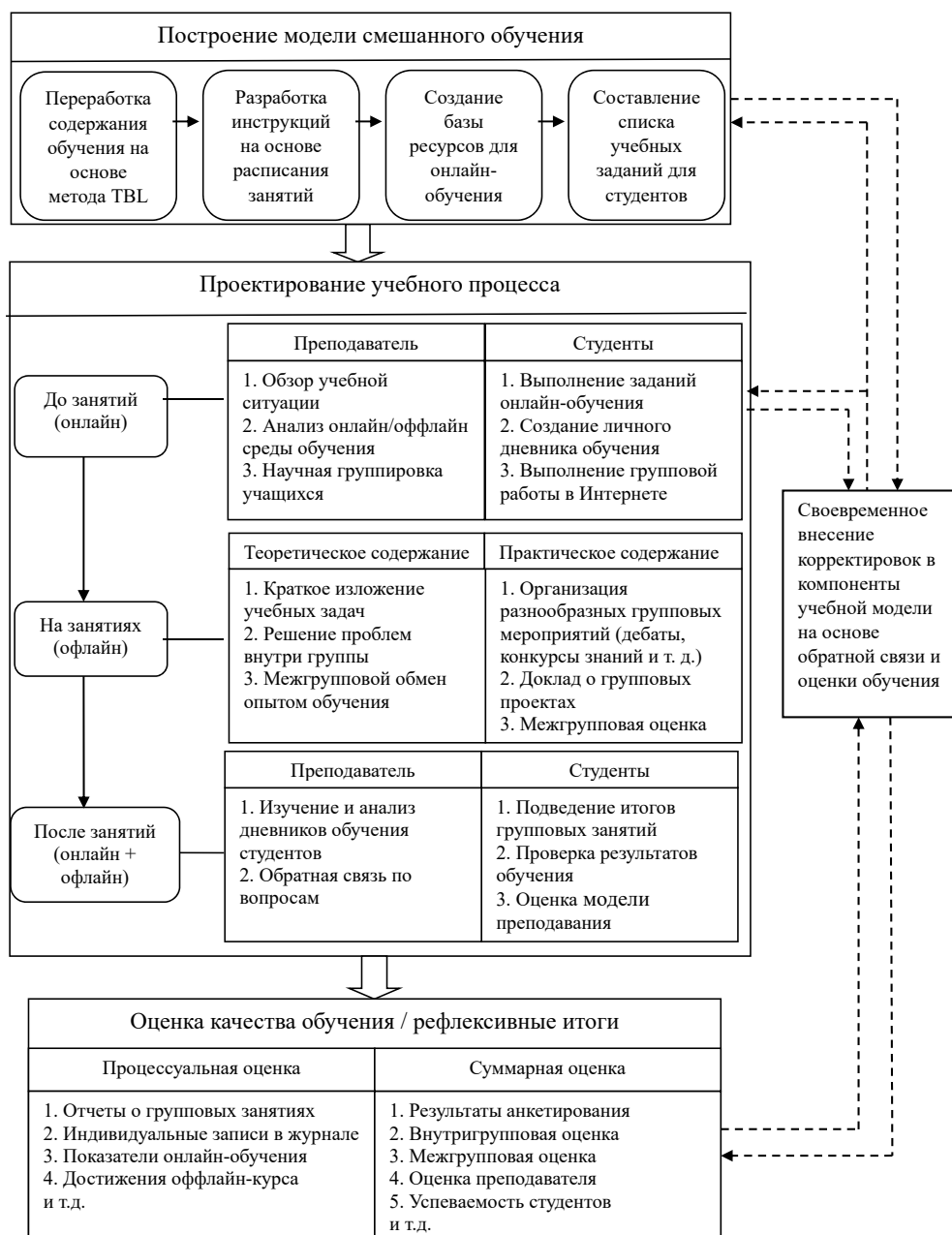


Рис. 1. Модель смешанного обучения на основе метода TBL

шие группы, состоящие из 10 человек. Распределение слишком большого количества участников по отдельным группам может привести к тому, что некоторые студенты будут «ездить на попутках», то есть бездельничать и использовать других для выполнения заданий, что, в свою очередь, снизит интерес студентов к обучению и качество совместного обучения. Преподаватели должны проявлять инициативу и быть заинтересованными в том, чтобы каждый член группы имел свои особенности, играл разные роли, выполнял различные задачи в рамках группового разделения труда. В то же время преподаватели в группе должны поддерживать относительно сбалансированное состояние между группами, чтобы избежать проблемы большого разрыва между ними, в результате чего может вызвать у студентов сомнения в связи с тем, что они не достигли ожидаемых результатов обучения, и это влияет на их самооценку и мотивацию к учебе, не способствует реализации учебной деятельности [16].

2. Создание учебных ресурсов должно соответствовать реальным потребностям по дисциплинам. Учебные ресурсы, выступающие в качестве важного залога успешного осуществления учебно-методической деятельности, находятся в центре внимания. Модель смешанного обучения расширяет пространственные рамки обучения для нас, и мы можем в полной мере использовать как онлайн, так и офлайн учебные среды для проведения учебной деятельности. Что касается компонента онлайн-пространства, то сначала нужно определиться с учебной платформой, которая будет использоваться. В настоящее время китайские онлайн-платформы обучения разнообразны как качественные, так и менее качественные. Преподаватели должны определить платформы онлайн-обучения, подходящие реальным потребностям курса и функциям платформ, которые они должны использовать. Приведем пример применения онлайн-платформы, используемой в России, особенно в период пандемии COVID-19 – Zoom. В то время российские университеты использовали именно эту платформу из-за легкости подключения к конференции по приглашению без посторонних лиц, качества звука и неограниченности конференции для разговора, однако на данный момент Zoom ввел ограничения, в соответствии с которыми пользователи без платной подписки не имеют возможности создавать конференции более чем на 40 минут. Отсюда возникает вопрос: какую платформу могут использовать русские преподаватели? Предлагается использовать программу, созданную китайской компанией Tencent – VooVmeeting, которая превосходит Zoom по всем пунктам – от качества звука до возможностей для преподавателей более эффективно проводить занятия с помощью дополнительных инструментов, предлагаемых программой и неограниченного нахождения студентов в конференции. Все это показывает важность ответственной организации занятий онлайн.

Для дальнейшего анализа выбрана WisdomTree в качестве основной платформы обучения. Платформа WisdomTree имеет широкий спектр различных учебных модулей обучения. Поскольку данная модель смешанного обучения основана на совместном обучении, в онлайн-части проектирования больше обращается внимания на удовлетворение потребностей различных студентов. WisdomTree как онлайн-комплексная платформа сместила различные функции, такие как видеообучение, онлайн-тестирование, интерактивное общение и мониторинг в реальном времени, соответствовала учебным требованиям. Основываясь на результатах онлайн-обучения, офлайновая часть преподавания в основном состоит из группового обучения в аудитории. Поэтому в процессе разработки выбраны такие подробные методы обучения, как проблемное обучение, изучение конкретных ситуаций, мозговой штурм, тематическое обсуждение, групповая презентация и практическое проектирование, основываясь на методе совместного обучения в группах в соответствии с потребностями содержания каждой главы. Также собраны соответствующие фактические примеры, использованы реалистичные примеры и ресурсы, которые действительно происходили в последние годы, созданы темы, интересные для наших студентов.

3. Процесс обучения должен быть органично разработан и сформулирован. При разработке модели смешанного обучения преподавателям нельзя механически разделить теоретическое обучение в режиме онлайн и практическую деятельность в режиме офлайн. Как правило, должна быть найде-

на главная основа учебных глав и в соответствии с этой основой спроектировано соответствие теоретического обучения и практической деятельности, чтобы процесс обучения всегда был плавно сходящимся. В то же время в процессе использования смешанного обучения необходимо обращать внимание на разумное распределение времени самостоятельной работы студентов и в групповой работе, важно то, что нельзя увеличивать нагрузку работы студентов и отнимать учебное время других предметов. Чтобы получить обратную связь, в конце каждой главы курса отведено 3–5 минут для проведения анкетирования по вопросам организации преподавания, процесса обучения и степени удовлетворенности студентов в этот период. Также создана анонимная доска объявлений, где каждый студент может свободно высказать свое мнение о процессе преподавания. Преподаватели также будут размышлять о проблемах, поднятых на обсуждение самими студентами, и попытаются по мере своих возможностей устранять их.

4. Оценка результатов обучения должна быть справедливой и разнообразной. При смешанном обучении нельзя сосредоточиться только на результатах экзамена по курсу, разнообразие методов обучения требует оценки обучения соответствующего диверсифицированного подхода, поэтому создана система оценки, сочетающая формативную и суммарную оценку, с помощью различных критериев оценки обучения можно комплексно оценить результаты студентов.

После того как эти ключевые моменты модели обучения определены и прояснены, наступает следующий этап – процесс реализации преподавания и обучения (рис. 2).

Чтобы успешно проходить процесс обучения, приходилось опираться на теорию «диалоговой структуры обучения» британского исследователя в области образования Д. Лориллард. В соответствии с содержанием диалоговых структур обучения процесс обучения разделен в основном на четыре части цикла: 1) общение с преподавателем; 2) демонстрация преподавателя; 3) общение со сверстниками; 4) демонстрация сверстников [17].

Вышеуказанные четыре части цикла позволяют подчеркнуть групповое совместное обучение, которое подходит для данной модели обучения. В процессе преподавания интегрируются эти четыре цикла в данную модель обучения, в полной мере используются преимущества модели смешанного обучения. Если взять в качестве примера курс «Специфика и нормы профессиональной этики учителя», то внимание может быть уделено главе 3, темой которой являются законы и правила в преподавательской профессии, а конкретные идеи по реализации разделены на следующие четыре пункта:

1. Цикл общения с преподавателем. Этот процесс сосредоточен на передаче знаний преподавателем, приобретении знаний учащимися с помощью различных стилей обучения и обратной связи с преподавателем, чтобы улучшить понимание знаний учащимися. На занятии перед началом урока

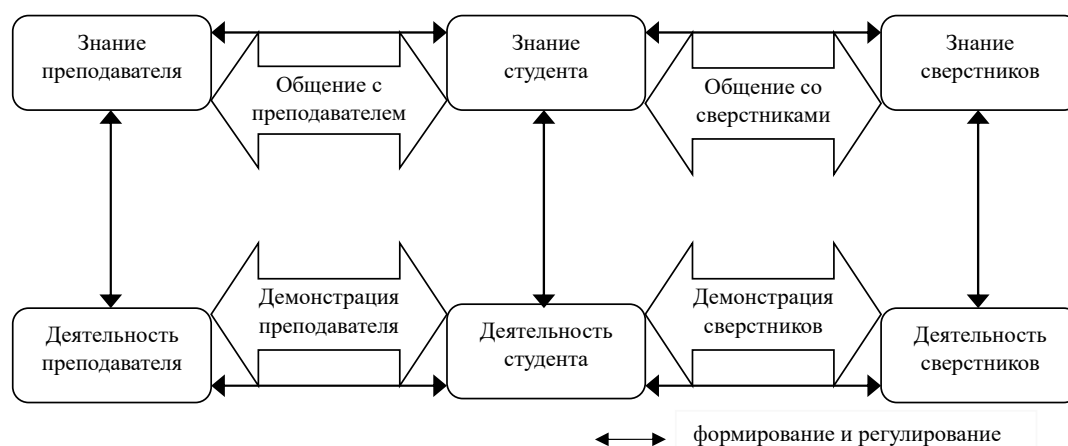


Рис. 2. Структура реализации учебного процесса

преподаватель заранее распределяет соответствующие учебные задания (в том числе онлайн и офлайн) и учебный план урока в платформе WisdomTree, чтобы студенты могли контролировать темп всего урока. Задания включают в себя основные теоретические моменты, которые необходимо освоить на данном уроке, тесты на усвоение материала и обратную связь, а также задания для групповой работы в офлайн-режиме. Например, на этом уроке учащиеся должны усвоить понятие, значение и соответствующие правовые нормы правового статуса учителя, права и обязанности учителя и другие знания. После усвоения соответствующих знаний проводится онлайн-тест результатов самообучения и по результатам теста снова проверяются существующие пробелы. Чтобы помочь студентам лучше учиться, мы рекомендуем им строить структурные ментальные карты, составлять дневник обучения и т. д. во время получения знаний. Преподаватель также должен предоставлять учащимся возможность выражать свое мнение и задавать вопросы в режиме онлайн, а также давать адресную обратную связь по мнениям учащихся.

2. *Цикл демонстрации (информирования)*. Преподаватель показывает групповое задание или сам демонстрирует действие, учащиеся выполняют работу (действие), потом преподаватель дает целенаправленную обратную связь по результатам студентов. Например, в кейсе на уроке студентам предстоит подумать, как можно решить конфликт между правами учителей и администрацией школы и предлагается вопрос для размышления: что анализ этого кейса подсказывает вам о вашей будущей работе в качестве учителя? Преподаватель может также предоставить описание задания, руководство по эксплуатации и справочные материалы, чтобы помочь учащимся лучше выполнить задание. Эффективным способом поддержки обучения является демонстрация того, можно использовать учебные видеоролики, чтобы показать процесс и детали операции, а также предоставить шаблоны операций и образцы хороших результатов для ознакомления учащихся. По данной теме преподаватель может предложить несколько решений, рассказать о том, как учителя поступают в реальной жизни и т. д. и позволить членам группы обсудить и выбрать решение, которое подходит именно им, сформулировать причины такого выбора или предложить решение, которое они придумали сами и считают лучшим.

3. *В цикле взаимодействия* в модели обучения обычно студенты обмениваются мнениями со сверстниками и получают от них обратную связь. Например, в аудиторном обучении преподаватель дает время студентам для группового обсуждения, обобщения и подведения итогов, при этом каждый член группы имеет возможность высказать свои точки зрения о заданиях. В нашем случае благодаря изучению конкретных примеров решения и интерпретации политики и нормативных актов о решении конфликта студенты накапливают свой собственный опыт, формируют собственное мнение и достигают более глубокого понимания о решении конфликта, чтобы могли применить свои новые знания в жизненных ситуациях. Посредством общения и обмена мнениями между сверстниками урок дает студентам прочную основу правовой теории для их будущей преподавательской карьеры, расширяет их представления о верховенстве закона и политических концепциях для работы в сфере образования, а также учит использовать свои права для самозащиты.

4. *В цикле демонстрации своих работ* студенты могут обмениваться опытом и сотрудничать с другими за счет показа результатов своих действий. Преподаватель предварительно предоставляет критерии оценки результатов, чтобы помочь учащимся контролировать и проверять свое действие в учебном процессе [18]. В этом цикле преподаватель как проводник должен помогать студентам размышлять о смысле, обобщать и формировать вывод. Кроме того, в процессе сотрудничества между студентами необходимо внимательно наблюдать и выявлять навыки совместной работы, которых не хватает студентам в их педагогической практике, и разработать соответствующие стратегии вмешательства.

Таким образом, была отмечена важность компетентности и квалификации преподавателя для того, чтобы преподаватель мог грамотно использовать и распределять свое время, пользоваться ин-

формационными технологиями, в том числе в сфере образования, иметь представление о существующих платформах для возможности обучения студентов онлайн в случае непредвиденных ситуаций и т. п. На основе анализа обучения студентов попытки предложить структуру проектирования и реализации и провести на практике смешанное обучение могут дать возможность для улучшения качества обучения. Разработанная в исследовании схема проектирования смешанного обучения и процесс реализации могут послужить ориентиром для всех преподавателей при проведении или оптимизации смешанного обучения.

Список источников

1. Graham C. R. Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2006. P. 3–21.
2. Бордовская Н. В., Кошкина Е. А., Тихомирова М. А., Мелкая Л. А. Смешанные образовательные технологии в высшем образовании: систематический обзор отечественных публикаций // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 8-9. С. 58–78.
3. Michaelsen L. K., Knight A. B., Fink L. D. Team-based Learning: A Transformative Use of Small Groups in College Teaching. London: Stylus Publishing, 2004. 199 p.
4. Лю Лон. Исследование применения метода обучения TBL в преподавании математики в средней профессиональной школе // Научное консультирование. 2023. № 14. С. 145–147 (на китайском языке).
5. Ежова Н. Ф. Использование проектного метода в изучении профессионального английского языка студентами юридического вуза // Вестник Университета имени О. Е. Кутафина. 2020. № 1 (65). С. 90–96.
6. У Чжихуань, Ху Сяовэй, Лу Ювэй. Исследование построения системы учебных программ по инновациям и предпринимательству при методе преподавания TBL // Исследования теории и практика инноваций и предпринимательства. 2023. № 6. С. 74–77 (на китайском языке).
7. Цюй Вэйтин. Применение метода обучения TBL в преподавании курсов по созданию фильмов и телевидения в университетах // Преподавание и обучение (Форум высшего образования). 2021. № 9. С. 100–103 (на китайском языке).
8. У Линь. Современные модели обучения в условиях информатизации и цифровизации в КНР // Вестник НЦБЖД. 2022. № 1 (51). С. 38–46.
9. Michaelsen, Larry K, Sweet Michael. The essential elements of team-based learning // New Directions for Teaching & Learning. 2008. Vol. 116. P. 7–27.
10. Васева Е. С. Формирование команды как важнейший компонент командно-ориентированного обучения // Проблемы современного образования. 2020. № 3. С. 116–123.
11. Parmelee D. X., Michaelsen L. K. Twelve tips for doing effective Team-Based Learning (TBL) // Medical Teacher. 2010. Vol. 32, № 2. P. 118–122.
12. У Линь. Доминирующие смешанные модели обучения в условиях цифровизации // Современная психология и педагогика: проблемы и решения: сб. статей по материалам ЛП межд. научно-практич. конференции. 2021. Т. 11 (50). С. 17–22.
13. Максимова М. В., Фролова О. В., Этуев Х. Х., Александрова Л. Д. Адаптивное персонализированное обучение: внедрение современных технологий в высшем образовании // Информатика и образование. 2023. Вып. 38 (4). С. 14–27.
14. У Линь, Сун Лили. Применение модели смешанного обучения на занятиях педагогического образования в Китае // Вестник педагогических наук. 2023. № 7. С. 197–203.
15. Тухметова Ж. К., Муравлева Л. Е., Танкибаева Н. У. и др. Применение командного метода (tbl) в обучении элективной дисциплины «общая биохимия» // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 12-2. С. 63–65.
16. Селькова А. А. Метод командного обучения (team-based learning) в юридическом образовании // Российское право: образование, практика, наука. 2022. № 2. С. 78–83.
17. Laurillard D. Rethinking university teaching: A conversational framework for the effective use of learning technologies. London: Routledge Falmer, 2002. 181 p.
18. Хожаев А. А. Командно-ориентированное обучение в качестве технологии проведения практических занятий у студентов 4 курса // Вестник КазНМУ. 2016. № 3. С. 234–236.

References

1. Graham C. R. Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing. 2006. P. 3–21.
2. Bordovskaya N. V., Koshkina E. A., Tikhomirova M. A., Melkaya L. A. Smeshannyye obrazovatel'nyye tekhnologii v vysshem obrazovanii: sistematicheskyy obzor otechestvennykh publikatsiy [Blended Educational Technologies in Higher Education: Systematic Review of Domestic Publications]. *Vysshee obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2022, vol. 31, no. 8-9, pp. 58–78 (in Russian).
3. Michaelsen Larry K., Knight Arletta Bauman, Fink L. Dee. *Team-based Learning: A Transformative Use of Small Groups in College Teaching*. London, Stylus Publishing. 2004. 199 p.
4. Liu Long. Issledovaniye primeneniya metoda obucheniya TBL v prepodavanii matematiki v sredney professional'noy shkole [Research on the application of TBL teaching method in teaching mathematics in secondary vocational school]. *Nauchnoye konsul'tirovaniye – Science counseling*, 2023 (14), pp. 145–147 (in Chinese).
5. Ezhova N. F. Ispol'zovaniye proektnogo metoda v izuchenii professional'nogo angliyskogo yazyka studentami yuridicheskogo vuza [Use of project method in learning the professional english language by law students]. *Vestnik Universiteta imeni O. E. Kutafina – Courier of Kutafin Moscow State Law University (MSAL)*, 2020, no. 1 (65), pp. 90–96 (in Russian).
6. Wu Zhihuan, Hu Xiaowei, Lu Yuwei. Issledovaniye postroyeniya sistemy uchebnykh programm po iinovatsiyam i predprinimatel'stvu pri metode prepodavaniya TBL [Research on the construction of innovation and entrepreneurship curriculum system under TBL teaching method]. *Issledovaniya teorii i praktika innovatsiy i predprinimatel'stva – Research on the theory and practice of innovation and entrepreneurship theory and practice*, 2023, no. 6, pp. 74–77 (in Chinese).
7. Qiu Weiying. Primeneniye metoda TBL v prepodavanii kursov po sozdaniyu fil'mov i televideniya v universitetakh [Application of TBL teaching method in teaching film and television production courses in universities]. *Prepodavaniye i obucheniye (Forum vysshego obrazovaniya)* [Teaching and learning (Higher Education Forum)], 2021, no. 9, pp. 100–103 (in Chinese).
8. Wu Lin. Sovremennyye modeli obucheniya v usloviyakh informatizatsii i tsifrovizatsii v KNR [Modern learning models in the context of informatization and digitalization in the PRC]. *Vestnik NTsBZhD*, 2022, no. 1, pp. 38–46 (in Russian).
9. Michaelsen Larry K., Sweet Michael. The essential elements of team-based learning. *New Directions for Teaching & Learning*, 2008, vol. 116, pp. 7–27.
10. Vaseva E. S., Buzhinskaya N. V. Formirovaniye komandy kak vazhneyshiy komponent komandno-orientirovannogo obucheniya [Team building as an essential component of team-based learning]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya – Problems of modern education*, 2020, no. 3, pp. 116–123 (in Russian).
11. Parmelee D. X., Michaelsen L. K. Twelve tips for doing effective Team-Based Learning (TBL). *Medical Teacher*, 2010, no. 32(2), pp. 118–122.
12. Wu Lin. Dominiruyushchiye smeshannyye modeli obucheniya v usloviya tsifrovizatsii [Dominant blended learning models in conditions of digitalisation]. *Sovremennaya psikhologiya i pedagogika: problemy i resheniya: sbornik statey po materialam LII mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Modern psychology and pedagogy: problems and solutions: a collection of articles on the materials of the LII International Scientific and Practical Conference]. 2021, vol. 11 (50), pp. 17–22 (in Russian).
13. Maksimova M. V., Frolova O. V., Etuev Kh. Kh., Aleksandrova L. D. Adaptivnoye personalizirovannoye obucheniye: vnedreniye sovremennykh tekhnologiy v vysshem obrazovanii [Adaptive personalized learning: Implementation of emerging technologies in higher education]. *Informatika i obrazovaniye*, 2023, no. 38(4), pp. 14–27 (in Russian).
14. Wu Lin, Song Lili. Primeneniye modeli smeshannogo obucheniya na zanyatiyakh pedagogicheskogo obrazovaniya v Kitaye [Application of blended learning model in teacher education classes in China]. *Vestnik pedagogicheskikh nauk – Bulletin of Pedagogical Sciences*, 2023, no. 7, pp. 197–203 (in Russian).
15. Tukhmetova Zh. K., Muravleva L. E., Tankibaeva N. U. Primeneniye komandnogo metoda (tbl) v obuchenii elektivnoy distsipliny «obshchaya biokhimiya» [Application of the team method (tbl) in teaching the elective discipline general biochemistry]. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*, 2017, no. 12-2, pp. 63–65 (in Russian).

16. Selkova A. A. Metod komandnogo obucheniya (team-based learning) v yuridicheskom obrazovanii [Team-Based Learning in Legal Education]. *Rossiiskoye pravo: obrazovaniye, praktika, nauka – Russian Law: Education, Practice, Researches*, 2022, no. 2, pp. 78–83. URL: doi:10.34076/2410_2709_2022_2_78. (in Russian).
17. Laurillard D. *Rethinking university teaching: A conversational framework for the effective use of learning technologies*. London, Routledge Falmer, 2002. 181 p.
18. Khozhayev A. A. Komandno-orientirovannoye obucheniye v kachestve tekhnologii provedeniya prakticheskikh zanyatiy u studentov 4 kursa [Team-based learning as a technology practical training students 4th course]. *Vestnik KazNMU – Newsletter of KazNMU*, 2016, no. 3, pp. 234–236 (in Russian).

Информация об авторах

У Линь, аспирант, факультет педагогического образования, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова (Ленинские горы, 1, Москва, Россия, 119991).

Сун Лили, старший преподаватель, факультет педагогического образования, Хэйхэский университет (ул. Колледж, 1, Хэйхэ, Китай, 164300).

Information about the authors

Wu Lin, graduate student, faculty of Pedagogical Education, Lomonosov Moscow State University (Leninskie Gory, 1, Moscow, Russian Federation, 119991).

Song Lili, senior lecturer, faculty of Pedagogical Education, Heihe University (ul. College, 1, Heihe, China, 164300).

Статья поступила в редакцию 19.04.2024; принята к публикации 28.08.2024

The article was submitted 19.04.2024; accepted for publication 28.08.2024

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Научная статья

УДК 373.3.016

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-84-91>

Организация работы с контаминированным текстом в начальной школе

Наталья Николаевна Лукьянова¹, Ирина Витальевна Федорова²

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

¹ n.n.lukjanov@mail.ru

² ivitaFed@mail.ru

Аннотация

Представлена организация работы с контаминированным художественным текстом в начальной школе. Охарактеризованы подходы к определению данного языкового явления. Раскрыта неоднозначность в понимании этой лингвистической дефиниции. Описаны виды работ в школьной практике с художественным текстом. Рассмотрены возникающие трудности при работе с контаминированными текстами в начальной школе. Обоснована необходимость ранней работы с такими текстами. На конкретном примере описаны особенности анализирующего наблюдения за языковыми свойствами контаминированного текста, которые позволяют сделать обучающимся вывод о признаках и свойствах контаминированных текстов. Разработаны вопросы, которые учитель может использовать в своей методической деятельности на уроке. Определены причины возникновения сложностей в обучении при работе с данными текстами.

Ключевые слова: младший школьник, структурно-смысловые типы речи, контаминация, методика развития речи, метапредметное умение, прием анализирующего наблюдения

Для цитирования: Лукьянова Н. Н., Федорова И. В. Организация работы с контаминированным текстом в начальной школе // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 5 (57). С. 75–82. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-84-91>

THEORY AND METHODS OF TEACHING AND EDUCATION

Original article

Organization of work with contaminated text in primary school

Nataliya N. Lukyanova¹, Irina V. Fedorova²

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

¹ n.n.lukjanov@mail.ru

² ivitafed@mail.ru

Abstract

The article deals with the problem of formation of the ability of younger schoolchildren to recognize and create texts of various structural and semantic types. The authors present the organization of work with contaminated literary text in elementary school. The approaches to the definition of this linguistic phenomenon are analyzed, and the ambiguity in the understanding of this linguistic definition in science is revealed. The article presents a methodology for working with contaminated texts, describes the types of work with artistic text in school practice. Using the example of a student survey, the difficulties encountered when working with contaminated texts in elementary school are characterized. The necessity of early work with such texts is justified. Using a specific example, the features of the analysis of observation of the linguistic properties of a contaminated text are described, which allow students to draw a conclusion about the signs and properties of contaminated texts. Questions have been developed that the teacher can use in his methodological activities in the lesson. The causes of learning difficulties when working with contaminated texts are revealed. The authors propose methodological techniques for working with such texts that can be used in school practice in elementary grades.

Keywords: junior high primary school student, structural and semantic types of speech, contamination, methods of speech development, meta-subject skill, technique of analyzing observation

For citation: Lukyanova N. N., Fedorova I. V. Organizatsiya raboty s kontamirovannym tekstem v nachal'noy shkole [Organization of work with contaminated text in primary school]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 5 (57), pp. 84–91. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-84-91>

Проблема формирования умения создавать тексты разных структурно-смысловых типов является актуальной для методики развития речи младших школьников. Это умение метапредметное, а формироваться оно начинается как предметное на уроках русского языка и литературного чтения. Данное умение облегчает процесс общения в письменной и устной речи. Федеральная рабочая программа по русскому языку [1] предусматривает формирование этого умения только через обучение созданию текстов повествования, описание и рассуждение, но в реальной речевой практике дети чаще читают и создают тексты загрязненного характера. Традиционно в методике обучения русскому языку в начальной школе существовала точка зрения, что знакомить младших школьников с явлением загрязнения рано. Но реальная речевая действительность постоянно ставит ребенка перед необходимостью соединять разные типы речи: такое соединение происходит в процессе текстопорождения при устном пересказе и при написании сочинения по картине и по наблюдениям. На сегодняшний день только в некоторых учебных пособиях по русскому языку для начальной школы рассматривается явление загрязнения типов речи. Так, например, в пособии М. С. Соловейчик [2, с. 94] представлена следующая информация: «Иногда повествование, описа-

ние предмета и предложение-оценка соединяются в одном тексте», а в учебнике С. В. Иванова, относящемся к образовательной линии «Школа XXI века», сказано: «В больших текстах описание и повествование сменяют друг друга. Автор то описывает что-то, то рассказывает, повествует о событиях» [3, с. 129]. В настоящее время в методике наметилась тенденция знакомить детей с этим сложным явлением.

В лингвистике понятие «контаминация» рассматривается в разных аспектах. Н. А. Лаврова разводит широкое и узкое понимание понятия «контаминация» [4]. В русском языкознании термин «контаминация» чаще всего относят к словообразованию или к фразеологии [5–7] (это более подробно анализируется в наших статьях [8, 9]). Мы разделяем точку зрения Н. А. Лавровой, которая определяет контаминированную речь как «особый функционально-смысловой тип речи в пределах одного сложного синтаксического целого, объединяющий разные типы речи, решающие разные задачи или рассматривающие событие с различных позиций» [4].

Эту дефиницию можно анализировать как составную часть более широкого понятия контаминации, которое дается в словаре лингвистических терминов О. С. Ахмановой: контаминация – это «...взаимодействие языковых единиц, соприкасающихся либо в ассоциативном, либо в синтагматическом ряду, приводящее к их семантическому или формальному изменению или к образованию новой (третьей) языковой единицы...» [10, с. 200]. В данном определении подчеркивается особый тип языковой единицы, который помогает говорящему и пишущему рассматривать и оценивать экстралингвистическое событие с разных сторон.

Представленная же в школьной практике классификация структурно-смысловых типов речи достаточно условна и не соответствует подлинной языковой действительности. Часто в школьной практике используется языковой материал, представляющий собой фрагменты художественных текстов повествовательного и описательного характера. В текстах упражнений по русскому языку используются различные задания с такими текстами [11, с. 10].

А в учебниках по литературному чтению предлагаются для пересказа неоднородные по типу речи тексты: художественное повествование, включающее в себя описание места действия, персонажей, оценку (событий, поступков героев), а также рассуждение по этому поводу. Именно поэтому как можно раньше возникает необходимость познакомить учащихся с возможностями контаминации, что поможет детям определять и создавать такие тексты. Так, при подробном пересказе контаминированного текста сказки В. М. Гаршина «Лягушка-путешественница» [12, с. 150–154] у младших школьников возникают следующие трудности: дети, как правило, сводят весь рассказ к повествованию хронологических событий, опуская как незначащее описание героя и место действия. Авторскую оценку учащиеся либо выпускают, либо редуцируют до одного предложения или словосочетания. А между тем эти элементы художественного текста воплощают идею сказки и раскрывают авторский замысел.

При опросе учащихся 3-го класса гимназии N 40 г. Барнаула, проведенном в феврале 2023 г. с целью выявления трудностей у младших школьников при работе с контаминированными текстами, было определено, что 85 % учеников не замечают фрагментов описания места действий и героев и только оставшиеся 15 % пытаются воссоздать авторский замысел, при этом всего лишь 3 % детей понимают, что элемент другого типа речи необходим, но они не умеют найти границы, где такая вставка возможна. Дети не видят текстовые сигналы и не умеют их использовать при создании собственных речевых произведений. Такое неумение использовать другие типы речи при устном пересказе коррелирует с неумением учащихся писать творческие работы: сочинения или творческие изложения (описание с элементами оценки, повествование с элементами описания или описание с элементами повествования).

Отсутствие работы над пониманием учащимися особенностей контаминированных текстов на уроках русского языка в среднем звене школы приводит к появлению трудностей в определении их

типов: «наиболее распространены ошибки (более 20 %) при анализе художественных текстов, для которых характерны все три типа речи: описание – при характеристике предмета, портрета, пейзажа, окружающей обстановки; повествование – при перечислении активных действий, их смене во времени; рассуждение – при отступлениях автора, объясняющих поведение персонажей, при выражении позиций морально-нравственного, психологического порядка. Кроме того, предложенный фрагмент текста часто бывает неоднородным по типу речи: художественное повествование может включать в себя описание людей и места действия и содержать некоторые рассуждения по этому поводу. Данный факт не учитывается экзаменуемыми при ответах» [13, с. 8–9].

Профессор И. А. Сотова считает, что, несмотря на то, что работа с функционально-стилевыми типами речи начинается уже с пятого класса (а по новому федеральному стандарту с начальных классов), выпускники средней школы испытывают трудности в определении функционально-стилевых типов речи и считают это данное задание ЕГЭ наиболее сложным, в частности, большинство учащихся допускают ошибки в определении типа речи повествования. Такая ситуация объясняется тем, что художественный текст – это соединение (контаминация) и интеграция фрагментов разных типов речи [14, с. 13]. И. А. Сотова предлагает при подготовке к ЕГЭ использовать алгоритм различения функционально-стилевых типов речи: описания (статического и динамического), повествования, рассуждения [14].

На наш взгляд, работу с контаминированными фрагментами текста необходимо начинать не в старшей школе, а гораздо раньше, что соответствует реальной речевой практике ребенка. Из всего этого следует сделать важный методический вывод: уже после первого ознакомления с понятием разных типов речи следует говорить о необходимости практического знакомства с контаминированным текстом. Для этого следует организовать анализирующее наблюдение за свойствами такого текста.

Определившись с требованиями к отбору контаминированных текстов для анализа учащимися начальной школы (это могут быть тексты двух видов: а) художественное повествование с элементами описания или б) художественное описание с элементами оценки), мы остановили свой выбор на произведении «Ивовый пир» Н. Сладкова из цикла «Лесные шорохи» [15].

Рассмотрим пример такого анализа.

Ивовый пир

Зацвела ива – гости со всех сторон. Кусты и деревья еще голые, серые; ива среди них, как букет, да не простой, а золотой. Каждый новый барашек пуховый желтый цыпленок: сидит и светится. Пальцем тронешь – пожелтеет палец. Щелкнешь – золотой дымок запарит. Понюхашь – мед.

Спешат гости на пир.

Шмель прилетел – неуклюжий, мохнатый, как медведь. Забасил, заворочался, весь в пыльце измазался.

Прибежали муравьи: поджарые, быстрые, голодные. Набросились на пыльцу, и раздулись у них животы, как бочки. Того и гляди, ободки на животах лопнут.

Комарики прилетели: ножки горсточкой, крылышки мельтешат. Крошечные вертолетики.

Жуки какие-то копошатся.

Мухи жужжат.

Бабочки крылья расплатали.

Шершень на слюдяных крыльях полосатый, злой и голодный, как тигр.

Все гудят и торопятся: зазеленеет ива – пиру конец.

Зазеленеет, потеряется среди зеленых кустов. Пойди-ка тогда ее найди!

А сейчас – как букет золотой.

Рассмотрим особенности этого текста. Это текст-описание с элементами повествования. Автор начинает текст с описания цветущей ивы, используя сравнения (*ива среди них, как букет; неуклюжий, мохнатый, как медведь*), метафору (*букет, да не простой, а золотой; ивовый пир* и др.), эпитеты (*муравьи поджарые, быстрые, голодные*), противопоставление (*не то, а...*). Все средства художественной выразительности помогают выразить авторский замысел, который заключается в том, чтобы вызвать у читателя удивление красотой цветущей ивы. В самом начале текста доминирует описание, которое сменяется повествованием. Автор воспринимает объект визуального наблюдения.

В соответствии с теорией функционально-смысловых типов речи, разработанной О. А. Нечаевой, текст-описание представляет собой некоторый образец, модель монологического сообщения, в основе которого лежит перечисление синхронных признаков статичного объекта [16].

В анализируемом же тексте встречаются также и элементы повествования: видовременные формы глаголов-сказуемых (*прилетел, набежали, забасили, заворчался*), наблюдается временная последовательность, затем автор использует глаголы настоящего времени несовершенного вида (*гуляют, торопятся*), а после и будущего совершенного (*зазеленеет, потеряется*).

При создании текста-повествования для динамичности событий автор может использовать предикативные категории глагола-сказуемого: грамматические категории времени и вида, а также модальности [16, с. 114–125].

Рассмотренный текст может быть использован для организации анализирующего наблюдения за признаками контаминированного текста. Для этого необходимо провести простейший типовой анализ текста с целью обнаружения элементов разных структурно-функциональных типов речи. В ходе этого анализа необходимо определить роль контаминированного текста в раскрытии авторского замысла и основной мысли высказывания.

Ученикам можно задать следующую последовательность вопросов:

- прочитай текст. С какого типа речи он начинается? Найди слова, которые помогли тебе определить это;
- почему этот тип речи прерывается? Какой новый типовой фрагмент вводится автором, чтобы нарисовать картину спешащих на пир гостей? К какому типу речи ты бы отнес этот фрагмент?
- назови слова, помогающие тебе сделать такой вывод;
- найди предложение в тексте, в котором заключается основная мысль.

Кроме приема анализирующего наблюдения за признаками контаминированного текста можно использовать прием моделирования. Для этого необходимо ввести специальные графические знаки для обозначения типовых фрагментов текста, например такие: [– повествование; ○ – описание; ❁ – оценка.

Данный прием используется после анализа текста, когда учащимся предлагается составить модель построения текста, используя эти знаки. Этот прием соответствует возрастным особенностям младших школьников и позволяет им наглядно представить типовые особенности текста, так как модель отражает существенные признаки моделируемого объекта – наличие контаминации.

Следующий тип упражнений направлен на формирование у младшего школьника умения читать готовую модель и составлять по ней текст. Подобные упражнения могут использоваться на этапе закрепления.

Также можно использовать прием иллюстрирования, суть которого заключается в словесном рисовании нескольких картинок к тексту. Этот прием помогает лучше понять специфику типовых значений текстовых фрагментов.

Прием работы «вставка отрывка другого типа текста в данный и определение его места в тексте» основан на результатах анализирующего наблюдения за признаками контаминированного текста и предполагает работу с последовательностью вопросов для выполнения задания:

- определить преобладающий тип речи в тексте;
- выявить тип речи, который можно еще включить в текст;
- обосновать необходимость такого включения и создать за автора недостающий фрагмент, определив его место в тексте.

Такой прием можно совмещать с приемом моделирования текста.

Особого внимания требует работа с заголовком контаминированного текста. У учащихся необходимо сформировать умение антиципировать ведущий тип речи по заголовку и возможность сочетания типовых фрагментов. Для этого можно использовать такие темы сочинений: *Первый снег, Долгожданный летний дождь, Перед грозой, Причуды зимы.*

Для выполнения такого задания дети должны были осмыслить темы сочинений, спрогнозировать основной тип речи и возможность сочетания в нем фрагментов других типовых разновидностей («Вдумайся в приведенные темы сочинений, тексты какого типа речи они предполагают? Возможно ли в них сочетание фрагментов разных типов речи, если да, то каких?»).

Таким образом, причинами трудностей в определении функционально-стилевой разновидности текста являются: незнание сущностных языковых характеристик, присущих каждому типу речи, и неумение учащихся наблюдать за лингвистическими признаками текста, а также отсутствие четкого алгоритма, позволяющего правильно определять функционально-стилевую характеристику текста. Также мы считаем, что чем раньше детей знакомить с контаминированными текстами, т. е. раньше учить младших школьников обнаруживать признаки и особенности контаминации, а также учить создавать такие тексты, то тем проще избежать большинства ошибок при создании, употреблении и классификации подобных текстов учащимися на следующих ступенях обучения. Умение находить и выделять языковые особенности текста не только лексические, но и грамматические и структурные поможет младшим школьникам при правильном определении функционально-стилевого типа речи художественного текста, что, в свою очередь, является пропедевтической базой для подготовки к выпускному государственному экзамену.

Список источников

1. Федеральная рабочая программа начального общего образования: Русский язык: URL: https://edsoo.ru/Rabochie_programmi_po_uch.htm (дата обращения: 02.12.2023).
2. Соловейчик М. С., Кузьменко Н. С. Русский язык: к тайнам нашего языка: учебник для 3 класса общеобразоват. учреждений: в 2 ч. 2-е изд., испр. Смоленск: Ассоциация XXI век, 2014. Ч. 2. 160 с.
3. Иванов С. В. Русский язык. 2 класс: учеб. для учащихся общеобразоват. учрежд.: в 2 ч. Ч. 2. М.: Вентана-Граф, 2013. 176 с.
4. Лаврова Н. А. Структурно-семантические и функциональные аспекты контаминации (на материале современного английского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2007. 19 с.
5. Сковородников А. П. Контаминация словообразовательная // Культура русской речи: энцикл. слов.-справ. М.: Флинта: Наука, 2003. С. 272–274.
6. Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование: учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. М.: Флинта: Наука, 2006. С. 283–291.
7. Омельченко Л. Н. Научная школа «функционально-смысловые типы речи»: состояние и перспективы // Банзаровские чтения. Улан-Удэ, 2022. С. 315–318. URL: https://my.bsu.ru/content/pbl/articles/article_1360.pdf (дата обращения: 02.12.2023).
8. Лукьянова Н. Н., Федорова И. В. К вопросу о трудностях при работе с контаминированными текстами в начальной школе // Психологическая культура и психологическое здоровье в современных региональных системах образования: материалы VII Международной научно-практ. конф. 2019. С. 176–178.
9. Лукьянова Н. Н., Федорова И. В. Контаминированный текст в начальной школе // Герценовские чтения. Начальное образование. 2020. Т. 11, № 1. С. 71–75.
10. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: КомКнига, 2007. 576 с.

11. Канакина В. П., Горетский В. Г. Русский язык. 4 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений с приложением на электронном носителе: в 2 ч. М.: Просвещение, 2023. 160 с.
12. Климанова Л. Ф., Горетский В. Г., Голованова М. В., Виноградская Л. А., Бойкина М. В. Литературное чтение. 3 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений: В 2 ч. Ч. 1. М.: Просвещение, 2023. 223 с.
13. Цыбулько И. П., Крайник О. М., Соловьёва Т. В. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок // Педагогические измерения. 2021. № 3. URL: <https://doc.fipi.ru/zhurnal-fipi/PI-2021-03.pdf> (дата обращения: 02.12.2023).
14. Сотова И. А. Функционально-смысловые типы речи: обобщающее повторение при подготовке к ЕГЭ // Русский язык в школе. 2018. № 3. С. 12–17. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_32845027_60186593.pdf (дата обращения: 02.12.2023).
15. Сладков Н. И. Ивовый пир: Сказка. URL: <https://skazki.rustih.ru/nikolaj-sladkov-ivovyy-pir/> (дата обращения: 02.12.2023).
16. Нечаева О. А. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение). Улан-Удэ: Бурятское книжное изд-во, 1974. 261 с.

References

1. *Federal'naya rabochaya programma nachal'nogo obshchego obrazovaniya: Russkiy yazyk* [Federal work program for primary general education: Russian language] (in Russian). URL: https://edsoo.ru/Rabochie_programmi_po_uch.htm (accessed 02 December 2023).
2. Soloveychik M. S. *Russkiy yazyk: k taynam nashego yazyka: uchebnik dlya 3 klassa obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy: v 2 chastyakh. Chast' 2* [Russian language: to the secrets of our language: textbook for the 3rd grade of general education. Institutions in 2 parts. Part 2]. Smolensk, Assotsiatsiya XXI vek Publ., 2014. 160 p. (in Russian).
3. Ivanov S. V. *Russkiy yazyk. 2 klass: uchebnik dlya uchashchikhsya obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy: v 2 chastyakh. Chast' 2* [Russian language. 2nd grade: student's book for general education institutions: in 2 parts. Part 2]. Moscow, Ventana-Graf Publ., 2013. 176 p. (in Russian).
4. Lavrova N. A. *Strukturno-semanticheskiye i funktsional'nyye aspekty kontaminatsii (na materiale sovremennogo angliyskogo yazyka). Avtoref. dis. kand. filol. nauk* [Structural, semantic and functional aspects of contamination (based on the material of modern English). Abstract of thesis ... cand. philol. sci.]. Moscow, 2007. 19 p. (in Russian).
5. Skovorodnikov A. P. Kontaminatsiya slovoobrazovatel'naya [Contamination of word formation]. *Kul'tura russkoy rechi: entsiklopedicheskiy slovar'-spravochnik* [Culture of Russian speech: encyclopedic dictionary-reference book]. Moscow, Flinta: Nauka Publ., 2003. Pp. 272–274 (in Russian).
6. Zemskaya Ye. A. *Sovremennyy russkiy yazyk: uchebnik. Slovoobrazovaniye* [Sovremennyy russkiy yazyk. Word formation]. Moscow, Flinta, Nauka Publ., 2006. Pp. 283–291 (in Russian).
7. Omel'chenko L. N. Nauchnaya shkola «funktsional'no-smyslovyye tipy rechi»: sostoyaniye i perspektivy [Scientific school “functional-semantic types of speech”: state and prospects]. *Banzarovskiy chteniye. Ulan-Ude Publ.*, 2022. Pp. 315–318 (in Russian). URL: https://my.bsu.ru/content/pbl/articles/article_1360.pdf (accessed 02 December 2023).
8. Luk'yanova N. N., Fedorova I. V. K voprosu o trudnostyakh pri rabote s kontaminirovannymi tekstami v nachal'noy shkole [On the issue of difficulties when working with contaminated texts in elementary school]. *Psikhologicheskaya kul'tura i psikhologicheskoye zdorov'ye v sovremennykh regional'nykh sistemakh obrazovaniya: materialy VII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Psychological culture and psychological health in modern regional education systems: materials of the VII International scientific and practical conference]. 2019. Pp. 176–178 (in Russian).
9. Luk'yanova N. N., Fedorova I. V. Kontaminirovannyy tekst v nachal'noy shkole [Contaminated text in elementary school]. *Gertsenovskiy chteniye. Nachal'noye obrazovaniye* [Herzen Readings. Primary Education]. 2020, vol. 11, no 1, pp. 71–75 (in Russian).
10. Akhmanova O. S. *Slovar' lingvisticheskikh terminov* [Dictionary of linguistic terms]. Moscow, KomKniga Publ., 2007. 576 p. (in Russian).
11. Kanakina V. P., Goretский V. G. *Russkiy yazyk. 4 klass: uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy s prilozheniyem na elektronnom nositele* [Russian language. 2nd grade: student's book for institutions with an application on electronic media]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2023. 160 p. (in Russian).

12. Klimanova L. F., Goretskiy V. G., Golovanova M. V., Vinogradskaya L. A., Boykina M. V. *Literaturnoye chteniye. 3 klass. Uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy. V 2 chastyakh. Chast' 2* [Literary reading. 3rd grade. Textbook for general education Institutions. In 2 parts. Part 2]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2023. 223 p. (in Russian).
13. Tsybul'ko I. P., Kraynik O. M., Solov'yova T. V. Metodicheskiye rekomendatsii dlya uchiteley, podgotovlennyye na osnove analiza tipichnykh oshibok [Methodological recommendations for teachers, prepared on the basis of an analysis of typical mistakes]. *Pedagogicheskiye izmereniya*, 2021, no. 3 (in Russian). URL: <https://doc.fipi.ru/zhurnal-fipi/PI-2021-03.pdf> (accessed 02 December 2023).
14. Sotova I. A. Funktsional'no-smyslovyye tipy rechi: obobshchayushcheye povtoreniye pri podgotovke k EGE [Functional and semantic types of speech: generalizing repetition in preparation for the Unified State Exam]. *Russkiy yazyk v shkole*, 2018, no. 3, pp. 12–17 (in Russian). URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_32845027_60186593.pdf (accessed 02 December 2023).
15. Sladkov N. I. *Ivovyy pir: Skazka* [Willow Feast: A Tale] (in Russian). URL: <https://skazki.rustih.ru/nikolaj-sladkov-ivovyy-pir/> (accessed 02 December 2023).
16. Nechayeva O. A. *Funktsional'no-smyslovyye tipy rechi (opisaniye, povestvovaniye, rassuzhdeniye)* [Functional and semantic types of speech (description, narration, reasoning)]. Ulan-Ude, Buryatskoye knizhnoye izdatel'stvo Publ., 1974. 261 p. (in Russian).

Информация об авторах

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

Федорова И. В., старший преподаватель, Алтайский государственный педагогический университет (ул. Молодежная, 55, Барнаул, Россия, 656031).

Information about the authors

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

Fedorova I. V., Senior lecturer, Altai State Pedagogical University (ul. Molodyozhnaya, 55, Barnaul, Russian Federation, 656031).

Статья поступила в редакцию 18.01.2024; принята к публикации 28.08.2024

The article was submitted 18.01.2024; accepted for publication 28.08.2024

Научная статья

УДК 378.126

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-92-100>

Обучение языку специальности «юриспруденция» в аспекте русского языка как иностранного: к вопросу обобщения опыта в современной лингводидактике

Мэн Линся¹, Ван Синхуа², Анна Владимировна Курьянович³

^{1, 2} Муданьцзянский педагогический университет, Муданьцзян, Китайская Народная Республика

³ Томский государственный педагогический университет, Россия, Томск

¹ mdjmlx@163.com

² paveltgpu@yandex.ru

³ kurjanovich.anna@rambler.ru

Аннотация

Представлено обобщение имеющегося опыта преподавания русского языка как иностранного для иностранных студентов, обучающихся по профилю «Юриспруденция». Подчеркивается, что изучение коммуникативного поведения языковой личности в профессиональной сфере, особенно в юридической, требует учета языковых и культурных факторов в их совокупности. Юридическая терминология отражает национальные правовые традиции, историческое развитие общества, его правовые принципы и идеологию. Сложность профессионального взаимодействия в юридической области обусловлена различиями в логике кодифицированного права и обыденных нравственно-правовых убеждений, которыми обладает каждый человек. Кроме того, каждая национальная правовая система имеет свою уникальную логику, несмотря на наличие определенных универсальных черт. Подготовка специалистов в предметной сфере «Юриспруденция» в рамках поликультурного образования характеризуется необходимостью преодоления ряда трудностей. В числе проблем обозначается необходимость разработки адекватных форм, способов и средств обучения, позволяющих эффективно интерпретировать юридические тексты, сложные по своей синтаксической организации и содержательному наполнению. Особое внимание стоит уделять работе с русской юридической терминологией. Освещаются основные методы и подходы к обучению русскому языку как иностранному в аспекте его рассмотрения в качестве языка специальности, а также применение этих методов в контексте обучения юридической терминологии и специфическим языковым структурам иностранных студентов – будущих юристов. Исследуется вопрос формирования коммуникативных навыков, необходимых для успешного общения в юридической сфере.

Ключевые слова: лингводидактика, русский язык как иностранный, поликультурная коммуникация, специальность «юриспруденция», язык специальности

Благодарности: Публикация подготовлена при поддержке грантовых проектов в рамках реализации: 1) исследования и практики в контексте формирования новой гуманитарной дисциплины провинции Хэйлунцзян № 2021HLJXWP0093 «Создание и реализация модели подготовки специалистов в области русского языка как иностранного в сфере международного дела в контексте новой гуманитарной дисциплины (本文系黑龙江省新文科研究与改革实践项目“新文科背景下“三型一化”涉外俄语法律人才培养模式的构建与实践”(2021HLJXWP0093)阶段性成果); 2) реформы в обучении иностранным языкам в провинции Хэйлунцзян № HWX2022035-C «Исследование модели подготовки специалистов в сфере специальных языков и практика в реализации концепции „Один пояс, один путь“ в контексте формирования новой гуманитарной дисциплины» (本文系黑龙江省本科高校首批外语教育改革创新项目“新文科背景下“一带一路”非通用语人才培养模式研究与实践”(HWX2022035-C)阶段性成果); 3) стратегии Муданьцзянского педагогического университета № KCSZKC-2022005 «Создание примерной учебной программы по предмету „Практический русский язык“ для подготовки магистров» (Муданьцзян, 26.07.2022) (本文系牡丹江师范学院校级研究生课程思政课程项目的阶段性成果, 项目编号(KCSZKC-2022005)).

Для цитирования: Мэн Линся, Ван Синхуа, Курьянович А. В. Обучение языку специальности «юриспруденция» в аспекте русского языка как иностранного: к вопросу обобщения опыта в современной лингводидактике // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 5 (57). С. 92–100. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-92-100>

Original article

Language teaching for the specialty “Jurisprudence” in the aspect of Russian as a foreign language: on the issue of generalizing experience in modern linguodidactics

Meng Lingxia¹, Wang Xinghua², Anna V. Kuryanovich³

^{1, 2} Mudanjiang Normal University, China, Mudanjiang

³ Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

¹ mdjmlx@163.com

² paveltgpu@yandex.ru

³ kurjanovich.anna@rambler.ru

Abstract

A summary of the existing experience in teaching Russian as a foreign language for foreign students studying in the “Jurisprudence” profile is presented. It is emphasized that the study of the communicative behavior of a linguistic personality in the professional field, especially in the legal field, requires taking into account linguistic and cultural factors in their totality. Legal terminology reflects national legal traditions, the historical development of society, its legal principles and ideology. The complexity of professional interaction in the legal field is due to differences in the logic of codified law and ordinary moral and legal beliefs that each person possesses. In addition, each national legal system has its own unique logic, despite the presence of certain universal features. The training of specialists in the subject area of “Jurisprudence” within the framework of multicultural education is characterized by the need to overcome a number of difficulties. Among the problems is the need to develop adequate forms, methods and means of teaching that allow effective interpretation of legal texts that are complex in their syntactic organization and content. Special attention should be paid to working with Russian legal terminology. The main methods and approaches to teaching Russian as a foreign language are covered in the aspect of considering it as a language of specialty, as well as the application of these methods in the context of teaching legal terminology and specific language structures to foreign students - future lawyers. The issue of developing communication skills necessary for successful communication in the legal field is explored.

Keywords: linguodidactics, Russian as a foreign language, multicultural communication, specialty “Jurisprudence”, language of specialty

For citation: Meng Lingxia, Wang Xinghua, Kuryanovich A. V. Obucheniye yazyku spetsial'nosti “yurisprudentsiya” v aspekte russkogo yazyka kak inostrannogo: k voprosu obobshcheniya opyta v sovremennoy lingvodidaktike [Language teaching for the specialty “Jurisprudence” in the aspect of Russian as a foreign language: on the issue of generalizing experience in modern linguodidactics]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 5 (57), pp. 92–100. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-92-100>

В связи с расширяющимися поликультурными связями в дидактической коммуникации в разных предметных областях актуальным является вопрос об изучении языка специальности в аспекте его преподавания носителям иностранных языков. Язык специальности – это совокупность «всех языковых средств, которые применяются в ограниченной специальностью сфере коммуникации в целях обеспечения взаимопонимания занятых в этой сфере людей» [1, с. 245], это «общий язык, ориентированный на специальные знания» [2, с. 52]. В данном исследовании дифференцируются смежные понятия «язык специальности» и «язык для специальных целей». Делается это на основании различия в подходе к их определению: первое интерпретируется в направлении анализа «от

объекта», второе – «от субъекта». С этой точки зрения дефиниция «язык для специальных целей» трактуется шире, поскольку эти цели обуславливаются задачами рассмотрения с позиции исследователя и могут выходить за пределы отдельно взятой предметной области.

Проблема рассмотрения языка специальности лежит в плоскости реализации функционального подхода к обучению и преподаванию, когда целью языковой подготовки выступает не только и не столько овладение национальным языком как иностранным как таковым, а, в первую очередь, формирование компетентностной базы для осуществления эффективной коммуникации представителей различных лингвокультур – специалистов, принадлежащих одному профессиональному сообществу. Речь здесь идет в целом о понимании термина «компетенция» в «коммуникативно-деятельностном ключе» [3, с. 90], включая вопросы совершенствования языковой, лингвистической, коммуникативной, лингвистической и межкультурной компетенций в сфере профессионально ориентированного общения [4]. Существует обоснованное мнение среди исследователей-методистов, что преподавание языка специальности в качестве иностранного «связано с содержанием специальности, малоизвестной преподавателю иностранного языка, что требует иного подхода к процессу обучения, нежели чем на занятиях по общему курсу» [2, с. 50], соответственно, требует большей квалификации от преподавателя. При определении содержания профессионально ориентированного обучения необходимо установить «минимальный объем языкового материала с учетом стилистически дифференцированного принципа отбора, исходя из специфики реализации языковых единиц в данном подязыке» [5, с. 76].

Обучение языку специальности в аспекте русского языка как иностранного (РКИ) сегодня определяется неизменным статусом русского языка как одного из языков межнационального общения в мире, а также сохраняющимся, в том числе в Китае, интересом к его изучению как средства полилингвальной коммуникации, включая сферы профессионального взаимодействия. История вопроса сегодня представлена достаточно обширным кругом специальной литературы, например: [6–8].

Юридическое право традиционно определяется в качестве формы общественного сознания. Оно связано с юридической культурой, которая представляет собой систему знаний, навыков и умений общества в области права и правопонимания. Юридическая сфера коммуникации – неотъемлемая составляющая социальной интеракции. Цель при обучении иностранцев языку права заключается в том, чтобы помочь им освоить специфический юридический язык, который используется в определенной юридической системе или области права. Это позволяет иностранным студентам, юристам и специалистам углубить свои знания правовой терминологии, понимать особенности юридических процессов и документов на иностранном языке, а также успешно общаться и работать в международной среде.

Понимание юридического языка и терминологии важно не только для работы в области права, но также для успешной международной деятельности, ведения бизнеса, торговли, дипломатии и других сфер, где требуется знание иностранных правовых норм и процедур. Обучение языку права помогает участникам процесса обращаться к законодательству, правовым актам, договорам и другим юридическим документам на иностранном языке с уверенностью и точностью.

Целью статьи является научное обобщение информации об имеющихся сегодня наработках в преподавании современного русского юридического языка иностранным обучающимся. Материалом выступают научные и методические работы исследователей в области лингводидактики, а также опыт профессиональной деятельности специалистов Муданьцзянского педагогического университета.

Сложность осуществления профессиональной межкультурной коммуникации в юридической сфере заключается в том, что, во-первых, существуют отличия в понимании кодификационного права и логики «обыденных морально-правовых представлений, элементами которых обладает практически каждый человек» [9, с. 4]. Во-вторых, система права, имея ряд универсальных характеристик, обладает ярко выраженной национальной спецификой. Так, специалистами отмечается

такая особенность русской юридической терминологии, как ее «юридико-лингвистическая неопределенность» [10]. Сказанное определяет возникновение рисков и трудностей в процессе обучения русскому языку специальности «юриспруденция» как иностранному, вследствие чего остро стоит вопрос об уровне профессиональной подготовки педагога.

В первую очередь представим общее видение ситуации с учебно-методическим обеспечением языковой подготовки иностранцев в предметной области «Юриспруденция».

В специализированных учебниках по русскому языку как родному [11–13], адресованных студентам-юристам, в числе ключевых вопросов рассматриваются правила правописания, пунктуации и стилистики, которые необходимы для правильного оформления юридических документов и текстов; различные виды юридической терминологии, специфические буквенные сочетания и сокращения, особенности составления деловой и юридической корреспонденции, а также риторические приемы ораторского мастерства.

В учебниках РКИ для иностранцев-юристов внимание обучающихся сосредоточивается не только на вопросах, обозначенных выше, но и на вопросах словообразовательной практики в лексических процессах в юридической сфере, функциях заимствованных слов, способах толкования юридических терминов и вариантах их интерпретации в соответствии с контекстуальным употреблением. Об изучении этих и им подобных вопросов см., например, в методических изданиях: [14, 15].

Особым аспектом преподавания русского юридического языка в иностранной аудитории является составление терминологических словарей, соотносимых с лексическим минимумом, который определяется в нормативных справочниках и требованиях к навыкам владения РКИ на разных уровнях его изучения. Например, учебник В. В. Воробьева и М. Л. Новикова «О юриспруденции читаем и говорим по-русски» разработан в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта по РКИ (II сертификационный уровень для учащихся нефилологических профилей). В нем представлены типы текстов, «наиболее часто встречающиеся в теории государства и права, конституционного, уголовного, международного права», а также «система взаимосвязанных с типами текстов заданий речевого характера. Материал учебника нацелен на формирование у иностранных студентов речевых навыков и умений на русском языке, позволяющих успешно участвовать в различных сферах и подсферах применения языка специальности, развитие коммуникативно-речевых компетенций студентов-юристов – участников учебно-профессионального общения на русском языке» [16, с. 2].

Ряд учебников РКИ в предметной сфере «Юриспруденция» строится в соответствии с тематическим принципом. При этом одна и та же тема прорабатывается в рамках учебно-методического комплекса. Нами данный подход оценивается как в высшей степени плодотворный, поскольку он позволяет сформировать максимальный перечень компетенций на хорошем качественном уровне. В качестве образцов отметим работы: [17, 18].

Остановимся на ключевых содержательных моментах, свойственных преподаванию РКИ в предметной сфере «Юриспруденция» на современном этапе.

Большое количество работ посвящено изучению лингводидактического ресурса текста в обучении РКИ как языку специальности «юриспруденция». По мнению А. Б. Недосуговой, учебный текст по специальности является «многоуровневой структурой», реализующей целый ряд функций [19, с. 34]. Речь идет о таких функциях, как коммуникативная, когнитивная, информативная, обучающая. В частности, к дидактическим текстам, используемым для обучения иностранных студентов-юристов, предъявляется ряд требований. Например, подобные тексты должны быть ориентированы на формирование у обучающихся навыков речевой аргументации, логически грамотного построения фраз, адекватной интерпретации сложных по структуре высказываний, характерных для официально-делового стиля. В связи с этим востребованностью пользуются тексты-рассуждения [20, с. 37–38].

Другим вопросом, активно обсуждаемым в лингводидактике юридической речи, является проблема понимания содержания юридического текста. В числе основных препятствий, снижающих эффективность интерпретации, студентами Муданьцзянского педагогического университета, например, обозначены, во-первых, сложность синтаксической структуры высказывания, во-вторых, трудности, возникающие в ходе работы с терминами. Эти факторы взаимосвязаны, а порождаемый ими совокупный эффект может привести к коммуникативному сбою в обучении. Рассмотрим их.

Д. И. Милославская выделяет следующие направления в деятельности преподавателя, обучающего студентов-юристов русскому языку специальности как иностранному, которые позволят оптимизировать процессы в сознании обучающихся, связанные с навыком интерпретации юридических текстов: 1) поскольку множество русских юридических терминов пришло в язык специальности из общеупотребительного языка (*потребитель, работник, беженец*), необходимо актуализировать различия между узуальной и специальной трактовкой их значения; 2) формировать четкое представление о юридических терминах, созданных исключительно для юридической коммуникации и преимущественно в ней функционирующих (*необходимая оборона, исковая давность*); 3) учить распознавать в ситуативной смысловой многоплановости терминологическую однозначность и семантическую устойчивость единиц, функционирующих в юридической коммуникации разных типов (например, термин «*государство*» трактуется неодинаково применительно к конституционному и международному праву, а также собственно в теории права) (подробнее см.: [21]).

По мнению Т. Г. Никитиной, частично снять проблемы с пониманием русских юридических терминов поможет развитие словообразовательной компетенции у студентов-иностранцев посредством работы с продуктивными словообразовательными моделями, языковым материалом при этом выступают коммуникативно ценные для профессиональной сферы единицы и их производные. «Навыки оперирования словообразовательными моделями формируются на каждом этапе работы над темой. Так, при введении новой лексики активно используется словообразовательная семантизация: *владелец – тот, кто владеет чем-либо; эксплуататор – тот, кто эксплуатирует других; законопроект – проект закона; налогоплательщик – плательщик налогов* и т. п.» [22, с. 139].

Наконец, нужно отметить, что в исследовательской литературе активно обсуждается вопрос выбора технологического инструментария для организации обучения в предметной области «Юриспруденция». С. С. Аду, например, считает, что наиболее важными для реализации в обозначенной студенческой аудитории являются «задания на увеличение объема памяти, умение понять истинность или ложность высказывания, аргументировать свой ответ, а также задания на выработку навыка скорописи, способствующие подготовке студентов к слушанию и записи лекций» [23, с. 154].

Е. А. Штехман и Ю. А. Мельник отмечают, что в настоящее время «одни из главных компонентов в образовательной деятельности – учебный и творческий, которые раскрывают возможности личности иностранного обучающегося, будущего юриста» [24, с. 141]. В числе образовательных технологий методисты выделяют проектные, экскурсионные, игровые, технологию коммуникативного (языкового) портфеля, интернет-технологии [24].

Таим образом, изучение русского языка для иностранных студентов, обучающихся по специальности «юриспруденция», имеет ряд значимых особенностей: 1. Понимание юридических терминов: изучение русского языка поможет студентам освоить специфическую юридическую терминологию, что важно для понимания основных понятий и законов в российской юриспруденции. 2. Работа с юридическими текстами: студенты смогут разбираться в юридических документах, законодательных актах и других типах юридической литературы на русском языке, что их подготовит к работе в области юриспруденции. 3. Общение с русскоязычными коллегами: знание русского языка позволит иностранным студентам легче общаться с русскоязычными коллегами, клиентами или работодателями, улучшая коммуникацию и сотрудничество. 4. Перспективы карьерного роста: знание

русского языка может повысить конкурентоспособность иностранных юристов на рынке труда, особенно если они планируют работу в России или с русскоязычными клиентами. Таким образом, изучение русского языка для иностранных студентов, получающих специальность «юриспруденция», имеет большое значение, так как улучшает их профессиональные навыки и открывает новые возможности для карьерного роста и развития.

Список источников

1. Раджабова Н. Н., Умарова Б. Х., Наджимова Х. Б. Язык специальности как фактор профессионального развития студентов неязыковых специальностей при изучении русского языка // Вестник Технологического университета Таджикистана. 2016. № 1 (26). С. 244–249.
2. Федорова Т. А. Общие аспекты иностранного языка для специальных целей и языка специальности // Педагогический вестник. 2020. № 12. С. 50–52.
3. Курьянович А. В. Психолого-педагогические, лингводидактические и методические аспекты совершенствования языковой компетенции в школе и вузе // Научно-педагогическое обозрение. 2015. № 1 (7). С. 90–101.
4. Курьянович А. В. Компетентностный подход как методологическая основа современного поликультурного языкового образования // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики: материалы ежегодной международной конференции, 7 февраля 2020 г. Ч. 1. Екатеринбург: Уральский гос. пед. университет, 2020. С. 114–118.
5. Борисова В. Е. Овладение языком специальности как основная цель изучения иностранными студентами русского языка // Альманах современной науки и образования. 2011. № 10. С. 75–77.
6. Клобукова Л. П. Текст, текстотека и гипертекст в учебниках и профессионально ориентированных пособиях по РКИ // Русский язык за рубежом. 2022. № 3. С. 95–98.
7. Тарасова Л. В. Технология обучения иностранных студентов языку специальности на русском языке // Интерактивная наука. 2016. № 3. С. 59–62.
8. Сокол М. А., Пахомова Н. Е. Слово и текст: читаем тексты по специальности на уроках русского языка как иностранного // Вестник НГТУ им. Р. Е. Алексеева. Серия: Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии. 2015. № 4. С. 58–62.
9. Хижняк С. П. Межкультурная профессиональная коммуникация юристов: теоретические основы. Саратов: Изд-во Саратовской государственной юридической академии, 2014. 244 с.
10. Батюшкина М. В. Юрико-лингвистическая неопределенность терминов и норм российских законов // Русистика. 2021. Т. 19, № 2. С. 138–154. doi: 10.22363/2618-8163-2021-19-2-138-154
11. Введенская Л. А., Павлова Л. Г. Риторика для юристов: учеб. пособие для вузов. М.: Флинта, 2007. 576 с.
12. Русский язык и культура речи: учебно-методическое пособие для студентов-юристов / под ред. Н. Ю. Тянугиной. М.: Флинта, 2009. 240 с.
13. Афанасьева Н. Д., Захарченко С. С. Право: учебное пособие по языку специальности. СПб.: Златоуст, 2012. 144 с.
14. Баранова С. Е., Полянская В. И. Русский язык в учебно-профессиональной сфере: юридический профиль. М.: Изд-во РУДН, 2000. 186 с.
15. Ваулина А. В., Клобукова Л. П., Судилова О. И., Чекалина В. Л. Русский язык для юристов: учеб. пособие по русскому языку для иностранных учащихся первого курса юридических вузов и факультетов России / под ред. Л. П. Клобуковой. М.: Русский язык. Курсы, 2011. 360 с.
16. Воробьев В. В., Новиков М. Л. О юриспруденции читаем и говорим по-русски. II сертификационный уровень владения русским языком как иностранным в учебной и социально-профессиональной сферах: учебное пособие. М.: Изд-во РУДН, 2018. 112 с.
17. Аду С. С., Аду Я. Н. Русский язык для магистрантов-юристов: учебное пособие по научному стилю речи для изучающих русский язык как иностранный. Книга для преподавателя. Воронеж: Наука-Юнипресс, 2012. 51 с.
18. Новикова М. Л. Программа по русскому языку для иностранных студентов специальности «Юриспруденция»: учебно-профессиональный модуль. II сертификационный уровень единой «Лингводидактической программы РУДН по РКИ». М.: Изд-во РУДН, 2012. 79 с.

19. Недосугова А. Б. Текст как высшая единица обучения языку специальности будущих юристов-международников // Высшее образование сегодня. 2020. № 9. С. 34–39.
20. Клобукова Л. П., Недосугова А. Б. Лингводидактический потенциал работы с текстом в ходе профессионально ориентированного обучения русскому языку инофонов – будущих юристов-международников // Преподаватель XXI век. 2023. № 3. Ч. 1. С. 169–184. doi: 10.31862/2073-9613-2023-3-169-184
21. Милославская Д. И. Типовые трудности семантической интерпретации юридического текста // Юрислингвистика. 2000. № 2. С. 104–116.
22. Никитина Т. Г. Русские словообразовательные модели в пособии по языку специальности для иностранцев // Альманах современной науки и образования. 2013. № 12 (79). С. 138–140.
23. Аду С. С., Аду Я. Н. Учебное пособие по русскому языку для иностранных юристов-магистрантов (начальный этап обучения) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2013. № 3. С. 151–155.
24. Штехман Е. А., Мельник Ю. А. Применение инновационных образовательных технологий на занятиях по русскому языку как иностранному при подготовке будущих юристов // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2020. № 3 (28). С. 141–143.

References

1. Radzhabova N. N., Umarova B. Kh., Nadzhimova Kh. B. Yazyk spetsial'nosti kak faktor professional'nogo razvitiya studentov neyazykovykh spetsial'nostey pri izuchenii russkogo yazyka [Language of specialty as a factor in the professional development of students of non-linguistic specialties when studying the Russian language]. *Vestnik Tekhnologicheskogo universiteta Tadjikistana – Bulletin of the Technological University of Tajikistan*, 2016, no. 1 (26), pp. 244–249 (in Russian).
2. Fedorova T. A. Obshchiye aspekty inostrannogo yazyka dlya spetsial'nykh tseley i yazyka spetsial'nosti [General aspects of a foreign language for special purposes and the language of specialty]. *Pedagogicheskiy vestnik – Pedagogical Bulletin*, 2020, no. 12, pp. 50–52 (in Russian).
3. Kuryanovich A. V. Psikhologo-pedagogicheskiye, lingvodidakticheskiye i metodicheskiye aspekty sovershenstvovaniya yazykovoy kompetentsii v shkole i vuze [Psychological, pedagogical, linguodidactic and methodological aspects of improving language competence at school and university]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2015, no. 1 (7), pp. 90–101 (in Russian).
4. Kuryanovich A. V. Kompetentnostnyy podkhod kak metodologicheskaya osnova sovremennogo polikul'turnogo yazykovogo obrazovaniya [Competence-based approach as a methodological basis of modern multicultural language education]. *Aktual'nyye problemy germanistiki, romanistiki i rusistiki: materialy yezhegodnoy mezhdunarodnoy konferentsii, 7 fevralya 2020 g. Chast' 1* [Current issues in German, Romance and Russian studies: Proceedings of the annual international conference, February 7, 2020. Part 1]. Yekaterinburg, Ural State Pedagogical University Publ., 2020. Pp. 114–118 (in Russian).
5. Borisova V. Ye. Ovladeniye yazykom spetsial'nosti kak osnovnaya tsel' izucheniya inostrannymi studentami russkogo yazyka [Mastery of the language of specialty as the main goal of foreign students studying the Russian language]. *Al'manakh sovremennoy nauki i obrazovaniya – Almanac of modern science and education*, 2011, no. 10, pp. 75–77 (in Russian).
6. Klobukova L. P. Tekst, tekstoteka i gipertekst v uchebnikakh i professional'no oriyentirovannykh posobiyyakh po RKI [Text, text library and hypertext in textbooks and professionally oriented manuals on Russian as a foreign language]. *Russkiy yazyk za rubezhom – Russian Language Abroad*, 2022, no. 3, pp. 95–98 (in Russian).
7. Tarasova L. V. Tekhnologiya obucheniya inostrannykh studentov yazyku spetsial'nosti na russkom yazyke [Technology of teaching foreign students the language of specialty in Russian]. *Interaktivnaya nauka – Interactive Science*, 2016, no. 3, pp. 59–62 (in Russian).
8. Sokol M. A., Pakhomova N. Ye. Slovo i tekst: chitayem teksty po spetsial'nosti na urokakh russkogo yazyka kak inostrannogo [Word and text: we read texts in the specialty at the lessons of Russian as a foreign language]. *Vestnik NGTU im. R. Ye. Alekseyeva. Seriya: Upravleniye v sotsial'nykh sistemakh. Kommunikativnyye tekhnologii*, 2015, no. 4, pp. 58–62 (in Russian).
9. Khizhnyak S. P. *Mezhkul'turnaya professional'naya kommunikatsiya yuristov: teoreticheskiye osnovy* [Intercultural professional communication of lawyers: theoretical foundations]. Saratov, Saratovskaya gosudarstvennaya yuridicheskaya akademiya Publ., 2014. 244 p. (in Russian).

10. Batyushkina M. V. Yuridiko-lingvisticheskaya neopredelennost' terminov i norm rossiyskikh zakonov [Legal and linguistic uncertainty of the terms and norms of Russian laws]. *Rusistika – Russian Language Studies*, 2021, vol. 19, no. 2, pp. 138–154 (in Russian). <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-2-138-154>
11. Vvedenskaya L. A., Pavlova L. G. *Ritorika dlya yuristov: uchebnoye posobiye dlya vuzov* [Rhetoric for lawyers: textbook for universities]. Moscow, Flinta Publ., 2007. 576 p. (in Russian).
12. *Russkiy yazyk i kul'tura rechi: uchebno-metodicheskoye posobiye dlya studentov-yuristov* [Russian language and culture of speech: educational and methodological manual for law students]. Ed. N. Yu. Tyanuginoy. Moscow, Flinta Publ., 2009. 240 p. (in Russian).
13. Afanas'yeva N. D., Zakharchenko S. S. *Pravo: uchebnoye posobiye po yazyku spetsial'nosti* [Law: a textbook on the language of the specialty]. Saint Petersburg, Zlatoust Publ., 2012. 144 p. (in Russian).
14. Baranova S. Ye., Polyanskaya V. I. *Russkiy yazyk v uchebno-professional'noy sfere: yuridicheskiy profil'* [Russian language in the educational and professional sphere: legal profile]. Moscow, RUDN Publ., 2000. 186 p. (in Russian).
15. Vaulina A. V., Klobukova L. P., Sudilovskaya O. I., Chekalina V. L. *Russkiy yazyk dlya yuristov: uchebnoye posobiye po russkomu yazyku dlya inostrannykh uchashchikhsya pervogo kursa yuridicheskikh vuzov i fakul'tetov Rossii* [Russian language for lawyers: a textbook on the Russian language for first-year foreign students of law universities and faculties in Russia]. Ed. L. P. Klobukova. Moscow, Russkiy yazyk. Kursy Publ., 2011. 360 p. (in Russian).
16. Vorob'yev V. V., Novikov M. L. *O yurisprudentsii chitayem i govorim po-russki. II sertifikatsionnyy uroven' vladeniya russkim yazykom kak inostrannym v uchebnoy i sotsial'no-professional'noy sferakh: uchebnoye posobiye* [We read and speak about jurisprudence in Russian. II Certification level of proficiency in Russian as a foreign language in the educational and social-professional spheres: training manual]. Moscow, RUDN Publ., 2018. 112 p. (in Russian).
17. Adu S. S., Adu Ya. N. *Russkiy yazyk dlya magistrantov-yuristov: uchebnoye posobiye po nauchnomu stilu rechi dlya izuchayushchikh russkiy yazyk kak inostranny. Kniga dlya prepodavatelya* [Russian language for undergraduates-lawyers: a textbook on the scientific style of speech for students of Russian as a foreign language. Book for the teacher]. Voronezh, Nauka-Yunipress Publ., 2012. 51 p. (in Russian).
18. Novikova M. L. *Programma po russkomu yazyku dlya inostrannykh studentov spetsial'nosti "Yurisprudentsiya": uchebno-professional'nyy modul'. II sertifikatsionnyy uroven' yedinoi "Lingvodidakticheskoy programmy RUDN po RKI"* [Russian language program for foreign students majoring in "Jurisprudence": educational and professional module. II certification level of the unified "RUDN Linguodidactic Program for Russian Foreign Languages"]. Moscow, RUDN Publ., 2012. 79 p. (in Russian).
19. Nedosugova A. B. *Tekst kak vysshaya yedinita obucheniya yazyku spetsial'nosti budushchikh yuristov-mezhdunarodnikov* [Text as the highest unit of teaching the specialty language of future international lawyers]. *Vyssheye obrazovaniye segodnya – Higher education today*, 2020, no. 9, pp. 34–39 (in Russian).
20. Klobukova L. P., Nedosugova A. B. *Lingvodidakticheskiy potentsial raboty s tekstem v khode professional'no oriyentirovannogo obucheniya russkomu yazyku inofonov – budushchikh yuristov-mezhdunarodnikov* [Linguodidactic potential of working with text in the course of professionally oriented teaching of the Russian language to foreign speakers - future international lawyers]. *Prepodavatel' XXI vek*, 2023, no. 3, vol. 1, pp. 169–184 (in Russian). DOI: 10.31862/2073-9613-2023-3-169-184
21. Miloslavskaya D. I. *Tipovyye trudnosti semanticheskoy interpretatsii yuridicheskogo teksta* [Typical difficulties of semantic interpretation of a legal text]. *Yurislingvistika – Urislinguistics*, 2000, no. 2, pp. 104–116 (in Russian).
22. Nikitina T. G. *Russkiye slovoobrazovatel'nyye modeli v posobii po yazyku spetsial'nosti dlya inostrantsev* [Russian word-formation models in a manual on the language of specialty for foreigners]. *Al'manakh sovremennoy nauki i obrazovaniya – Almanac of modern science and education*, 2013, no. 12 (79), pp. 138–140 (in Russian).
23. Adu S. S., Adu Ya. N. *Uchebnoye posobiye po russkomu yazyku dlya inostrannykh yuristov-magistrantov (nachal'nyy etap obucheniya)* [Extbook on the Russian language for foreign lawyers-master's students (initial stage of training)]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i spetsial'nost' – Bulletin of the Russian Peoples' Friendship University. Series: Issues of education: languages and specialization*, 2013, no. 3, pp. 151–155 (in Russian).
24. Shtekhman Ye. A., Mel'nik Yu. A. *Primeneniye innovatsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy na zanyatiyakh po russkomu yazyku kak inostrannomu pri podgotovke budushchikh yuristov* [Application of innovative educational technologies in classes on Russian as a foreign language in the preparation of future lawyers]. *Vestnik Omskogo*

gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnyye issledovaniya – Bulletin of the Omsk State Pedagogical University. Humanities studies, 2020, no. 3 (28), pp. 141–143 (in Russian).

Информация об авторах

Мэн Линся, доктор филологических наук, профессор, директор магистратуры, Муданьцзянский педагогический университет (ул. Вэньхуа, 191, Муданьцзян, Китай, 157011).

Ван Синхуа, кандидат филологических наук, декан, Муданьцзянский педагогический университет (ул. Вэньхуа, 191, Муданьцзян, Китай, 157011).

Курьянович А. В., доктор филологических наук, завкафедрой, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Information about the authors

Meng Lingxia, Doctor of Philological Sciences, Professor, Deputy Director of the Institute of Oriental Languages, Mudanjiang Normal University (ul. Wenhua, 191, Mudanjiang, China, 157011).

Wang Xinghua, Candidate of Philological Sciences, Dean of the Faculty of Russian Language, Mudanjiang Normal University (ul. Wenhua, 191, Mudanjiang, China, 157011).

Kuryanovich A. V., Doctor of Philological Sciences, Head of the Department of Theory of Language and Methods of Teaching the Russian Language, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Статья поступила в редакцию 29.05.2024; принята к публикации 28.08.2024

The article was submitted 29.05.2024; accepted for publication 28.08.2024

ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 159.9.072.432

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-101-113>

Анализ метамоделей вербального представления одежды женщинами

Анна Олеговна Ефимкина

Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск, Россия,
efim_kin@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0007-8744-7727>

Аннотация

Цель исследования – выявление и анализ существенных категорий вербального представления одежды респондентами-женщинами. Актуальность исследования связана с изучением идентичности человека через оформление внешности в соответствии с его представлениями об идеальном я. Современные исследования взаимосвязи одежды и идентичности больше сосредоточены на социальных и культурных стереотипах, а не на психологических аспектах выбора одежды. Материал статьи восполняет дефицит в исследованиях этого направления психологии. Исследование проводилось методом психологического анкетирования. Выборку составили 36 женщин в возрасте 24–55 лет. Автор рассматривает элементы вербального представления одежды как отражение процесса самоидентификации у женщин. Проведенный анализ способствует более глубокому пониманию взаимосвязи между речью, одеждой и идентичностью. Для профессионального практикующего психолога умение анализировать и интерпретировать визуальные аспекты клиентской внешности – навык, способствующий проведению эффективной диагностики личностных психологических проблем клиента. В основном фокусе статьи – анализ метамоделей речи, используемых при описании одежды. Исследование показывает, что, помимо прямых словесных сообщений, респонденты неосознанно выражают свои эмоции и отношения через речевые конструкции. Для анализа авторы опираются на работы из области символического интеракционизма, а также на психоаналитические и нейролингвистические подходы. Выделены три группы значений одежды: утилитарное, социальное и личностное. Дополнительно описаны и проанализированы три метамодеи: отрицание, использование экспрессивной лексики и метафорические выражения. Для иллюстрации представлены примеры клиентских кейсов. Одежда обладает универсальными коммуникативными значениями. При анализе описания внешности следует обращать внимание не только на содержание речи, но и на структуру высказываний, так как она несет дополнительные смысловые нюансы и предоставляет психологу возможность выявления бессознательных мотивов человека с целью сделать их видимыми для него. Это расширяет возможности терапевтического диалога. Результаты исследования полезны для психологов-консультантов, немедицинских психотерапевтов и арт-терапевтов, которые могут использовать проективное описание одежды для диагностики и определения поведенческих паттернов клиентов с последующей коррекцией. Также результаты могут быть важны для исследователей в области одежды и идентичности, а также для имиджмейкеров, дизайнеров и стилистов.

Ключевые слова: одежда, идентичность, метамодеи, речь, внешность, личностный смысл, психотерапия

Для цитирования: Ефимкина А. О. Анализ метамоделей вербального представления одежды женщинами // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 5 (57). С. 101–113. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-101-113>

PSYCHOLOGY

Original article

Analysis of metamodels for verbal representation of clothing by women

Anna O. Efimkina

Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk Russian Federation, efim_kin@mail.ru,
<https://orcid.org/0009-0007-8744-7727>

Abstract

This article presents the results of a study aimed at identifying and analyzing significant categories of verbal representation of clothing provided by female respondents. The relevance of the study lies in exploring human identity through the adornment of appearance in accordance with their ideals of the ideal self. Contemporary research on the relationship between clothing and identity has focused more on social and cultural stereotypes than on the psychological aspects of clothing choice. The material of the article addresses this gap in psychology research. The study was conducted using the method of psychological questionnaires, with 36 women aged 24–55 years. The author examines elements of verbal representation of clothing as reflections of the process of self-identification in women. The analysis conducted contributes to a deeper understanding of the relationship between speech, clothing, and identity. For practicing psychologists, the ability to analyze and interpret visual aspects of client appearance is an important skill that aids in the effective diagnosis of personal psychological issues. The main focus of the article is the analysis of speech metamodels used in describing clothing. The study reveals that, in addition to direct verbal messages, respondents unconsciously express their emotions and attitudes through speech constructs. The authors draw on symbolic interactionism, psychoanalytic, and neurolinguistic approaches for analysis. Three categories of clothing meanings were identified: utilitarian, social, and personal. Additionally, three metamodels were described and analyzed: denial, use of expressive language, and metaphorical expressions. Client case examples are provided for illustration. Clothing possesses universal communicative meanings. When analyzing descriptions of appearance, attention should be paid not only to the content of speech but also to its structure, as it carries additional semantic nuances and provides psychologists with the opportunity to analyze unconscious motives of individuals, thereby enhancing therapeutic dialogue possibilities. The research findings are useful for psychologists, non-medical psychotherapists, and art therapists, who can use projective clothing descriptions for diagnosing and identifying client behavioral patterns for subsequent correction. Additionally, the results may be important for researchers in the fields of clothing and identity, as well as for image consultants, designers, and stylists.

Keywords: clothing, identity, metamodels, speech, appearance, personal meaning, psychotherapy

For citation: Efimkina A. O. Analiz metamodeley verbal'nogo predstavleniya odezhdy zhenshchinami [Analysis of metamodels for verbal representation of clothing by women]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 5 (57), pp. 101–113. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-101-113>

Введение

Одежда отражает личностную идентичность человека через оформление внешности в соответствии с его представлениями об идеальном я. Идентичность формируется в социокультурном контексте, задающем идеалы привлекательности и красоты в любом обществе [1–3]. В современном обществе эту роль выполняют медиаисточники. Реклама на телевидении изобилует оценками тех или иных черт и частей тела и внешности, диктует, какими они должны быть, а также предлагает весь набор средств и путей модификации тела для приближения к этому современному идеалу, задавая, таким образом, моду на определенные аспекты телесного облика [4]. А люди формируют на

этой основе образ собственного тела, самовосприятие, самооценку. И передают их дальше как в выборе собственного стиля одежды, так и в разговорах о теле и внешности с другими.

Зависимость от культурных стереотипов влияет на самооценку. Одежда связана с образом тела и идентичностью, может использоваться для изменения восприятия своего тела и улучшения психологического состояния [5]. Культурные идеалы внешности, передаваемые СМИ, оказывают существенное воздействие на формирование образа тела. Зависимость от соответствия культурным идеалам может привести к негативной самооценке и отрицательным чувствам к телу. Мы видим проблему в том, что современные исследования взаимосвязи одежды и идентичности больше сосредоточены на социальных и культурных стереотипах, а не на психологических аспектах выбора одежды. На наш взгляд, смещение внимания с телесного образа на личностные проявления или функциональность тела может помочь справляться с социальным давлением и укреплять психологическое здоровье [6]. Поэтому для профессионального практикующего психолога умение анализировать и интерпретировать визуальные аспекты клиентской внешности представляет собой важный навык, способствующий проведению эффективной диагностики личностных психологических проблем клиента [7].

Эта способность дает практикующему психологу доступ к ценной информации, предшествующей устному общению, которая, следовательно, может рассматриваться как фрагмент данных, еще не подвергнутых воздействию контекста взаимодействия с психологом здесь и сейчас.

Внешность, одежда и манера вести себя в пространстве представляют собой аспекты жизни клиента, которые психолог обычно не воспринимает непосредственно, а видит лишь в виде остаточных результатов его стратегии формирования визуального облика перед встречей с психологом. Эти аспекты дают возможность заглянуть в сферу жизни клиента, которую он, вероятно, будет раскрывать в ограниченном объеме в ходе вербальных высказываний в рамках консультации. Весь этот комплекс информации может стать ценным материалом для практикующего терапевта, обогащая его понимание клиента и предоставляя уникальные возможности для более глубокого анализа и взаимодействия в ходе терапевтического процесса [8].

Взаимосвязь одежды и идентичности с точки зрения коммуникации исследуется такими учеными, как М. Э. Роуч-Хиггинс и Дж. Б. Айхер [9]. Данный подход основан на трудах Г. Стоуна [10], Э. Гоффмана [11, 12], С. Страйкера [13], А. Дж. Вейгерта, Дж. С. Тейтге, Д. В. Тейтге [14].

Занимая различные социальные позиции, человек формирует разнообразные идентичности, которые совместно создают его общую самость. Одежда рассматривается как система невербальной коммуникации, использующая сенсорные коды для облегчения взаимодействия во времени и в пространстве, включая различные модификации тела и дополнения [9, 15, 16]. Одежда влияет на формирование идентичности и развитие самоощущения [10]. Идентичность приобретается через признание собственного участия в социальных отношениях, превращая человека в социальный объект [17].

Г. Стоун ввел понятие «программы» одежды (сообщение, которое индивид транслирует) и «оценки» (реакции на это сообщение). Программа, закодированная в одежде, мгновенно распознается и оценивается, ускоряя процесс коммуникации и облегчая распознавание основных черт личности, таких как пол, возраст и род занятий. Основные сигналы важнейших принадлежностей личности зашифрованы в одежде каждой культуры [10].

И. Бумсма подчеркивает тесную связь между становлением идентичности человека и выбором одежды. Она отмечает, что одежда приобретает смысл, отражая уникальность личности носителя. Восприятие окружающими также влияет на формирование идентичности в контексте одежды. Все имеет значение: одежда каждого участника общения, здание или место, где оно происходит, повод, собравший людей, социокультурные рамки и условия, налагающие определенные правила на контекст данного взаимодействия. Одежда играет значимую роль в формировании идентичности и передаче ее окружающим [18].

Не менее важна роль моды, которая является ключевым элементом взаимопонимания между носителем одежды и окружающими. Костюм рассматривается как средство выражения идентичности, где тело становится текстом, передающим идентификационные смыслы. Контекст моды раскрывает закодированные в костюме значения. Мода – это информационное поле, позволяющее человеку отражать свою идентичность и выражать ее для восприятия окружающими [19].

Одежда – один из способов человека изменить свой телесный образ, а также свои телесные ощущения. Согласно Дж. Айхер, одной стороной одежда становится его внешней границей с окружением: визуальной, звуковой, обонятельной, пространственной, а другой стороной она касается его тела, постоянно влияя на его самоощущение [15]. Человек непрерывно как бы видит себя глазами окружающих, одновременно ощущая прикосновения одежды. И то, как сочетается это взаимодействие для других и для себя с собственным выбором одежды, – его паттерн поведения, который психолог может и должен принимать во внимание, занимаясь терапией со своим клиентом. А. Бодалев утверждает, что мнение людей о личностных качествах индивида формируется под влиянием его облика [20]. С. Л. Рубинштейн пишет: «Непосредственно наблюдая внешнюю сторону поведения другого человека, воспринимающий его индивид в меру своего умения „читает“ на основе контекста людских отношений выражаемое в этом поведении психологическое содержание» [21, с. 180].

Таким образом, одежда имеет как минимум два смысла: утилитарный и социальный. Однако тот психологический смысл, который несет в себе двухстороннее взаимодействие индивида с собственной одеждой, также отражает его выбор. Это индивидуальный выбор (осознанный или неосознанный) «устраиваться» в жизни так, а не иначе. Хочется привести в пример стереотип о туфлях на высокой шпильке как символе красоты внешней для окружающих женщину мужчин в ущерб собственному комфорту. Ради каких благ или из-за каких страхов (или другого чувства) женщина делает такой выбор? Именно это и есть наша цель – узнать, что за личностный смысл и психологические причины вкладывает наш клиент в выбранную им для каждого конкретного случая одежду.

В рамках диссертационного исследования «Возрастные особенности личностной идентичности и выбора типа одежды» в период с января по июнь 2022 г. нами проводилось пилотное исследование – анкетирование, на основе которого далее осуществлялась разработка стимульных комплектов одежды для основного тестирования исследования. Цель – выявить значимые категории вербального представления о собственной и чужой одежде. В фокусе внимания находилось то, как женщины оценивают одежду собственную и других женщин. Выборку составили 36 женщин – участниц психотерапевтических обучающих групп в возрасте 24–55 лет, 32 из них психологи, остальные четверо (два руководителя, два учителя) – постоянные участницы психотерапевтических групп по арт-, гештальт-терапии и психодраме.

Мы предложили респондентам в свободной форме ответить на следующие вопросы про свою одежду:

1. Что на мне сегодня (перечень одежды, дополнений и пр.)?
2. Почему я так оделась?
3. Что я хочу сказать сегодня окружающим своим внешним видом?

А также было предложено ответить на один вопрос относительно одежды каждой женщины из числа других испытуемых этой же группы: если бы я так оделась, что я хотела бы сказать своим внешним видом?

Мы фиксировали все слова и выражения, которыми респонденты вербализировали значение собственной и чужой одежды. Мы намеренно не ограничивали испытуемых какими-либо рамками, для того чтобы анализировать именно свободное описание, сгруппировать полученные слова по значениям и выделить группы, объединяющие сходные наименования.

На основании ответов на вопросы мы выделили три группы значений одежды.

1. Утилитарный смысл одежды: удобство, поддержание комфортной температуры, физические ощущения, практическая польза.

2. Социальный смысл одежды, затрагивающий нормы и табу, сигналы, посылаемые другим людям: статус, положение в обществе, финансовая состоятельность, возраст, род занятий, особые поводы (праздники и др.).

3. Личностный смысл одежды, отражающий внутреннее состояние, настроение, размышления, намерения, поведение.

В дополнение к полученным результатам, касающимся непосредственно одежды испытуемых (утилитарный, социальный и личностный смысл), мы провели анализ речевых конструкций испытуемых с точки зрения нейролингвистического программирования (НЛП), или метамоделей [22–24]. Мы исходили из предположения, что женщины, участвующие в исследовании, кроме прямого сообщения, неосознанно передавали и то, которое даже сами еще не осознали, и именно такие послания передаются не самим смыслом слов, а речевыми конструкциями. Чтобы убедиться в этом либо опровергнуть свое предположение, мы выбрали из описаний своей и чужой одежды те, что содержат отрицания, метафоры и экспрессивную лексику. Рассмотрим каждую из трех групп подробнее.

Отрицание

«Отрицание – выражение при помощи лексических, фразеологических, синтаксических и других средств языка того, что связь, устанавливаемая между элементами высказывания, реально не существует (мыслится в речи как реально не существующая)» [25, с. 302]. Это самая частотная мета-модель в пилотном исследовании, всего 118 речевых конструкций. Для передачи отрицаний используются такие языковые средства, как частицы, приставки, слово «нет» и повторы для усиления. Количество использований каждого из языковых средств во всей выборке представлено в таблице.

Частота встречаемости метамоделей «отрицание» в ответах респондентов

Языковые средства для передачи отрицания	Количество раз
Частица <i>не</i>	70
Приставка <i>не-</i>	23
Слово <i>нет</i>	13
Приставка <i>ни-</i>	5
Приставки <i>без-/бес-</i>	2
Предлог <i>без</i>	1
Двойные отрицания	4

В основе данных речевых посланий лежит защитный механизм отрицания реальности. Он заключается в отвержении компонентов реальности, вызывающих тревогу. Механизм отрицания – один из самых ранних в онтогенезе. Суть его заключается в том, что элементы, которые являются для субъекта неблагоприятными, он автоматически игнорирует, а иногда заменяет воображаемыми (вытеснение). «Как правило, употребляя отрицательные предложения, клиент все же сообщает о своих чувствах, но дополнительно дает понять, что они для него запрещены по той или иной причине. Так, слыша от клиента фразу: „Я не чувствую гнева“, терапевт получает сообщение о том, что клиент испытывает гнев, но бессознательно запрещает себе это делать» [26, с. 66].

Понятие психической защиты ввел З. Фрейд. В работе «Отрицание» автор касается ряда метапсихологических проблем, а также вопросов техники работы психотерапевта. На основе своего опыта Фрейд понимает использование пациентами отрицания или опровержения высказанного как форму сопротивления [27]. В более ранних работах Фрейд показал, что грамматическое отрицание – способ сознания принять вытесненное к сведению [28]. Фрейд рассматривает отрицание через психоаналитический процесс феноменологически, как единство психологического и лингвистического смыслов. То, что сознание допускает отвергаемое, еще не означает отмену вытеснения, но это уже движение по направлению к принятию.

Согласно Фрейду, отрицание – это завуалированное утверждение. Такова основа всякого мышления, которое сначала осуществляет выброс или отбрасывание от себя (*Ausstossung*) какой-либо информации, но тем самым готовит психику для последующего ее принятия.

Испытуемые в нашем пилотном исследовании бессознательно «утверждают, отрицая», т. е. описывают присущие им мотивы, которые не хотели бы в себе признавать. В психотерапии в таких случаях предлагается осознавать свои неосознанные действия, чтобы интегрировать отвергаемые части. Это способствует обретению большей целостности человека, или его ис-цел-ению.

Мы выделили следующие группы отрицаемых (т. е. актуальных для испытуемых) мотивов:

- озабоченность отношениями с мужчинами;
- боязнь общественного мнения;
- избегание радости, праздника;
- стремление скрыть эмоциональное состояние.

Так, например, фраза «безопасно, так как нет мужчин» может означать «я оделась для мужчин». Нам известны терапевтические истории большинства участниц тестирования, а также некоторые факты их жизни. Именно эта участница, пришедшая на тренинг в короткой розовой юбке, с распущенными волосами, отдавшая предпочтение нежным розовым и голубым оттенкам, была описана большинством участниц как «девочка-девочка», «игривая», «готова привлекать внимание», «маленькая игривая сексуальная девчушка, и таким образом чуть-чуть ввела бы в заблуждение» и т. п. То есть от участниц не скрылся тот факт, что сигналы, которые она подает внешним обликом, противоположны ее вербальному утверждению. В жизни же про эту участницу известно, что уже через пару месяцев она встретила молодого человека, вышла замуж и сейчас ждет ребенка. То есть сигнал, подаваемый созданным ею образом, сработал как противоположный ее «опасениям» и отрицанию. Эта женщина в терапии долгое время работала над осознанием причин того, почему одни предыдущие значимые отношения закончились из-за зависимости и абьюза, а вторые – трагически (незадолго до свадьбы ее любимый человек умер). Так что озвученное ею отрицание опасности от мужчин можно трактовать как поиск мужчины, рядом с которым она будет чувствовать себя уверенно и спокойно.

Боязнь общественного мнения проявляется в таких фразах, как «нежелание выпячиваться», «желание быть незаметной», «не хотела бы выделяться», «меня не надо замечать сейчас» и т. п. Согласно теории З. Фрейда, их следует воспринимать ровно противоположным способом: «желание привлечь внимание» и т. п. Однако яркость наказуема, привлечь к себе внимание зачастую означает навлечь осуждение, поэтому люди, написавшие подобные фразы, пребывают в амбивалентных состояниях – они хотят быть замеченными, но получить одобрение.

Избегание радости, праздника («не настроена на торжество», «немного изранена») – это мотив, который, как нам кажется, вызван особенностями выборки, на которой проводилось пилотное исследование. Люди пришли на психотерапевтический тренинг, предполагающий глубокую внутреннюю работу, почти наверняка сопряженную с проживанием тяжелых эмоций. Социальное поведение индивида во многом определяется его умением эмоционально откликаться на переживания окружающих, подобающим ситуации образом выражать или удерживать эмоциональные проявления, а иногда и противостоять действию собственных эмоций для того, чтобы действовать оптимальным образом. Адекватное взаимодействие с другими людьми и верное отношение к явлениям окружающего мира реализуется за счет системы регуляции поведения человека и, в частности, благодаря особой стороне общей регуляции психической деятельности – эмоциональной регуляции.

Мотив стремления скрыть эмоциональное состояние близок предыдущему. Хотя люди пришли с сознательным намерением прожить подавляемые отрицательные эмоции, одновременно они избегают душевной боли. Этика психотерапевтического воздействия обязательно включает принцип добровольности, позволяющий разрешить эту дилемму.

Отдельно хочется отметить такую языковую конструкцию, как двойное отрицание, или повтор. Очевидно, что их следует рассматривать как усиление, привлекающее внимание к сказанному. Кроме того, двойное отрицание имеет эффект противоположности по типу «минус на минус дает плюс». Так, выражение «ничего не хочу сказать своей одеждой», в котором приставка *ни-* и частица *не*, может говорить как о страхе, так и, напротив, подавляемом желании быть «прочитанной» другими.

Экспрессивная лексика

Другой языковой прием, который обращает на себя внимание в описаниях одежды, это употребление экспрессивных слов. Мы насчитали 26 таких слов и выражений. Само прилагательное «экспрессивный» в определении этой лексики подразумевает экспрессию (от франц. *expressif*, далее от лат. *expressio* «выдавливание, выжимание; выразительность»), выражение некоего внутреннего содержания наружу, людям. Под экспрессией понимаются «выразительно-изобразительные качества речи, отличающие ее от обычной (или стилистически нейтральной) и придающие ей образность и эмоциональную окрашенность» [25, с. 524]. То есть данные выражения и слова используются для того, чтобы сделать явным внутренний эмоциональный процесс.

Во всех вышеприведенных примерах экспрессивной лексики участниц прослеживается пренебрежительное отношение к описываемому. Об этом можно судить по разговорной лексике, в которой, с лингвистической точки зрения, выделяются подгруппы:

а) сленг (набор слов и выражений, которые употребляют лица определенных социальных, возрастных групп): юзаю, бомбическая;

б) вульгаризмы (грубые слова или выражения, находящиеся за пределами литературной лексики): ср...ть на людское мнение, бомжара, не сильно заморачиваюсь, мне пофиг.

в) собственно просторечия (слова, выражения, грамматические формы и обороты, употребляемые в литературном языке обычно в целях сниженной, грубоватой характеристики предмета): майка-алкоголичка, девочка-припевочка, мне плевать на мнение окружающих, нежелание выпячиваться, что попало под руку, пришлось шевелиться, менее всего мягое, велосипедки, штаны (4), лифчик, в темном комбезе с белой полосой, висяюльки, цапки, в обтяжку, для велокатания, выпендриваюсь, я вру.

Для психолога эти смысловые различия ничтожно малы, так как все экспрессивные слова и выражения сообщают о пренебрежении, которое может варьироваться по степени больше – меньше. В каждом из случаев пренебрежение показывает, что описываемый объект (одежда) либо не заслуживает внимания, либо не важен, либо ниже достоинства говорящего обсуждать такую незначительную вещь. Но почему тогда эта вещь (предмет одежды, выбранный человеком, чтобы надеть и показать остальным) становится предметом описания говорящим?

Наша гипотеза в том, что в случае с экспрессивной лексикой действует тот же механизм, что и с отрицаниями (так как экспрессивная лексика суть не что иное, как оценочные слова с отрицательной коннотацией). То есть для того, чтобы принять какой-то факт внешнего самопредъявления, женщины сначала как бы отвергают его, делая незначительным и наделяя нежелательными или постыдными свойствами, чтобы в этом «преуменьшенном пренебрежении» виде интегрировать его в свой телесный образ.

Само слово «пренебрежение» состоит из трех частей: отрицательная приставка *не-*, корень *-бреж-* от слова «беречь» и приставка *пре-*, усиливающая отрицание. Таким образом, мы получаем усиленное, двойное отрицание бережного отношения к какой-то своей части телесного образа. И снова мы видим, что «минус на минус дает плюс», т. е. усиление и повышенное внимание.

Приведем пример. Одна из участниц группы хоть и пришла на тренинг в повседневных джинсах и футболке, однако это были вещи очень известных фирм и оба предмета одежды украшены

блестками. Это очень отличало участницу от остальных членов группы, которые ходят на занятия регулярно и знают, что главное в течение 8-часового занятия – комфорт. Эта участница пришла впервые, однако, как и все остальные, заранее получила рассылку с информацией о том, что участники сидят на креслах-мешках или на полу, много двигаются и в помещении тепло. Очевидно, что ее одежда носит не только функциональную нагрузку, но нарядна и даже эксклюзивна.

Когда женщина согласилась участвовать в нашем исследовании, она подверглась оценке группы, хотя и анонимной, а также была вынуждена оценивать свою одежду и облик других людей сама. Выяснилось, что в ее оценке других людей лексика дружелюбная, позитивная. Однако при оценке своей одежды она использовала пренебрежительные слова «бомжара, но не совсем», «порванные джинсы», «надела, что попало под руку». Но почему? Ведь очевидно, что ее брендовая дорогая одежда куплена в бутиках, облик подобран тщательно и со вкусом, чтобы создать, с одной стороны, образ простой современной девушки в джинсах и футболке, а с другой – стильной женщины в тренде, с достатком выше среднего. Почему она описывает себя такими пренебрежительными словами, тогда как участницы группы сразу разгадали в ней звезду?

Вот как они откликнулись на ее одежду: «яркая бомбическая девчонка», «звезда», «красивая и блестящая». Ведь блеск, который излучала ее одежда, был направлен именно на такой эффект. Наше предположение – она стесняется собственной яркости, в то же время неосознанно желая заявить о ней.

Далее она озвучила свой терапевтический запрос, и предположения подтвердились. Много лет назад она вышла замуж за однокурсника, вместе строили жизнь, а потом вдруг он неожиданно сильно разбогател. И она тоже, но только как жена. Она стала домохозяйкой, обеспечивающей мужу тыл для дальнейшей его самореализации. Имея равное образование и базу со своим мужем, который смог реализовать свои амбиции, она чувствовала себя неудовлетворенной. Главным ее запросом на изменения было найти себя, прояснить и воплотить собственные амбиции в жизнь. На языке метафоры ее облик говорит: «Я яркая блестящая звезда, но, как бомжара, пока не нашла свое место в жизни, занимаюсь чем попало». Как мы видим, зачастую трудно отделить одни языковые средства от других, как в этом случае, когда сплелись метафора и экспрессивная лексика. Однако далее мы переходим собственно к метафорам.

Метафоры

За одеждой кроется невербальное послание окружающим, часто неосознанное, но всегда имеющее дополнительный личностный смысл, кроме чисто функционального. Именно это позволяет нам говорить о внешности как о диагностическом материале практического психолога.

С этой точки зрения особенно интересно рассмотреть метафоры, которые участницы опроса использовали при описаниях. «Метафора (перенос значения) – троп, состоящий в употреблении слов и выражений в переносном смысле на основании сходства, аналогии» [25, с. 231]. Мы выделили 40 метафор, часть из них совпадают со словами из группы экспрессивной лексики, например с вульгаризмами («майка-алкоголичка»). Это происходит из-за оценочной составляющей тех и других, за которой скрыт пласт подавленных чувств. Важно осознавать, что клиенты выражают свои интенсивные эмоциональные реакции к людям в своих личных взаимоотношениях через оценочные высказывания, или ярлыки. Задача терапевта заключается в том, чтобы придать глубинный смысл этим высказываниям, возвращаясь к эмоциональному содержанию, выраженному в оценочных суждениях, и направлять внимание клиента на его эмоциональные переживания по отношению к человеку [26].

Приводим весь список метафор: майка-кольчуга; вещь в себе; леди, с которой следует говорить о высоком в стихотворной форме; немного изранена; раны; «на светлой стороне силы»; стойкий оловянный солдатик; многозадачная; твердая косточка внутри мягкого авокадо; пока на берегу, но море ждет; козырь; майка-алкоголичка; работник офиса; звездное небо; штучка; моральный рост;

жизнь/живая; я моряк; размкнутость пути; разрушение существующего союза; незавершенность; символ разомкнутого кольца; в моей жизни есть две части между двумя сплошными; что-то светлое в своей жизни; переход к жизни; траур; сложный момент в жизни; звезда; бомбическая; бомжара; сместить фокус внимания с себя; слиться с фоном; хочу слиться с толпой; серая мышка; прыгаю, но ноги за решеткой; оберег; блистаю собой; чувствую себя как дома.

Все эти выражения несут смещенное значение. Люди напрямую не говорят свои оценки, стараясь оберегать того, кого описывают, либо защищаясь от возможной ответной эмоциональной реакции. А вот в метафорическом плане, вскользь, они очень точно сообщают о своих впечатлениях. Зачастую еще до того, как мы формируем осознанное мнение о ком-то, мы уже получили первое впечатление – от звука его проявлений, от запахов, исходящих от тела и одежды, от кинесики [29] – проявлений тела в пространстве (скорости, баланса, ритма движений, мимики), от общего цветового тона. И неосознанно уже связали все это с тем, что мы когда-то испытали, – вот и готовая метафора. И сколько бы мы потом ни описывали свои мысли правильным и понятным языком, одна метафора сказала это все в первый же миг.

М. Эриксон считает, что иносказательность метафоры позволяет терапевту, работая, щадить чувства клиента [30]. Так, например, о работе М. Эриксона с метафорой его коллега Дж. Хейли пишет: «Что бы ни говорил пациент в метафорической форме, М. Эриксон отвечает на том же уровне. Он работает внутри самой метафоры, используя иносказание. Кажется, он чувствует, что изменения не будут достаточно глубокими и быстрыми, если пациент страдает от прямых высказываний» [31].

Остановимся на некоторых примерах. Так, нам особенно интересным показалось, когда одежду женщины характеризуют метафорой мужского рода (стойкий оловянный солдатик, моряк, работник офиса), неживыми предметами (вещь в себе, твердая косточка внутри мягкого авокадо, звездное небо и др.) или даже абстрактными понятиями (на светлой стороне силы, что-то светлое в своей жизни, размкнутость пути, разрушение существующего союза, моральный рост).

Даже если не рассматривать значение метафорического выражения, уже сама его форма может сказать о восприятии этого человека. Если для характеристики используется метафора мужского рода, это означает, что люди неосознанно считывают информацию о мужских качествах, как их принято понимать в общепризнанном смысле: сила, стойкость, упорство, достижения. Однако у такой силы есть и вторая сторона: отказ от женственности. И это всегда видно по одежде: солдатик – в униформе армии, единой для всех полов, то же самое моряк и работник офиса. Речь о нивелировании женщиной пола, что в обществе отнюдь не приветствуется, так как воспринимается как нарушение социальных ожиданий и норм.

Неживые предметы в характеристиках одежды говорят о том, как окружающие воспринимают личность носящего ее. Ведь «твердая косточка внутри мягкого авокадо» – точно не об одежде, а о характере женщины, выбравшей этот рисунок. А «вещь в себе» – скорее, о скрытности хозяйки, чем о философском термине, и тем более не о том, что одна из ее вещей вдруг оказалась внутри самой себя. Или взять «траур». Да, одежда может быть черной, но не всякую черную одежду назовут трауром. Люди без труда считывают эмоционально-духовное состояние носящего и, кроме цвета, подмечают целый ряд его признаков.

Таким образом, стоит отметить, что не только содержание устной речи, но и сама структура высказывания несет дополнительные смысловые нюансы, которые требуется учитывать в контексте проводимого исследования. Особенное внимание следует уделить эмоционально окрашенной лексике, включая метафоры, экспрессивные слова и выражения, так как такие элементы предоставляют возможность анализа бессознательных мотивов человека, а следовательно, сделать их осознанными, видимыми для него.

Одежда имеет нейтральный характер, представляя собой лишь материальное полотно, само по себе не обладающее способностью вызывать реакции у наблюдателя. Одежда является статичным

элементом, лишенным жизненности. Тем не менее человек, оживляя одежду своим ношением, превращает ее в транслятор собственного внутреннего состояния для окружающих. Активные участники этого взаимодействия, также обладая эмоциями и живым опытом, интерпретируют его состояние через призму собственных чувств и жизненной истории, откликаясь на человека в зависимости от выбранной им одежды. Социальные взаимодействия являются вопросом ожиданий, и эти ожидания вытекают из норм, ценностей и законов, которые присутствуют в данном социокультурном контексте и связаны с социальным статусом человека или положением, которое он занимает в обществе [18]. Социальное взаимодействие заключается в поддержании представления, смысл которого в соответствии ожиданиям. Люди пытаются контролировать информацию, которую другие получают о них, Е. Гоффман называет это управлением впечатлением. Управление впечатлениями основано и на том, что мы говорим, и на том, как мы ведем себя и как одеваемся. С этой точки зрения одежда – реквизит, предметы, которые могут помочь исполнителю в передаче определенного впечатления людям, с которыми он взаимодействует. Одежда позволяет воплощать определенную роль, и при этом она может помочь убедить других в том, что вы обладаете определенным статусом, который является частью вашей личности. В этом смысле одежда позволяет нам создавать образ самих себя, чтобы его могли видеть другие, управлять восприятием нас другими людьми и создавать социальную идентичность [2].

Способ одеваться не только определенным образом показывает другим тело, но и автоматически сообщает что-то о личности человека, независимо от того, было ли это намерением владельца или нет. Внешний вид человека, и особенно его одежда, говорит сам за себя. Кроме того, одежда может иметь символическое значение, однако часто эти символы нуждаются в речевом пояснении, так, прошлый опыт участников коммуникации не всегда позволяет понять все нюансы. Таким образом, если одежда, выбранная нами, по каким-то причинам не встретит ожидаемой реакции от окружающих, мы будем отстаивать ее, приводя причины, почему мы оделись неподобающе.

Список источников

1. Brumberg J. J. The body project: An intimate history of American girls. New York: Random House, Inc., 1997. 267 p.
2. Fallon A. Culture in the mirror: Sociocultural determinants of body image // Body images: Development, deviance, and change. New York: The Guilford Press, 1990. P. 80–109.
3. Goffman E. The Presentation of Self in Everyday Life. Edinburgh: University of Edinburgh Social Sciences Research Centre, 1956. 161 p.
4. Emberley J. The fashion apparatus and the deconstruction of postmodern subjectivity // Canadian Journal of Political and Social Theory/Revue canadienne de theoriepolitiqueetsociale. 1987. Vol. XI, № 1-2. P. 39–50.
5. Ефимкина А. О. Взаимосвязь личностной идентичности и одежды // Вопросы психологии. 2023. Т. 69, № 3. С. 107–115.
6. Ефимкина А. Индивидуальное представление образа тела и выбора одежды // Психологические исследования. 2023. № 16 (89). С. 6. doi: 10.54359/ps.v16i89.1397
7. Ефимкина А. О. Роль одежды в арт-терапевтическом процессе // История российской психологии в лицах: дайджест. 2016. № 6. С. 389–396.
8. Ефимкина А. О. Дискурс одежды и телесных модификаций как диагностический материал в психотерапии // Социальная онтология России: сб. научных статей по докладам XVI Всероссийских Копыловских чтений. Новосибирск: Новосибирский государственный технический университет, 2022. С. 141–144.
9. Roach-Higgins M. E., Eicher J. B. Dress and Identity // Clothing and Textiles Research Journal. 1992. № 10 (4). P. 1–8.
10. Stone G. P. Appearance and the Self // Human Behavior and Social Processes: An Interactionist Approach / ed. by A. M. Rose. N. Y.: Houghton Mifflin Co, 1962. P. 86–118.
11. Goffman E. Behavior in public places. N. Y.: Harper & Row, 1971. 248 p.

12. Goffman E. Stigma, notes on the management of spoiled identity. Englewood Cliffs. N.J.: Prentice-Hall, 1963. 147 p.
13. Stryker S. Symbolic interaction, a social structural version. Menlo Park, CA: Benjamin Cummings, 1980. 161 p.
14. Weigert A. J., Teitge J. S., Teitge D. W. Society and identity, toward a sociological psychology. Cambridge, England: Cambridge Univ. Press, 1986. 134 p.
15. Айхер Дж. Одежда, чувства и наше «Я» – публичное, приватное и тайное // Теория моды: одежда, тело, культура. 2021. № 1 (59). С. 119–140.
16. Eicher J. B. Introduction: Dress as Expression of Ethnic Identity // Dress and Ethnicity / ed. by J. B. Eicher. Oxford; Washington, DC: Berg Publishers, 1995. P. 1–5.
17. Hunt S. A., Miller K. A. The discourse of dress and appearance: Identity talk and a rhetoric of review // Symbolic Interaction. 1997. Vol. 20, № 1. P. 69–82.
18. Boomsma Y. The fabricated self – the role of clothing in identity development: master thesis. Faculty of Behavioural Management and Social Sciences (BMS) MSc Philosophy of Science, Technology and Society (PSTS) Dr. M. H. Nagenborg, Examination committee Dr. K. N. J. Macnish Prof. dr. C. Aydin. 2020. 2 November.
19. Зиновьева Л. Е. Костюм и идентичность: представление о себе и представление себя // Вестник ПГГПУ. Серия № 3: Гуманитарные и общественные науки. 2013. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kostyum-i-identichnost-predstavlenie-o-sebe-i-predstavlenie-sebya> (дата обращения: 27.02.2024).
20. Бодалев А. А. Восприятие человека человеком. 2-е изд. М.: Энциклопедист-Максимум; СПб.: Мирь, 2015. 240 с.
21. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1959. 354 с.
22. Бэндлер Р. Используйте свой мозг для изменения // Нейролингвистическое программирование / под ред. К. Андреас, С. Андреаса; пер. [с англ.] Л. Миникеса, Г. Сгонник. Воронеж: МОДЭК, 1998. 224 с.
23. Гриндер Д., Бэндлер Р. Из лягушек – в принцы. Нейролингвистическое программирование / под ред. С. Андреаса. Воронеж: МОДЭК, 1994. 239, [1] с.
24. Гриндер Д., Бэндлер Р. Структура магии. СПб.: Белый кролик, 1996. 496 с.
25. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. 2-е изд., стереотип. М.: Едиториал УРСС, 2004. 576 с.
26. Ефимкина Р. П. В переводе с марсианского. Приемы метакоммуникации в психологическом консультировании и психотерапии. СПб.: Речь, 2006. 288 с.
27. Фрейд З. Отрицание. ERGO, 1925.
28. Фрейд З. Собрание сочинений: в 26 т. Т. 1. Восточно-Европейский институт психоанализа, 2005. 466 с.
29. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. М., 1982. 200 с.
30. Семинар с доктором медицины Милтоном Г. Эриксоном (Уроки гипноза) / ред. и коммент. Дж. К. Зейга; пер. с англ. Т. К. Кругловой. М.: Класс, 1994. 336 с.
31. Хейли Дж. Необычайная психотерапия: психотерапевт. техники М. Эриксона // Нейролингвистическое программирование: [пер. с англ.]. СПб.: Белый кролик, 1995. 381, [1] с.

References

1. Brumberg J. J. *The body project: An intimate history of American girls*. New York, Random House, Inc., 1997. 267 p.
2. Fallon A. Culture in the mirror: Sociocultural determinants of body image. In T. F. Cash & T. Pruzinsky (Eds.). *Body images: Development, deviance, and change*. New York, The Guilford Press, 1990. Pp. 80–109.
3. Goffman E. *The Presentation of Self in Everyday Life*. Edinburgh, University of Edinburgh Social Sciences Research Centre, 1956. 161 p.
4. Emberley J. The fashion apparatus and the deconstruction of postmodern subjectivity. *Canadian Journal of Political and Social Theory/Revue canadienne de theorie politique et sociale*, 1987, vol. XI, no. 1-2, pp. 39–50.
5. Efimkina A. O. Vzaimosvyaz' lichnostnoy identichnosti i odezhdy [Interconnection of Personal Identity and Clothing]. *Voprosy psikhologii – Questions of Psychology*, 2023, vol. 69, no. 3, pp. 107–115 (in Russian).
6. Efimkina A. Individual'noye predstavleniye obraza tela i vybora odezhdy [Individual Representation of Body Image and Clothing]. *Psikhologicheskiye issledovaniya – Psychological Research*, 2023, vol. 16, no. 89, pp. 6 (in Russian). <https://doi.org/10.54359/ps.v16i89.1397>

7. Efimkina A. O. Rol' odezhdyy v art-terapevticheskom protsesse [The Role of Clothing in the Art Therapy Process]. *Istoriya rossiyskoy psikhologii v litsakh: Daydzhest – History of Russian Psychology in Faces: Digest*, 2016, no. 6, pp. 389–396 (in Russian).
8. Efimkina A. O. Diskurs odezhdyy i telesnykh modifikatsiy kak diagnosticheskiy material v psikhoterapii [Discourse of Clothing and Bodily Modifications as Diagnostic Material in Psychotherapy]. *Sotsial'naya ontologiya Rossii: sbornik nauchnykh statey po dokladam XVI Vserossiyskikh Kopylovskikh chteniy* [Social Ontology of Russia: Collection of Scientific Articles on Reports of the XVI All-Russian Kopylov Readings]. Novosibirsk, NETI Publ., 2022. Pp. 141–144 (in Russian).
9. Roach-Higgins M. E., Eicher J. B. Dress and Identity. *Clothing and Textiles Research Journal*, 1992, no. 10 (4), pp. 1–8.
10. Stone G. P. *Appearance and the Self. Human Behavior and Social Processes: An Interactionist Approach*. Ed. A. M. Rose. N.Y., Houghton Mifflin Co, 1962. Pp. 86–118.
11. Goffman E. *Behavior in public places*. N.Y., Harper & Row, 1971. 148 p.
12. Goffman E. *Stigma, notes on the management of spoiled identity*. *Englewood Cliffs*. N.Y., Prentice-Hall, 1963. 147 p.
13. Stryker S. *Symbolic interaction, a social structural version*. Menlo Park, CA: Benjamin Cummings, 1980. 161 p.
14. Weigert A. J., Teitge J. S., Teitge D. W. *Society and identity, toward a sociological psychology*. Cambridge, England, Cambridge Univ. Press, 1986. 134 p.
15. Eicher J. Odezhdya, chuvstva i nashe “Ya” – publichnoye, privatnoye i taynoye [Clothing, Emotions, and Our “Self” – Public, Private, and Secret]. *Teoriya mody: odezhdya, telo, kul'tura – Fashion Theory: Clothing, Body, Culture*, 2021, no. 1 (59), pp. 119–140 (in Russian).
16. Eicher J. B. *Introduction: Dress as Expression of Ethnic Identity. Dress and Ethnicity*. Ed. J. B. Eicher. Oxford; Washington, DC, Berg Publishers, 1995. Pp. 1–5.
17. Hunt S. A., Miller K. A. The discourse of dress and appearance: Identity talk and a rhetoric of review. *Symbolic Interaction*, 1997, vol. 20, no. 1, pp. 69–82.
18. Boomsma Y. *The fabricated self – the role of clothing in identity development*. Master thesis. Faculty of Behavioural Management and Social Sciences (BMS) MSc Philosophy of Science, Technology and Society (PSTS) Dr. M. H. Nagenborg, Examination committee Dr. K. N. J. Macnish, Prof. dr. C. Aydin. 2020.
19. Zinov'yeva L. E. Kostyum i identichnost': predstavleniye o sebe i predstavleniye sebya [Costume and Identity: Self-Representation and Self-Presentation]. *Vestnik PGGPU. Seriya no. 3. Gumanitarnyye i obshchestvennyye nauki*, 2013, no. 1 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kostyum-i-identichnost-predstavlenie-o-sebe-i-predstavlenie-sebya> (accessed 27 February 2024).
20. Bodalev A. A. *Vospriyatiye cheloveka chelovekom* [Perception of a Person by Another Person]. Moscow, Entsiklopedist-Maksimum Publ.; Saint Petersburg, Mir Publ., 2015. 240 p. (in Russian).
21. Rubinstein S. L. *Prinzipy i puti razvitiya psikhologii* [Principles and Paths of Development of Psychology]. Moscow, USSR Academy of Sciences Publ., 1959. 354 p. (in Russian).
22. Bandler R. Ispol'zuyte svoj mozg dlya izmeneniya [Use Your Brain for a Change] *Neyrolingvisticheskoye programmirovaniye* [Neuro-linguistic Programming]. Ed. K. Andreas, S. Andreas; Translated from English by L. Minikes, G. Sgonnik]. Voronezh, MODEK Publ., 1998. 224 p. (in Russian).
23. Grinder D., Bandler R. *Iz lyagushhek – v printsy. Neyrolingvisticheskoye programmirovaniye* [From Frogs to Princes. Neuro-Linguistic Programming]. Ed. S. Andreas. Voronezh, MODEK Publ., 1994. 239 p. (in Russian).
24. Grinder D., Bandler R. *Struktura magii* [Structure of Magic]. Saint Petersburg, Belyy krolik Publ., 1996. 496 p. (in Russian).
25. Akhmanova O. S. *Slovar' lingvisticheskikh terminov* [Dictionary of Linguistic Terms]. Moscow, Editorial URSS Publ., 2004. 576 p. (in Russian).
26. Efimkina R. P. *V perevode s marsianskogo. Priyomy metakommunikatsii v psikhologicheskom konsul'tirovanii i psikhoterapii* [In Translation from Martian. Techniques of Metacommunication in Psychological Counseling and Psychotherapy]. Saint Petersburg, Rech Publ., 2006. 288 p. (in Russian).
27. Freud Z. *Otritsaniye* [Denial]. ERGO Publ., 1925 (in Russian).
28. Freud Z. *Sobraniye sochineniy: v 26 tomakh. Tom 1* [Collected Works: in 26 Volumes. Vol. 1]. Eastern European Institute of Psychoanalysis Publ., 2005. 466 p. ISBN: 5-88787-024-9 (in Russian).

29. Bodalev A. A. *Vospriyatiye i ponimaniye cheloveka chelovekom* [Perception and Understanding of a Person by Another Person]. Moscow, 1982. 200 p. (in Russian).
30. *Seminar s doktorom meditsiny Miltonom G. Eriksonom (Uroki gipnoza)* [Seminar with Doctor of Medicine Milton G. Erickson (Lessons of Hypnosis)]. Edited and commented by J. K. Zeig; Translated from English by T. K. Kruglova. Moscow, Klass Publ., 1994. 336 p. (in Russian).
31. Haley J. *Neobychnaya psikhoterapiya: Psikhoterapevticheskiye tekhniki M. Eriksona. Neyrolingvisticheskoye programmirovaniye*. Perevod s angliyskogo [Uncommon Therapy: The Psychiatric Techniques of Milton H. Erickson. Neuro-Linguistic Programming. Translated from English]. Saint Petersburg, Belyy krolik Publ., 1995. 381 p. (in Russian).

Информация об авторе

Ефимкина А. О., аспирант кафедры психологии и педагогики, факультет гуманитарного образования, Новосибирский государственный технический университет (пр. К. Маркса, 20, Новосибирск, Россия, 630073).

Information about the author

Efimkina A. O., graduate student, Novosibirsk State Technical University (pr. Marksa, 20, Novosibirsk, Russian Federation, 630073).

Статья поступила в редакцию 28.02.2024; принята к публикации 28.08.2024

The article was submitted 28.02.2024; accepted for publication 28.08.2024

Научная статья

УДК 028.02; 159.9.072

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-114-123>

Проблемы чтения и понимания: от оцифрованного текста к гипертексту

Наталья Анатольевна Борисенко¹, Ксения Вадимовна Миронова²

^{1, 2} Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований,
Москва, Россия

¹ borisenko_natalya@list.ru

² kseniamir@inbox.ru

Аннотация

Поднимается проблема неоднородности цифрового чтения. По аналогии с континуумом реальности – виртуальности П. Милгрэма и Ф. Кишино предлагается рассматривать чтение с экрана не как единую монолитную систему, а как континуум, включающий множество модификаций. В теоретической части статьи представлена типология видов электронного текста и модификаций чтения. Анализируются как простые модификации (например, чтение оцифрованного текста), так и сложные, в том числе чтение гипертекста. Показано, что не только чтение интерактивного онлайн-текста, но и монокодового вербального в формате PDF существенно отличается от бумажного по ряду параметров. В качестве ключевого вопроса в проблематике цифрового чтения рассматривается проблема понимания. В практической части на выборке школьников 5–9-х классов представлены результаты эмпирического исследования половозрастных различий в уровне понимания монокодового оцифрованного текста. Выявлено, что при работе с бумажным текстом девочки успешнее ($p \leq 0,05$), чем мальчики, выполняют задания на понимание, демонстрируя более внимательное отношение к фактуальной информации и лучше справляясь с определением концепта. Что касается чтения с экрана, значимых гендерных различий не обнаружено ($p > 0,05$).

Ключевые слова: чтение с экрана, континуум цифрового чтения, модификации чтения, монокодовый текст, гипертекст, понимание текста, подростки, половозрастные различия

Благодарности: исследование выполнено в рамках научной темы «Психологические эффекты цифровизации образовательной среды: возможности когнитивного и личностного развития и риски цифровизации» ФНЦ ПМИ FNRE-2024-0016.

Для цитирования: Борисенко Н. А., Миронова К. В. Проблемы чтения и понимания: от оцифрованного текста к гипертексту // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 5 (57). С. 114–123. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-114-123>

Original article

Problems of reading and comprehension: from digitized text to hypertext

Nataliya A. Borisenko¹, Kseniya V. Mironova²

^{1, 2} Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

¹ borisenko_natalya@list.ru

² kseniamir@inbox.ru

Abstract

In the article, the problem of heterogeneity of digital reading is raised. By analogy with Milgram and Kishino's reality-virtuality continuum, it is proposed to consider screen reading not as a single monolithic system, but as a continuum that includes many modifications. The theoretical part of the

article presents a typology of types of electronic text and modifications of reading. Both simple modifications (e.g., reading digitized text) and complex ones, including reading hypertext, are analyzed. It is shown that not only reading interactive online text, but also mono-code verbal text in PDF format differs significantly from paper reading in a number of parameters. Text comprehension is considered as a key issue in the problems of digital reading. In the practical part, using a sample of students in grades 5–9, the results of an empirical study of gender and age differences in the level of understanding of monocode digitized text are presented. It was revealed that when working with paper text, girls outperform boys in reading comprehension ($p \leq 0.05$), demonstrating a more attentive attitude to factual information and better coping with tasks on conceptual information. Regarding screen reading, no significant gender differences were found ($p > 0.05$).

Keywords: screen reading, digital reading continuum, modifications to reading, monocode text, hypertext, text comprehension, teenagers, gender and age differences

For citation: Borisenko N. A., Mironova K. V. Problemy chteniya i ponimaniya: ot otsifrovannogo teksta k gipertekstu [Problems of reading and comprehension: from digitized text to hypertext]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 5 (57), pp. 114–123. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-114-123>

В современных условиях все более востребованным становится чтение с экрана – чтение посредством электронных устройств передачи и хранения информации: компьютера, ноутбука, электронной книги, мобильных устройств [1, с. 407], – называемое также цифровым, или экранным.

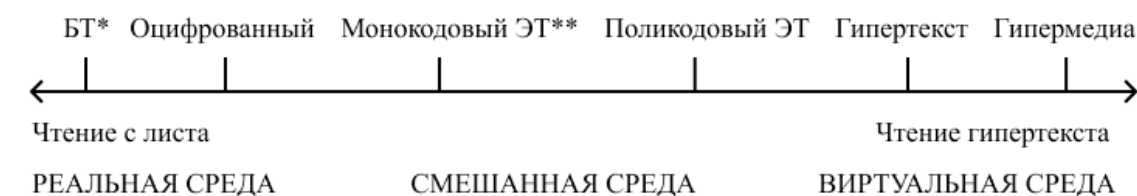
Цифровому чтению посвящен значительный массив публикаций отечественных (А. Е. Войскунский, М. Ю. Лебедева с соавт., Ю. П. Мелентьева, Н. Н. Сметанникова, М. Ю. Солодов; Н. А. Борисенко, К. В. Миронова, С. В. Шишкова и др.) и зарубежных (R. Ackerman, & T. Lauterman, P. Delgado et al., L. Singer, & P. Alexander, A. Mangen, C. Myrberg & N. Wiberg и др.) исследователей. Среди основных вопросов, интересующих ученых, выделим следующие: 1) каковы предпочтения читателей при выборе носителя и на что они при этом ориентируются; 2) какая модель чтения эффективнее с точки зрения понимания текста; 3) какие именно характеристики носителя, текста и читателя влияют на эффективность усвоения электронного текста; 4) как учить цифровому чтению детей и подростков? Часть из этих проблем уже нашла отражение в ряде теоретических и экспериментальных исследований [2–5]. Учеными разных областей знания (психологами, физиологами, философами, лингвистами и др.) выявлено, что чтение с экрана значительно отличается от чтения с листа. Подчеркивается, что речь идет не о простом замещении одного носителя другим, а о существенных изменениях: цифровое чтение «меняет саму способность читать, влияет на деятельность структур мозга. Обилие цифровых ресурсов, гаджетов перегружает мозг, внимание рассеивается, понимание затрудняется» [1, с. 298].

Вместе с тем осмысление специфики чтения с экрана далеко не закончено. Так, отмечая неоднородность цифрового чтения, Ю. П. Мелентьева выделяет следующие три его варианта: «чтение с экранов различных гаджетов статичного текста; чтение в сети Интернет; чтение интерактивного текста» [6, с. 94]. По мнению ученого, восприятие статичного текста на экране мало отличается от восприятия традиционного текста и относится в основном к чтению как процессу, например, различиям в верстке; в то же время чтение онлайн, подразумевающее свободный доступ в Интернет, – это прежде всего чтение гипертекста, требующее таких читательских компетенций, как навыки навигации и работы онлайн, способность не отвлекаться от основного текста и др. [6]. Однако, согласно другой точки зрения, даже чтение статичного электронного текста (например, e-book или электронного учебника в формате PDF) имеет ряд существенных отличий от чтения с листа. Исследования зарубежных психологов-когнитивистов [4] показывают важную роль пространственно-временных маркеров, которые дает во время чтения бумажная книга: прикосновение к бумаге и перелистывание страниц способствуют концентрации, запоминанию и пониманию читаемого материала, а необходимость прокрутки текста на экране компьютера, напротив, может отвлекать и затруд-

нять его усвоение. Мультисенсорный опыт усиливает когнитивное и аффективное погружение в предмет чтения.

Исходя из того что чтение с экрана представлено разными вариантами, одни из которых ближе к традиционному чтению с листа, другие явно отличны от него, по аналогии с известным континуумом реальности – виртуальности Милгрэма мы предлагаем ввести понятие «континуум чтения», вбирающее разные его виды. Разработчики континуума (лат. *continuum* «непрерывное») П. Милгрэм и Ф. Кишино определяли его как протяженность от базовой реальности до чистой виртуальности, в середине которой располагается смешанная реальность, когда физические и цифровые объекты сосуществуют и взаимодействуют в режиме реального времени [7]. В оригинальной версии континуума (1994) он обладал свойством непрерывности, однако технологический скачок, достигнутый за последние 30 лет, потребовал пересмотра модели. Как показали новейшие исследования [8], на самом деле континуум прерывист, идеальной виртуальной реальности достичь невозможно.

Модель континуума чтения может быть представлена в виде схемы, на которой точками обозначены разновидности электронного текста (рисунок).



*БТ — бумажный текст, **ЭТ — электронный текст

Континуум чтения в зависимости от носителя (бумага/экран)

На одном полюсе континуума находится чтение с листа, осуществляемое в реальной среде, на другом — чтение электронных гипертекстовых структур, в частности гипермедиа (синтез гипертекста и мультимедиа), возможное только в цифровой среде. Между ними располагаются разные варианты цифрового чтения, соответствующие в модели Милгрэма смешанной реальности. Отсюда методологический вывод: в силу когнитивных и социальных различий между вариантами цифрового чтения изучать их следует по-разному, а не так, как это было еще несколько лет назад, когда чтение с экрана воспринималось в качестве единого монолита.

В данной статье предлагается типология разновидностей чтения с экрана, называемых модификациями. Термин «модификация чтения» употребляется в том смысле, какой в него вкладывает Ю. П. Мелентьева: «подвид модели, имеющий некоторые особенности проявления» [9, с. 70]. Понятия «формат чтения» и «модификация чтения» находятся в отношениях соподчинения: первый является базовым, родовым, второй — его частным случаем, видовым понятием. Формат чтения выделяется в зависимости от носителя информации (чтение с листа, с экрана и аудиочтение), каждый из которых имеет ряд модификаций.

Ниже представлена типология цифрового чтения по разным параметрам (табл. 1), включающая виды электронного текста, а также его модификации, имеющие вторичный характер, опосредованный особенностями электронного текста. Отметим, что здесь встречаются как противопоставленные виды/модификации, так и пересекающиеся; как общепринятые наименования, так и менее устоявшиеся.

Тот или иной вид электронного текста и, соответственно, модификацию чтения с экрана можно охарактеризовать по разным основаниям. Например, текст художественного произведения, скачанный учеником к уроку литературы и читаемый с экрана смартфона, — как оцифрованный, вербальный (при отсутствии в нем иллюстраций), линейный, а само чтение можно назвать мобильным чтением офлайн. Но тот же текст, читаемый на дисплее компьютера/ноутбука и снабженный гипертек-

стовыми комментариями, будет считаться уже полноценным электронным текстом, точнее, гипер-текстом, с присущими ему свойствами нелинейности и интерактивности.

Таблица 1

Виды электронного текста и модификации цифрового чтения

Основания для выделения	Виды электронного текста	Модификации чтения с экрана
Наличие аналога электронного текста на бумаге	1. Оцифрованный текст. 2. Собственно электронный текст	1. Экранное чтение. 2. Собственно цифровое чтение
Наличие доступа в Интернет	1. Текст, читаемый онлайн 2. Текст, читаемый офлайн	1. Онлайн-чтение. 2. Офлайн-чтение
Тип цифрового устройства и размер экрана	1. Текст, читаемый с большого/среднего экрана (дисплея компьютера, планшета, ноутбука, ридера). 2. Текст, читаемый с маленького экрана смартфона (мобильного телефона)	1. Дисплейное чтение* 2. Мобильное чтение
Число каналов восприятия информации	1. Монокодовый (одноmodalный), обычно вербальный. 2. Поликодовый (мультимодальный), совмещающий текст, изображение, аудио, видео и др.	1. —* 2. —*
Наличие связей (гиперссылок) с другими текстами	1. Линейный (без гиперссылок). 2. Гипертекст (с гиперссылками)	1. Линейное чтение. 2. Чтение гипертекста

Примечание. Знак * означает, что в научном дискурсе для данной модификации чтения термин еще не устоялся или отсутствует.

Дадим комментарий к некоторым модификациям чтения с экрана.

По наличию аналога электронного текста в бумажном варианте различаются оцифрованный текст и собственно электронный. Оцифрованный текст получается в результате цифровой трансформации, в широком смысле понимаемой как переход с аналоговой формы передачи информации на цифровую. Электронный текст изначально создается в цифровой форме. Одним из универсальных форматов оцифрованных документов является формат PDF (англ. Portable Document Format – «портативный формат документов»), разработанный в 1993 г. Его преимуществами являются независимость использования от устройства и операционной системы, сохранение исходного форматирования, защита данных, функция поиска, поддержка мультимедийных файлов и др. В процессуальном плане, вопреки устоявшемуся мнению, чтение оцифрованного текста отличается от чтения с листа прежде всего в силу ограниченности объема читаемого текста на экране: нередко пользователи увеличивают масштаб чтения документов и не могут видеть pdf-страницу целиком. Это, в свою очередь, затрудняет поиск информации, снижает общую ориентацию в тексте, в том числе установление причинно-следственных связей.

Далее требуют разграничения термины «экранное чтение» и «цифровое чтение», основанием для которого является наличие доступа в Интернет. Некоторые исследователи данные понятия считают не синонимическими, а соподчиненными. Так, Н. Н. Сметанникова, автор статьи «Экранное чтение» в энциклопедическом словаре «Чтение», называет экраным только такую разновидность чтения с экрана, при которой читатель имеет дело со статичным текстом [1, с. 420]. М. Ю. Лебедева и соавт. разделяют *чтение в цифровом формате* (reading digitally) и *цифровое чтение* (digital reading). В первом случае речь идет о чтении линейного текста, размещенного на экране (например, отсканированного бумажного источника), тогда как второй предполагает новые когнитивные процессы и навыки обработки информации [3, с. 80]. Е. С. Романичева и Г. Н. Пранцова, анализируя практики чтения с экрана, для описания этих разновидностей практик предлагают термины «*чтение онлайн*» и «*чтение офлайн*» [10, с. 97], которыми мы и будем пользоваться (см. табл. 1).

В настоящее время чтение с экрана смартфона/мобильного телефона, или *мобильное чтение*, – самый распространенный (и самый молодой) вид цифрового чтения. Один из главных недостатков такого чтения связан с малыми размерами экрана, что не может не влиять на качество чтения: увеличивается нагрузка на кратковременную память, текст может восприниматься хуже и, соответственно, понимание снижается [11].

Электронный текст, независимо от того, на каком цифровом устройстве он производится, может быть *монокодовым* (однокодовым, обычно вербальным) или *поликодовым* (мультимодальным), включающим различные знаки и мультимедийные форматы, в том числе иконки, анимированные изображения, видео и т. п. Свойства поликодового текста хорошо изучены применительно к чтению с листа (Л. С. Большакова, В. А. Бородин, Ю. М. Сергеев и Е. А. Уваров, А. Г. Сонин, Ю. А. Сорокин и др.) и пока еще слабо исследованы в отношении поликодовых электронных текстов (исключением является проект «Читатель и поликодовый текст», разработанный в Томском государственном университете; участники междисциплинарного проекта исследуют проблему восприятия изобразительного контента и его влияния на интерпретацию вербального текста, сопровождаемого изображениями¹). Общее мнение сводится к тому, что негомогенные тексты сложнее для чтения и понимания, поскольку требуют участия разных каналов восприятия, которые у индивида могут быть развиты в разной степени.

Наиболее сложным видом электронного текста является *гипертекст* – «текст, размещенный в Интернете, сформированный с помощью языка разметки, потенциально содержащий в себе гипер-ссылки»; гипертекст «позволяет переходить от одного блока информации к другому, варьируя последовательность ее обработки. Этим он отличается от *линейного текста*, который позволяет обрабатывать информацию только единственным способом – последовательно, один блок за другим» [12, с. 20]. В структуре гипертекста выделяют два компонента: основной текст и гипертекстовые ссылки, автоматически перенаправляющие пользователя на другой текст. Чтение гипертекста характеризуется свойствами нелинейности, фрагментарности, мультимодальности, интерактивности, индивидуальности читательского маршрута и др. В силу этих свойств восприятие гипертекста сопряжено с определенными трудностями, которые могут негативно сказываться на концентрации внимания в процессе чтения и на уровне усвоения прочитанного. Еще в начальный период изучения гипертекста канадские ученые Д. Дестефано и Ж. Лефевр обнародовали метаанализ, который показал, что чтение гипертекста увеличивает когнитивную нагрузку, т. е. количество данных, которые читателю требуется одновременно удерживать в рабочей памяти. В частности, читатель нередко оказывается в когнитивно затратной ситуации выбора относительно целесообразности перехода по гиперссылке [13]. Последующие исследования дополнили, а во многом и опровергли имевшиеся представления об особенностях чтения гипертекста. Так, австрийские ученые Д. Зумбах и Д. Пикснер показывают, что обучение с использованием гипертекстовых технологий может быть столь же эффективным, как и с применением линейных сред; при условии минимизации потенциальных внешних препятствий можно разработать стратегию сбалансирования когнитивной нагрузки в цифровом обучении [14].

Ключевым вопросом в проблематике цифрового чтения является феномен понимания, а именно: с какого носителя (цифрового или аналогового) понимание текста является более эффективным? В первые годы изучения чтения с экрана большинство ученых склонялись в пользу бумаги: результаты понимания при чтении на печатном носителе оказались лучше (см. метаанализы: [5, 15]). Однако последние данные рисуют иную картину. Одним из наиболее убедительных является метаанализ, выполненный А. Швабе и соавт. [16], в котором объединены результаты публикаций за последние сорок лет. Было выявлено, что чтение повествовательных текстов с экрана не только не оказывает негативного влияния на понимание по сравнению с чтением с листа, но может быть даже более предпочтительным при условии использования мультимедийных и интерактивных функций.

¹ Читатель и поликодовый текст. URL: <https://readingcenter.tsu.ru/policod> (дата обращения: 01.03.2024).

Исходя из этих данных и с целью их подтверждения/опровержения мы провели эмпирическое исследование² на выборке подростков, поскольку именно в данной возрастной группе процессы трансформации чтения проявляются наиболее явно. В общую выборку вошли 712 учащихся 5–9-х классов шести общеобразовательных организаций Москвы, Московской области и Калуги. Из них 50,4 % мальчиков (359 человек) и 49,6 % девочек (353). Возраст учащихся – 11–16 лет ($M = 13,05$; $SD = 1,54$).

По нашему мнению, изучение цифрового чтения необходимо начинать с наиболее простой его модификации – оцифрованного текста. На основе случайного распределения выборка была разделена на две группы: 50,3 % учащихся читали текст с экрана (в формате PDF), 49,7 % – с листа.

В качестве стимульного материала были использованы фрагменты из книги Ф. Конюхова «На грани возможностей», рассказывающие о путешествии автора вокруг Антарктиды. Объем текст – 6 500 знаков, 1 056 слов (примерно четыре страницы формата А4). После прочтения текста участники письменно отвечали на вопросы диагностического теста, который предъявлялся в бумажном варианте и включал 14 заданий на понимание текста, в том числе семь тестовых заданий закрытого типа и пять открытых заданий, требующих краткого или развернутого ответа. Поскольку целью исследования было проверить уровень понимания, а не запоминания, при выполнении заданий школьники могли пользоваться стимульным материалом (обращаться к прочитанному тексту). Критериями оценивания развернутых ответов стали полнота высказывания и его адекватность исходному тексту. Качественный анализ осуществлялся методом экспертных оценок по трехбалльной шкале.

Ранее мы подробно рассматривали различия в уровне понимания текста между читавшими с экрана и с листа по классам [17]. В данной работе остановимся на анализе половозрастных различий.

В табл. 2 представлены общие результаты по всей выборке (712 человек), полученные с помощью U -критерия Манна – Уитни. Анализировались и общий уровень понимания, и отдельно уровни понимания двух видов текстовой информации: фактуальной, т. е. описанных событий, места и времени действия, и концептуальной, т. е. отраженных в тексте взглядов, мыслей и чувств автора [18, с. 27].

Таблица 2

*Результаты сравнительного анализа в уровне понимания текста
при чтении с листа и с экрана: 5–9-е классы*

Вид текстовой информации	Пол	С листа		С экрана	
		Средний ранг	U -критерий Манна – Уитни	Средний ранг	U -критерий Манна – Уитни
Фактуальная информация	Мальчики	160,58	12804,5*	179,37	15867,5
	Девочки	192,11		179,65	
Концептуальная информация	Мальчики	173,07	14853,5	172,90	14605,5
	Девочки	181,32		187,40	
Общий уровень понимания	Мальчики	162,73	13158,5*	177,17	15438,5
	Девочки	190,24		182,29	

Примечание. * – уровень значимости $p \leq 0,05$.

Как видим, при чтении с экрана между мальчиками и девочками не было значимых различий ($p > 0,05$). Зато в группах, читавших с листа, такие различия появились: девочки значимо лучше ($p \leq 0,05$) справлялись с диагностикой в целом и с вычитыванием фактуальной информации в частности. Это может означать, что девочки чаще и больше читают с листа и при этом читают более пристально, внимательнее относятся к деталям, хотя тоже могут испытывать проблемы в понимании концептуального пласта текста. Отметим также, что, как показали наши наблюдения, мальчики

² Исследование проведено в 2022–2023 гг. сотрудниками ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» Н. А. Борисенко, К. В. Мироновой, С. В. Шишковой.

с бóльшим энтузиазмом садились работать за компьютеры, а девочки чаще хотели читать с листа. Однако подчеркнем, что распределение на группы (с экрана/с листа) проходило случайным образом и не зависело от желаний учащихся.

Далее с помощью критерия Манна – Уитни мы проанализировали гендерные различия в понимании двух видов текстовой информации внутри параллелей 5–6, 7–8 и 9-х классов (табл. 3).

Таблица 3

*Результаты сравнительного анализа половозрастных различий
в уровне понимания текста при чтении с листа и с экрана*

Класс	Вид текстовой информации	Пол	С листа		С экрана	
			Средний ранг	U-критерий Манна – Уитни	Средний ранг	U-критерий Манна – Уитни
5–6-й (243 человека)	Фактуальная	Мальчики	56,82	1492,5*	56,50	1555,5
		Девочки	73,77		59,69	
	Концептуальная	Мальчики	64,24	2015,0	54,52	1435,0
		Девочки	64,71		61,93	
7–8-й (327 человек)	Фактуальная	Мальчики	72,07	2558,0	82,72	3380,0
		Девочки	83,60		89,09	
	Концептуальная	Мальчики	70,54	2452,5*	81,07	3218,0
		Девочки	84,81		91,23	
9-й (142 человека)	Фактуальная	Мальчики	33,52	473,5	33,27	449,5
		Девочки	39,06		42,21	
	Концептуальная	Мальчики	30,60	342,0*	35,77	564,5
		Девочки	44,32		37,79	

Примечание. * – уровень значимости $p \leq 0,05$.

Оказалось, что в 5–6-х классах наблюдались такие же гендерные различия, как в выборке в целом: девочки при чтении с листа значимо лучше, чем мальчики, выделяли фактуальную информацию. Начиная с 7-го класса различия стали уже более серьезными, поскольку коснулись концептуальной информации: в 7–9-х классах в ходе чтения с листа девочки значимо лучше ее вычитывали, чем мальчики ($p \leq 0,05$). В то же время при чтении с экрана все различия по-прежнему оставались незначимыми. Однако важно иметь в виду, что, когда мы говорим о гендерных различиях, речь идет преимущественно о различиях между низким и средним уровнями понимания, поскольку число учащихся, продемонстрировавших высокий уровень, было очень небольшим: в целом по выборке он был выявлен только у 10,7 % школьников [17].

Далее мы посмотрели, есть ли различия внутри групп мальчиков и девочек между читавшими с экрана и с листа. Выяснилось, что ни в одной параллели значимых различий не наблюдается ($p > 0,05$), хотя девочки, читавшие с листа, в целом справились лучше, чем девочки, читавшие с экрана. Итак, с одной стороны, были выявлены некоторые гендерные различия в уровне понимания текста при чтении с экрана и с листа, когда девочки значимо лучше, чем мальчики, справлялись с рядом заданий при работе с традиционным бумажным текстом. С другой стороны, если рассматривать отдельно группы мальчиков и девочек, принципиальных различий нет: уровень выполнения ими диагностического теста практически не зависит от формата чтения.

Таким образом, чтение с экрана целесообразно рассматривать не как единую монолитную систему, а как континуум, который вбирает в себя несколько модификаций. На одном полюсе данного континуума находится чтение оцифрованного текста – наиболее простой модификации, тем не менее имеющей ряд принципиальных отличий от чтения с листа (отсутствие физичности, скроллинг, использование стратегий сканирования и скимминга, фрагментарность восприятия и др.), на другом – гипертекст с присущими ему свойствами нелинейности, мультимодальности, интерактивности, индивидуализации читательского маршрута и др. Разные модификации цифрового чтения тре-

буют применения особых читательских стратегий, как когнитивных, так и метакогнитивных, призванных нейтрализовать возможное влияние негативных факторов, сопряженных с новым форматом чтения.

Анализ гендерных различий по классам, проведенный по результатам эмпирического исследования, позволил получить более объемную картину относительно специфики чтения текста с экрана и с листа. Оказалось, что при работе с бумажным текстом девочки успешнее, чем мальчики, выполняют задания на понимание, демонстрируя более внимательное отношение к фактуальной информации и лучше справляясь с выявлением концепта. Что касается возрастной динамики, чем старше были учащиеся, тем более высокие результаты они показывали, хотя данная динамика является не такой сильной, какой должна быть в соответствии с требованиями ФГОС [17]. Большинство детей при чтении с обоих носителей демонстрирует низкий уровень понимания концептуальной информации, что подтверждает наличие неблагоприятной ситуации с читательской грамотностью в массовой школе.

Таким образом, мы вновь приходим к выводу, что школьников необходимо специально обучать эффективным читательским стратегиям при взаимодействии с бумажным и электронным текстами. Особенно остро данная проблема стоит применительно к цифровому чтению, поскольку в настоящее время учащиеся преимущественно стихийно осваивают те или иные стратегии работы с электронным текстом, часть из которых не только не помогает, но даже тормозит или блокирует полноценное понимание заложенной в нем фактуальной и концептуальной информации.

Список источников

1. Чтение. Энциклопедический словарь / под ред. Ю. П. Мелентьевой. М.: Наука, 2021. 448 с.
2. Борисенко Н. А. и др. Особенности цифрового чтения современных подростков: результаты теоретико-эмпирического исследования // *Science for Education Today*. 2020. Т. 10, № 5. С. 28–49. doi: 10.15293/2658-6762.2005.02
3. Лебедева М. Ю., Веселовская Т. С., Купрещенко О. Ф. Особенности восприятия и понимания цифровых текстов: междисциплинарный взгляд // *Перспективы науки и образования*. 2020. № 4. С. 74–98. doi: 10.32744/pse.2020.4.5
4. Mangen A., Walgermo B., Brønnick K. Reading linear texts on paper versus computer screen: effects on reading comprehension // *International Journal of Educational Research*. 2013. Vol. 58. P. 61–68. doi: 10.1016/j.ijer.2012.12.002
5. Clinton V. Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis // *Journal of Research in Reading*. 2019. Vol. 42, № 2. P. 288–324. doi: 10.1111/1467-9817.12269
6. Мелентьева Ю. П. Цифровое чтение: попытка осмысления // Доклады научного совета по проблемам чтения РАО. Вып. 16: материалы постоянного круглого стола «Чтение как средство коммуникации» / сост. Ю. П. Мелентьева; под ред. В. А. Лекторского. М.: Наука, 2019. С. 92–95.
7. Milgram P., Kishino A. Taxonomy of mixed reality visual displays // *IEICE Transactions on information and systems*, E77-D. 1994. № 12. P. 1321–1329. URL: https://www.researchgate.net/publication/231514051_A_Taxonomy_of_Mixed_Reality_Visual_Displays (дата обращения: 01.03.2024).
8. Skarbez R., Smith M., Whitton M. S. Revisiting Milgram and Kishino's reality-virtuality continuum // *Front. Virtual Real.* 2021. Vol. 2. doi: 10.3389/frvir.2021.647997
9. Мелентьева Ю. П. Общая теория чтения. 2-е изд., доп. М.: Наука, 2022. 304 с.
10. Романичева Е. С., Пранцова Г. В. Современные читательские практики: обзор основных исследований как попытка классификации // *Литература в школе*. 2022. № 1. С. 92–104. doi: 10.31862/0130-3414-2022-1-92-104
11. Honma M. et al. Reading on a smartphone affects sigh generation, brain activity, and comprehension // *Scientific Reports*. 2022. Vol. 12, № 1589. doi: 10.1038/s41598-022-05605-0
12. Белова Н. В., Рублева Е. В. Краткий словарь IT-терминов для специалистов по языковому образованию. СПб.: Златоуст, 2017. 68 с.

13. DeStefano D., LeFevre J. A. Cognitive load in hypertext reading: A review // *Computers in Human Behavior*. 2007. Vol. 23, № 3. P. 1616–1641. doi: 10.1016/j.chb.2005.08.012
14. Zumbach J., Pixner J. Textverständlichkeit und kognitive Belastung beim Lernen mit Text und Hypertext // *Unterrichtswissenschaft*. 2006. № 34 (3). P. 256–271.
15. Delgado P. et al. Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension // *Educational Research Review*. 2018. № 25. P. 23–38. doi: 10.1016/j.edurev.2018.09.003
16. Schwabe A. et al. No negative effects of reading on screen on comprehension of narrative texts compared to print: a meta-analysis // *Media Psychology*. 2022. Vol. 25 (2). P. 1–18. doi: 10.1080/15213269.2022.2070216
17. Миронова К. В., Борисенко Н. А., Шишкова С. В. Возрастная динамика понимания текста подростками 11–16 лет в процессе смыслового чтения с экрана и с листа // *Вопросы психологии*. 2023. № 1. С. 27–39.
18. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. 5-е изд., стер. М.: КомКнига, 2007.

References

1. *Chiteniye. Entsiklopedicheskiy slovar'* [Reading. The Encyclopedic Dictionary]. Ed. Yu. P. Melent'yeva. Moscow, Nauka Publ., 2021. 448 p. (in Russian).
2. Borisenko N. A. et al. Osobennosti tsifrovogo chteniya sovremennykh podrostkov: rezul'taty teoretiko-empiricheskogo issledovaniya [Features of digital reading of modern teenagers: results of theoretical and empirical research]. *Science for Education Today*, 2020, vol. 10, no. 5. Pp. 28–49 (in Russian). DOI: 10.15293/2658-6762.2005.02
3. Lebedeva M. Yu., Veselovskaya T. S., Kupreshchenko O. F. Osobennosti vospriyatiya i ponimaniya tsifrovyykh tekstov: mezhdistsiplinarnyy vzglyad [Features of perception and understanding of digital texts: an interdisciplinary view]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Prospects of science and education*, 2020, no. 4, pp. 74–98 (in Russian). DOI: 10.32744/pse.2020.4.5
4. Mangen A., Walgermo B., Brønnick K. Reading linear texts on paper versus computer screen: effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 2013, vol. 58, pp. 61–68. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.12.002>
5. Clinton V. Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, 2019, vol. 42, no. 2, pp. 288–324. DOI: 10.1111/1467-9817.12269
6. Melent'yeva Yu. P. Tsifrovoye chteniye: popytka osmysleniya [Digital reading: an attempt at comprehension]. *Doklady Nauchnogo soveta po problemam chteniya RAO. Vyp. 16. Materialy postoyannogo kruglogo stola "Chiteniye kak sredstvo kommunikatsii"* [Reports of the Scientific Council on Reading Problems of the Russian Academy of Education. Issue 16: materials of the permanent round table "Reading as a means of communication"]. Eds Yu. P. Melent'eva, V. A. Lektorskiy. Moscow, Nauka Publ., 2019. Pp. 92–95 (in Russian).
7. Milgram P., Kishino A. Taxonomy of mixed reality visual displays. *IEICE Transactions on information and systems. E77-D*, 1994, no. 12, pp. 1321–1329. URL: https://www.researchgate.net/publication/231514051_A_Taxonomy_of_Mixed_Reality_Visual_Displays (accessed 1 March 2024).
8. Skarbez R., Smith M., Whitton M.S. Revisiting Milgram and Kishino's reality-virtuality continuum. *Front. Virtual Real*, 2021, vol. 2. DOI: 10.3389/frvir.2021.647997
9. Melent'yeva Yu. P. *Obshhaya teoriya chteniya* [General theory of reading]. Moscow, Nauka Publ., 2022. 304 p. (in Russian).
10. Romanicheva E. S., Prantsova G. V. Sovremennyye chitatel'skiye praktiki: obzor osnovnykh issledovaniy kak popytka klassifikatsii [Modern reading practices: a review of basic research as an attempt at classification]. *Literatura v shkole – Literature at School*, 2022, no. 1, pp. 92–104 (in Russian). DOI: 10.31862/0130-3414-2022-1-92-104
11. Honma M., Masaoka Y., Iizuka N., Wada S., Kamimura S., Yoshikawa A., Moriya R., Kamijo S. & Izumizaki M. Reading on a smartphone affects sigh generation, brain activity, and comprehension. *Scientific Reports*, 2022, vol. 12, no. 1589. DOI: 10.1038/s41598-022-05605-0
12. Belova N. V., Rubleva E. V. *Kratkiy slovar' IT-terminov dlya spetsialistov po yazykovomu obrazovaniyu* [A short dictionary of IT terms for language education specialists]. Saint Petersburg, Zlatoust Publ., 2017. 68 p. (in Russian).
13. DeStefano D., LeFevre J. A. Cognitive load in hypertext reading: A review. *Computers in Human Behavior*, 2007, vol. 23, no. 3, pp. 1616–1641. DOI: 10.1016/j.chb.2005.08.012
14. Zumbach J., Pixner J. Textverständlichkeit und kognitive Belastung beim Lernen mit Text und Hypertext. *Unterrichtswissenschaft*, 2006, no. 34 (3), Pp. 256–271.

15. Delgado P. et al. Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. In: *Educational Research Review*, 2018, no. 25, pp. 23–38. DOI: 10.1016/j.edurev.2018.09.003
16. Schwabe A. et al. No negative effects of reading on screen on comprehension of narrative texts compared to print: a meta-analysis. In: *Media Psychology*, 2022, vol. 25 (2), pp. 1–18. DOI: 10.1080/15213269.2022.2070216
17. Mironova K. V., Borisenko N. A., Shishkova S. V. Vozrastnaya dinamika ponimaniya teksta podrostkami 11–16 let v protsesse smyslovogo chteniya s ekrana i s lista [Age dynamics of text comprehension in adolescents aged 11–16 in the process of semantic reading from screen and from paper]. *Voprosy psichologii*, 2023, no. 1, pp. 27–39 (in Russian).
18. Gal'perin I. R. *Tekst kak ob'yekt lingvisticheskogo issledovaniya* [The Text as Object of Linguistic Research]. Moscow, KomKniga Publ., 2007 (in Russian).

Информация об авторах

Борисенко Н. А., кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ул. Моховая, 9/4, Москва, Россия, 125009).

Миронова К. В., кандидат психологических наук, научный сотрудник, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ул. Моховая, 9/4, Москва, Россия, 125009).

Information about the authors

Borisenko N. A., Candidate of Pedagogical Sciences, Leading Researcher, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research (ul. Mokhovaya, 9/4, Moscow, Russian Federation, 125009).

Mironova K. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Researcher, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research (ul. Mokhovaya, 9/4, Moscow, Russian Federation, 125009).

Статья поступила в редакцию 13.03.2024; принята к публикации 28.08.2024

The article was submitted 13.03.2024; accepted for publication 28.08.2024

Научная статья

УДК 159.9.07

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-124-132>

Метод фотопроекции как способ изучения социальных представлений о безопасности образовательной среды с помощью визуального нарратива

Эльвира Нурахматовна Гилемханова¹, Резеда Мунировна Хусаинова²

^{1, 2} Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

¹ enkazan@mail.ru

² Rezeda.Khusainova@kpfu.ru

Аннотация

Работа направлена на представление авторского метода фотопроекции, позволяющего изучать социальные представления респондентов на основе анализа соответствующего визуального нарратива. Концептуальной основой исследования послужила теория ядра и периферии Ж.-К. Абрика. На основе сопоставления вербального (ядро, пространство семиотических норм) и невербального (периферия, пространство семиотических практик) фокусов внимания респондентов и выявления степени конфликтности – согласованности образующих их представлений авторы выделили на теоретическом уровне три типа взаимосвязи ядерных и периферических представлений семиотического кода: согласование, сопряжение, конфликт. Эмпирическое обоснование было построено путем соотнесения данных, полученных с помощью метода фотопроекции и данных ассоциативного эксперимента при учете данных о силе и специфике действия защитных механизмов респондентов на базе исследования темы «безопасность образовательной среды». Гипотезой исследования послужила идея о том, что конфликтный тип взаимосвязи ядерных и периферических представлений у респондентов определяет рассогласование социальных представлений разного уровня и выражается в повышении дезадаптивных защитных механизмов личности. Выборку для качественного исследования составили 20 студентов в возрасте 19–23 лет ($M = 20,7$; $SD = 1,24$). Полученные результаты позволяют говорить о возможности применения метода фотопроекции и его теоретической конструкции, связанной с выделением типов взаимосвязи ядерных и периферических представлений, для эмпирического исследования социальных представлений.

Ключевые слова: метод фотопроекции, визуальный нарратив, семантический код, ядерное представление, периферическое представление, безопасность образовательной среды

Благодарности: работа выполнена за счет средств Программы стратегического академического лидерства Казанского (Приволжского) федерального университета (ПРИОРИТЕТ-2030)».

Для цитирования: Гилемханова Э. Н., Хусаинова Р. М. Метод фотопроекции как способ изучения социальных представлений о безопасности образовательной среды с помощью визуального нарратива // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 5 (57). С. 124–132. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-124-132>

Original article

Photoprojection method as a way to study social perceptions about the safety of the educational environment using visual storytelling

Elvira N. Gilemkhanova¹, Rezeda M. Khusainova²

^{1,2} Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation

¹ enkazan@mail.ru

² Rezeda.Khusainova@kpfu.ru

Abstract

The work is aimed at presenting the author's method of photo projection, which makes it possible to study the social representations of respondents based on the analysis of the corresponding visual narrative. The conceptual basis of the study was the theory of the core and periphery of J.-C. Abric. Based on a comparison of the verbal (core, space of semiotic norms) and non-verbal (periphery, space of semiotic practices) focuses of attention of respondents and the identification of the degree of conflict-consistency of the representations that form them, 3 types of interaction of nuclear and peripheral representations of the semiotic code were identified at the theoretical level: coordination, conjugation, conflict. An empirical justification was built by correlating the data obtained using the photoprojection method, the data of the associative experiment, and data on the strength and specificity of the respondent's defense mechanisms on the basis of a study on the topic "safety of the educational environment". The hypothesis was the idea that the conflict type of interaction of verbal and non-verbal representations among respondents should be accompanied by the severity (redundancy) of defense mechanisms. The sample for a qualitative study consisted of 20 students aged 19–23 years ($M = 20.7$; $SD = 1.24$). The results of the study demonstrate that researchers can use the method of photoprojection and its theoretical construction, associated with the identification of types of interaction between core and peripheral representations, for the empirical study of social representations.

Keywords: photoprojection method, visual narrative, semantic code, nuclear representation, peripheral representation, educational environment safety

For citation: Gilemkhanova E. N., Khusainova R. M. Metod fotoproektsii kak sposob izucheniya sotsial'nykh predstavleniy o bezopasnosti obrazovatel'noy sredy s pomoshch'yu vizual'nogo narrativa [Photoprojection method as a way to study social perceptions about the safety of the educational environment using visual storytelling]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 5 (57), pp. 124–132. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-124-132>

Автор теории социальных представлений С. Московичи определяет социальные представления как специфический способ контакта с реальностью, связанный с отражением системы убеждений, ценностей, образа мира [1, 2]. Индивидуальные различия в социальных представлениях определяют степень вариативности адаптации к происходящим социокультурным изменениям [3–5]. Последователь С. Московичи Ж.-К. Абрик в структуре социальных представлений выделяет два компонента: центральное звено и периферию [6, 7]. Центральное ядро стабильно, устойчиво, нечувствительно к конкретному контексту, позволяет определить значение социального представления. Периферическая система чувствительна к контексту, адаптивна, противоречива, обеспечивает дифференциацию содержания. Теория Ж.-К. Абрика соотносится с аналогичными представлениями о центральной и периферических зонах в рамках ядерно-центрической модели ценностей В. А. Ядова [8]. Данная модель отражает статусно-иерархичную структуру ценностей и представлена четырьмя уровнями: ценности внешнего статуса, образующие стабильное ядро; ценности среднего статуса (структурный резерв); ценности ниже среднего статуса (периферия); ценности низшего статуса. При этом крайние варианты ценностей являются стабильными, а ценности, занимающие промежуточное положение, подвержены изменениям. Идея центральности также отражена в динамич-

ческой модели семиотической системы Ю. М. Лотмана [9]. Ю. М. Лотман определяет ядро культуры как негибкое образование, являющееся пространством семиотических норм. Периферия – аморфное пространство семиотических практик. Лотман отмечает напряжение в культурной системе между нормами и оппозиционными по отношению к ним субнормами практик. Напряжение, выраженное через конфликт, может быть разрешено через изменение семиотической сферы культуры, что в терминах Ю. М. Лотмана обозначено как культурный динамизм.

Таким образом, идея применения представлений о центральной и периферической компонентах социальных представлений и их соотносительности лежит в основе нашего исследования. В качестве источника представлений о центральной и периферической компонентах социальных представлений нами был избран визуальный нарратив, который в составе «феноменального Я» [10] отражает не только то, что «вижу», но и то, как «переживаю». Визуальный нарратив – фокус изобразительного означивания изобразительного «текста» через рассмотрение его повествовательной природы [11]. Нарративный анализ рассматривается как «форма социальной деятельности, лежащей в основе социальных идентичностей и практик» [12]. Фотография как нарратив – ансамбль приемов презентации данных социальных идентичностей и практик [13]. Здесь целесообразно подчеркнуть, что в рамках нарративного анализа исследование двух компонентов (пластов) повествования – социального (социокультурного, языкового) и индивидуального (личностно-эмоционального) является традиционным [11]. Таким образом, фотография предстает с позиции нарративного анализа не столько как регистрация реальности, сколько как оценка мира, опосредование взаимоотношения человека и мира, что подчеркивает доминирование аффективно-оценочного компонента при нарративном анализе фотографии. Отметим, что теории визуального нарратива, направленные на распознавание семиотических кодов, в России еще не получили широкого распространения [14, 15]. Вместе с тем рассмотрение фотографии как «текста» в семиотическом понимании позволяет исследовать единое пространство смыслов, которые проявляют свои значения системно.

Исходя из того, что наша реальность основана на нашем восприятии, метод фотопроекции базируется на анализе визуально-символического содержания индивидуализированного контента. Таким образом, целью фотопроекции является экспликация психологической составляющей личности человека. Если мы что-то замечаем, то только потому, что это имеет какое-то значение для нас и вызывает у нас определенный эмоциональный отклик [16, с. 30]. Это определяет потенциал использования фотографических образов для диагностики социальных представлений. «Мы сами частично создаем то, что позже воспринимаем как реальность» [16, с. 31]. К важным факторам, определяющим характер «означивания», относятся субъективная сензитивность респондентов к определенным темам, обусловленная жизненным опытом, а также принадлежность к определенной социальной группе, определяющей поле представления и социально обусловленную групповую установку. Таким образом, значение опосредуется социальной группой как оператором смысловых переносов путем отбора определенного семантического кода. В соответствии с понятием семиотического кода центральным аспектом анализа в рамках фотопроекции будет являться дифференциация плана выражения и плана содержания, или изображения и изображаемого. Применение теории ядра и периферии (Ж.-К. Абрик) позволяет вычленить центральные (доминирующие) и контекстные (второстепенные) образы локализации (восприятия) внимания. Отметим, что «фокус изобразительного означивания» не сводится лишь к точке зрения респондента, а предполагает «сложную равнодействующую всех агентов визуального нарратива» [14]. Опираясь на вышеобозначенные теоретические посылы, метод фотопроекции был разработан на основе сопоставления вербального (ядро, пространство семиотических норм) и невербального (периферия, пространство семиотических практик) фокусов восприятия респондентов и выявления степени конфликтности – согласованности образующих их представлений. Напряженность будет тем выше, чем большее расхождение будет наблюдаться между невербальным образом (фокус камеры) и вербальным описанием

картинки. Избегание темы центрального образа является индикатором вытеснения ключевых значений. В рамках фотопроекции можно идентифицировать три типа взаимосвязи ядерных и периферических представлений внутри семантического кода: концентрический (согласование), интерфейческий (сопряжение), эксцентрический (конфликт) (рис. 1).



Рис. 1. Типы взаимосвязи ядерных и периферических представлений семиотического кода

Отметим, что идея соотнесения изображения и изображаемого также присутствует в классификации эксплицитной вербальности изобразительного сообщения, приведенной Н. В. Злыдневой, где исследователь описывает три варианта: «продуктивное взаимодействие при доминировании одного вида (картина и название, иллюстрация текста), конфликт (на примере комикса), индифферентность (параллельный ряд – закадровый авторский комментарий)» [14, с. 13].

Участники исследования – 20 студентов в возрасте 19–23 лет ($M = 20,7$; $SD = 1,24$).

При выборе методов исследования социальных представлений о безопасности мы исходили из того, что теория социальных представлений направлена на изучение системы значений и личностных смыслов субъекта. Авторский текст всегда обладает личностным смыслом, так как несет психологическую информацию, отражающую некоторые грани личности автора [17–19]. Согласно В. Батову, личностный смысл первичен, но содержит в себе лишь ядро того смысла, который вербализован во внешней речи в виде текста [20, с. 65]. Таким образом, наложенность, возможная семантическая неточность первичного смысла вследствие «давления» культурно-исторического интроецирования в виде канонов языка, стереотипов выражения может быть нивелирована с помощью проективных методов. Обобщая вышесказанное, информация о системе значений и личностных смыслов субъекта может быть получена как с помощью вербальных, так и проективных методов. В рамках данного исследования вербализованная информация, полученная с помощью метода свободных ассоциаций, анализировалась с помощью прототипического анализа П. Вержеса. В качестве проективного метода применялся авторский метод фотопроекции как формы изучения визуального нарратива.

Сбор эмпирических данных осуществлялся в несколько этапов. На первом этапе студентам было дано задание сделать несколько фотографий на телефон, которые запечатлевали бы их представления о безопасной образовательной среде. Из сделанных фотографий необходимо было выбрать одну, наиболее удачно фиксировавшую их представление о безопасной образовательной среде, и дать краткое описание изображения в форме эссе. Фотография и эссе были сданы студентами в одном файле. На втором этапе, спустя один месяц, был проведен простой ассоциативный эксперимент. Данным студентам необходимо было дать по три простые ассоциации на понятие «безопасность образовательной среды». Задание проводилось в индивидуальном формате. На третьем этапе, через неделю, студентам было предложено ответить на вопросы методики «Индекс качества жизни» [21] в Google-форме. На всех трех этапах индивидуальные данные кодировались, чтобы

обеспечить сопоставимость полученных индивидуальных результатов. Обработка статистических данных проводилась с помощью программы Statistica 12.

Методом свободных ассоциаций относительно понятия «безопасность образовательной среды» был получен следующий эмпирический материал, представленный в табл. 1.

Таблица 1

*Результаты исследования ассоциативных представлений студентов
о безопасности образовательной среды*

№	Простые ассоциации
1	Забота, комфорт, поддержка
2	Принятие, забота, поддержка
3	Комфорт, забота, защита
4	Забота, поддержка, комфорт
5	Комфорт, забота, спокойствие
6	Комфорт, удобство, забота
7	Интеллект, уверенность, уважение
8	Комфорт, доверие, взаимопонимание
9	Друзья, поддержка, помощь
10	Комфорт, доверие, забота
11	Доверие, поддержка, комфорт
12	Забота, радость, комфорт и личные границы
13	Понимание, принятие, уют
14	Защита, охрана, камера хранения
15	Забота, поддержка, комфорт
16	Тепло, доверие, принятие
17	Безопасность, уход, поддержка
18	Здоровье, спокойствие, успех
19	Комфорт, уют, охрана, тепло
20	Дружелюбие, защита, спокойствие

С помощью прототипического анализа П. Вержеса удалось выделить содержание зон структуры социальных представлений у студентов (табл. 2). В зону ядерных представлений включены ассоциации, в большей степени встречающиеся в выборке и воспроизводимые в первую очередь, в буферную зону II попадают представления, которые встречаются реже, чем ядерные представления, но тем не менее воспроизводятся в первую очередь, в буферную зону III включены ассоциации, часто воспроизводимые, но не на первых позициях, а в зону периферии включаются ассоциации, редко воспроизводимые и при этом встречающиеся не на первых позициях [22].

Таблица 2

Структура социальных представлений о безопасности у студентов

Зона структуры социальных представлений	Содержание
Ядро I	Комфорт, забота, друзья (дружелюбие)
Буферная зона II	Здоровье, интеллект, защита
Буферная зона III	Поддержка, доверие, уверенность, уважение, спокойствие
Периферия IV	Охрана, личные границы, камера хранения

Исходя из представленной структуры социальных представлений о безопасности образовательной среды, у студентов ядро представлений опосредовано внешними источниками безопасности – предметно-пространственной средой и другими субъектами, осуществляющими заботу и защиту. В последующей фотопроекции тема предметно-пространственной среды будет также являться ключевой. В буферных зонах, помимо внешних аспектов безопасности образовательной среды, которые фигурируют в ядре представлений как ассоциации защиты и поддержки, можно отметить присутствие представлений о безопасности как обеспеченной внутренними условиями личности – уверенностью, спокойствием, интеллектом, здоровьем. Появление внутреннего локуса контроля в буферной зоне представлений является важным аспектом субъектности личности, что нами связыва-

ется с эффективностью противостояния личности рискам нарушения безопасности образовательной среды, адаптивностью к социокультурной среде. В зону периферии представлений о безопасности образовательной среды у студентов попадают аспекты, связанные с локальной безопасностью посредством внешней защиты и изоляции.

Уточнение содержания представлений о безопасности образовательной среды осуществлялось с помощью метода фотопроекции. Согласно полученным методом фотопроекции данным, достаточно часто невербальным фокусом безопасности образовательной среды у студентов становится функциональное или интеллектуальное место отдыха либо дверь (выход, уход). Вместе с тем на вербальном уровне описание фотографии часто не содержит данные маркеры, что свидетельствует о напряженности представлений зон ядро – периферия в контексте темы безопасной образовательной среды, ряд из которых проиллюстрирован в табл. 3.

Таблица 3

Пример применения метода фотопроекции для анализа социальных представлений о безопасной и небезопасной образовательной среде на выборке студентов

№ кейса	Описание фотографии	Невербальный фокус (фокус камеры)	Вербальный фокус
1	Пустое место преподавателя, пустой класс, пустой коридор	Открытая дверь, кожаный диван	Безопасная среда – мое рабочее место. Зеленый цвет – символ спокойствия. Просторный коридор, кресла
2	Пустой коридор	Открытая дверь, табличка «Выход»	Место, где направляют на пути развития, создавая уникальную безопасную траекторию собственного развития
3	Полка с книгами	Несколько книг	Безопасная образовательная среда наполняет тебя, разносторонне развивает и дает возможность выбирать из этого многообразия что-то свое
4	Ключи от дома	Связка ключей от дома	Где у каждого человека своя дверь
5	Упражнение совместное с молодым учителем	Совместный круг	Эта фотография олицетворяет доверие. Учитель – друг, товарищ, открытый детям
6	Пустой коридор	Дверь, табличка «Выход»	Когда никого нет, можно полностью быть собой, отдохнуть от большого количества взаимодействий. Никто не посмотрит, никто не шумит и не раздражает. Можно выдохнуть
7	Кабинет Монтессори	Ребенок	Деление среды на зоны психического и физического развития, релакса
8	Консультативная зона кабинета психолога	Два пустых кресла и журнальный столик	Место, где поймут, выслушают, безопасно примут, можно быть неудобным, открытым, плачущим и смеющимся
9	Часть стены с отраженным светом	Угол стены, бетонный пол	Чувство теплоты, долгожданного солнца, когда знаешь, что можешь согреться во время холодной зимы, создает ощущение экологичной и естественной стабильности
10	Окно	Окно с видом на голубое небо, оконные рамы	Эта фотография про легкость, про глоток свежего воздуха, про движение и развитие. Ощущается бодрость и порыв, сила и свобода
11	Скамейка в школьном коридоре, рядом напольное растение	Часть скамьи с указанием соблюдения дистанции в 1,5 м	Эта фотография про спокойствие и умиротворение. Зеленый цвет растения помогает избавиться от тревожности. Здесь можно уединиться, передохнуть, набраться сил. Ощущение теплоты и свежести
12	Пустой класс	Пустые парты, стулья	Когда никого нет, тогда безопасно. Здесь можно побыть одному. Подумать. Остановиться в спешке дел и событий. Никто не торопит, не говорит, что делать. Можно прислушаться к себе. Нет рамок

На примере кейса № 1 можно видеть вытеснение темы потребности в отдыхе, что для респондента является маркером безопасной образовательной среды, темой рабочего места. Имеет место конфликт ядро – периферия. Последующее интервью с респондентом подтвердило данную гипотезу. Пример кейса № 6 является показательным примером согласованности ядра – периферии.

Сопоставление результатов, полученных с помощью метода простых ассоциаций и фотопроекции, позволяет раскрыть содержание вербализованных понятий (табл. 4).

Таблица 4

Сравнительный анализ ядерных представлений о безопасности у студентов

Метод простых ассоциаций (вербальный фокус)	Метод фотопроекции (невербальный фокус)
Спокойствие. Комфорт. Контроль. Дом. Стабильность. Защита. Уверенность	Открытая дверь. Кожаный диван. Табличка «Выход». Несколько книг. Связка ключей от дома. Совместный круг. Два пустых кресла и журнальный столик. Окно с видом на небо. Скамья. Отсутствие людей

Согласно анализу сопряженности типа взаимосвязи ядерных и периферических представлений семиотического кода (конфликт/согласие) и избыточности действия защитных механизмов (более 70 % одного или нескольких защитных механизмов), конфликт ядерных и периферических представлений семиотического кода у респондентов достаточно тесно связан с дезадаптивным действием защитных механизмов: коэффициент V Крамера равен 0,7 при $p < 0,04$, коэффициент сопряженности равен 0,6 при $p < 0,04$. Анализ применяемых защитных механизмов в группах с типом «согласие и конфликт» при невозможности проведения сравнительного статистического анализа по причине недостаточного объема выборки тем не менее обнаруживает специфику предпочтения защитных механизмов высшего порядка (рационализации) у респондентов, в которых отсутствует конфликт ядерных и периферических представлений семиотического кода безопасности.

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

Сопоставление вербального (ядро, пространство семиотических норм) и невербального (периферия, пространство семиотических практик) фокусов восприятия респондентов и выявление степени конфликтности – согласованности образующих их представлений позволяют выделить на теоретическом уровне три типа взаимосвязи ядерных и периферических представлений семиотического кода: согласование, сопряжение, конфликт.

Сопряженность типа взаимосвязи ядерных (вербализованных) и периферических (визуализированных в фотопроекции в качестве фокуса восприятия, но не вербализованных) представлений семиотического кода (конфликт/согласие) и избыточности действия защитных механизмов позволяет исследовать через субъективно-эмоциональный контекст социальных представлений личности проблемы адаптивности и психологической устойчивости личности.

На основании полученных результатов показано, что концепция ядра и периферии может эффективно применяться как концептуальная рамка для интерпретации визуальной информации при исследовании социальных представлений у представителей различных социальных групп методом фотопроекции.

Список источников

1. Московичи С. Социальное представление: исторический взгляд // Психологический журнал. 1995. Т. 16, № 1. С. 3–18.
2. Moscovici S. The phenomenon of social representations // Social representations: Explorations in social psychology / ed. by G. Duveen. New York: New York University Press, 2000. P. 18–77.
3. Бовина И. Б. Теория социальных представлений: история и современное развитие // Социологический журнал. 2010. № 3. С. 5–20.
4. Bertoldo R., Castro P. From legal to normative: A combined social representations and sociocognitive approach to diagnosing cultural change triggered by new environmental laws // Culture & Psychology. 2019. Vol. 25, № 3. P. 324–344. doi: 10.1177/1354067X18790730
5. Jaspal R., Nerlich B. Social representations, identity threat, and coping amid COVID-19 // Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy. 2020. № 12. P. 249–251. doi: 10.1037/tra0000773
6. Abric J.-C. Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations // Papers on social representations. 1993. Vol. 2, № 2. P. 75–78.

7. Abric J.-C. A structural approach to social representations // *Representations of the social: Bridging theoretical traditions* / ed. by K. Deaux, G. Philogène. Oxford: Blackwell Publishers, 2001. P. 42–47.
8. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // *Методологические проблемы социальной психологии*. М., 1975. С. 89–106.
9. Лотман Ю. М. Семиосфера. Культура и взрыв. Внутри мыслящих миров. Статьи. Исследования. Заметки. СПб.: Искусство, 2004. 704 с.
10. Петровский В. А. О статусе «Я» в культурно-деятельностном дискурсе // *Культурно-историческая психология*. 2023. Т. 19, № 1. С. 35–40. doi: 10.17759/chp.2023190105
11. Троцук И. Нарративность визуального, или О пользе несоциологического чтения // *Социологическое обозрение*. 2014. Т. 13, № 1. С. 242–258.
12. Фень Е. Рон Айерман. К социологии искусства, ориентированной на смысл // *Социологическое обозрение*. 2010. Т. 9, № 2. С. 75–80.
13. Брокмейер И., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы // *Вопросы философии*. 2000. № 3. С. 29–42.
14. Злыднева Н. В. Визуальный нарратив: опыт мифопоэтического прочтения. М.: Индрик, 2013. 360 с.
15. Moliner P. *Social psychology of pictures*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2020. 130 p.
16. Вайзер Д. Техники фототерапии: исследование секретов личных фотографий и семейных фотоальбомов. М.: Генезис, 2019. 424 с.
17. Батов В. И. Рефлексия словесного творчества: язык умер, да здравствует язык. Стихи Вадима Рабиновича: опыт психогерменевтики. М.: Гнозис, 2008. 192 с.
18. Белоусов К. И., Зелянская Н. Л., Сычев О. А., Власов М. С. Представления об аморальном в свете теории моральных оснований: социально-психологическое и лингвокогнитивное исследование // *Вестник Томского государственного университета*. 2020. № 456. С. 16–27. doi: 10.17223/15617793/456/2
19. Kravetz P. L., Madrigal B. C., Jardim E. R., Wanderbroocke A. C., Polli G. M. Social representations of suicide for adolescents of a public school in the city of Curitiba, Paraná, Brazil // *Ciencia e Saude Coletiva*. 2021. Vol. 26, № 4. P. 1533–1542. doi: 10.1590/1413-81232021264.09962019
20. Батов В. И. Мой друг Глеб Арсеньев: психогерменевтика словесного творчества. М.: Гнозис, 2008. 224 с.
21. Plutchik R., Kellerman H., Conte H. R. A structural theory of ego defenses and emotions // *Emotions in personality and psychopathology* / ed. by C. E. Izard. Boston, MA: Springer, 1979. P. 227–257. doi: https://doi.org/10.1007/978-1-4613-2892-6_9
22. Емельянова Т. П. Социальное представление – понятие и концепция: итоги последнего десятилетия // *Психологический журнал*. 2001. Т. 22, № 6. С. 39–47.

References

1. Moskvich S. Sotsial'noye predstavleniye: istoricheskiy vzglyad [Social representation: a historical perspective]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological journal*, 1995, vol. 16, no. 1, pp. 3–18 (in Russian).
2. Moscovici S. *The phenomenon of social representations. Social representations: Explorations in social psychology*. Ed. G. Duveen. New York, New York University Press, 2000. Pp. 18–77.
3. Bovina I. B. Teoriya sotsial'nykh predstavleniy: istoriya i sovremennoye razvitiye [Social representation theory: history and contemporary development]. *Sotsiologicheskii zhurnal – Sociological journal*, 2010, no. 3, pp. 5–20 (in Russian).
4. Bertoldo R., Castro P. From legal to normative: A combined social representations and sociocognitive approach to diagnosing cultural change triggered by new environmental laws. *Culture & Psychology*, 2019, vol. 25, no. 3, pp. 324–344. DOI: 10.1177/1354067X18790730
5. Jaspal R., Nerlich B. Social representations, identity threat, and coping amid COVID-19. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 2020, no. 12, pp. 249–251. DOI: 10.1037/tra0000773
6. Abric J.-C. Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations. *Papers on social representations*, 1993, vol. 2, no. 2, pp. 75–78.
7. Abric J.-C. *A structural approach to social representations. Representations of the social: Bridging theoretical traditions*. Ed. K. Deaux, G. Philogène. Oxford, Blackwell Publishers Publ., 2001. Pp. 42–47.
8. Yadov V. A. O dispozitsionnoy regulyatsii sotsial'noy psikhologii lichnosti [About dispositional regulation of social psychology of personality]. *Methodological problems of social psychology* [Methodological problems of social psychology]. Moscow, 1975. Pp. 89–106 (in Russian).

9. Lotman Yu. M. *Semiosfera. Kul'tura i vzryv. Vnutri myslyashchikh mirov Stat'i. Issledovaniya. Zametki* [Semiosphere. Culture and explosion. Inside thinking worlds articles. Research. Notes]. Saint Petersburg, Iskustvo Publ., 2004. 704 p. (in Russian).
10. Petrovskiy V. A. O statuse "Ya" v kul'turno-deyatel'nostnom diskurse [On the status of the "I" in cultural and activity discourse]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural Historical Psychology*, 2023, vol. 19, no. 1, pp. 35–40 (in Russian). DOI: 10.17759/chp.2023190105
11. Trotsuk I. Narrativnost' vizual'nogo, ili O pol'ze nesotsiologicheskogo chteniya [Visual narrativity, or about the benefits of non-sociological reading]. *Sotsiologicheskoye obozreniye – Russian Sociological Review*, 2014, vol. 13, no. 1, pp. 242–258 (in Russian).
12. Fen' Ye. Ron Ayerman. K sotsiologii iskusstva, oriyentirovannoy na smysl [Ron Ayerman. Toward a meaning-oriented sociology of art]. *Sotsiologicheskoye obozreniye – Russian Sociological Review*, 2010, vol. 9, no. 2, pp. 75–80 (in Russian).
13. Brokmeyyer I., Kharre R. Narrativ: problemy i obeshchaniya odnoy al'ternativnoy paradigmy [Narrative: problems and promises of one alternative paradigm]. *Voprosy filosofii*, 2000, no. 3, pp. 29–42 (in Russian).
14. Zlydneva N. V. *Vizual'nyy narrativ: opyt mifopoeticheskogo prochleniya* [Visual narrative: an experience of mythopoetic reading]. Moscow, Indrik Publ., 2013. 360 p. (in Russian).
15. Moliner P. *Social psychology of pictures*. Cambridge, Cambridge Scholars Publishing, 2020. 130 p.
16. Vayzer D. *Tekhniki Fototerapii: issledovaniye sekretov lichnykh fotografii i semeynykh fotoal'bomov* [Phototherapy techniques: exploring the secrets of personal photos and family photo albums]. Moscow, Genezis Publ., 2019. 424 p. (in Russian).
17. Batov V. I. *Refleksiya slovesnogo tvorchestva: Yazyk umer, da zdravstvuet yazyk. Stikhi Vadima Rabinovicha: opyt psikhogermenevtiki* [Reflection of verbal creativity: The tongue is dead, long live the language. Poems by Vadim Rabinovich: the experience of psychohermeneutics]. Moscow, Gnozis Publ., 2008. 192 p. (in Russian).
18. Belousov K. I., Zelyanskaya N. L., Sychev O. A., Vlasov M. S. Predstavleniya ob amoral'nom v svete teorii moral'nykh osnovaniy: sotsial'no-psikhologicheskoye i lingvokognitivnoye issledovaniye [Ideas about the immoral in the light of the theory of moral grounds: socio-psychological and linguo-cognitive research]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2020, no. 456, pp. 16–27 (in Russian). DOI: 10.17223/15617793/456/2
19. Kravetz P. L., Madrigal B. C., Jardim E. R., Wanderbroocke A. C., Polli G. M. Social representations of suicide for adolescents of a public school in the city of Curitiba, Paraná, Brazil. *Ciencia e Saude Coletiva*, 2021, vol. 26, no. 4, pp. 1533–1542. DOI: 10.1590/1413-81232021264.09962019
20. Batov V. I. *Moy drug Gleb Arsen'ev: Psikhogermenevtika slovesnogo tvorchestva* [My friend Gleb Arseniev: Psychohermeneutics of verbal creativity]. Moscow, Gnozis Publ., 2008. 224 p. (in Russian).
21. Plutchik R., Kellerman H., Conte H. R. *A structural theory of ego defenses and emotions. Emotions in personality and psychopathology*. Ed. C. E. Izard. Boston, MA: Springer. 1979. Pp. 227–257. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4613-2892-6_9
22. Emel'yanova T. P. Sotsial'noye predstavleniye – ponyatiye i kontseptsiya: itogi poslednego desyatiletiya [Social representation – concept and concept: results of the last decade]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological journal*, 2001, vol. 22, no. 6, pp. 39–47 (in Russian).

Информация об авторах

Гилемханова Э. Н., кандидат психологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет (ул. Кремлевская, 18, Казань, Россия, 420008).

Хусаинова Р. М., кандидат психологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет (ул. Кремлевская, 18, Казань, Россия, 420008).

Information about the authors

Gilemkhanova E. N., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Kazan (Volga Region) Federal University (ul. Kremlevskaya, 18, Kazan, Russian Federation, 420008).

Khusainova R. M., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Kazan (Volga Region) Federal University (ul. Kremlevskaya, 18, Kazan, Russian Federation, 420008).

Статья поступила в редакцию 27.02.2024; принята к публикации 28.08.2024

The article was submitted 27.02.2024; accepted for publication 28.08.2024

Научная статья
УДК 159.947.5
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-133-142>

Особенности мотивационной сферы студентов различных форм обучения

София Александровна Гапонова¹, Ксения Дмитриевна Дятлова²

¹ Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина,
Нижний Новгород, Россия, sagar@mail.ru

² Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет
им. Н. И. Лобачевского, Нижний Новгород, Россия, xenia5204@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена исследованию мотивационной сферы студентов различных форм вузовского обучения. Отмечается, что особенности мотивационной сферы существенно влияют на удовлетворенность процессом обучения студентов и в конечном итоге – на реализацию их личностного потенциала в избранных видах профессиональной деятельности. Целью данного исследования является изучение мотивационной сферы личности студентов и выявление степени удовлетворенности – неудовлетворенности актуальных базовых потребностей: материальных, в безопасности, в межличностных отношениях, в уважении и самоактуализации, а также определение преобладающего типа мотивации (успеха или неудачи) с учетом формы обучения. В исследовании принимали участие 173 студента вторых курсов (26 юношей и 147 девушек): 85 студентов Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина заочного отделения (НГПУ з/о) факультетов психологии и педагогики (41 человек), физической культуры и спорта (21 человек), гуманитарных наук (23 человека); 89 студентов Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского: 43 студента очно-заочной формы обучения факультета социальных наук (ННГУ оч./з) и 46 студентов очной формы обучения этого факультета (ННГУ оч.). Возраст студентов от 18 до 25 лет. Для диагностики актуальных базовых потребностей в материальном положении, в безопасности, в межличностных связях, в уважении, в самореализации применялась методика «Иерархия потребностей» в модификации И. А. Акиндиной, позволяющая определить уровень удовлетворенности студентов. Для диагностики преобладающего типа мотивации использовалась методика «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (МУН) А. А. Реана. Следует отметить, что большинство студентов всех изучаемых групп находятся на уровне частичной удовлетворенности потребностей. Достоверные различия между группами были выявлены по удовлетворенности межличностными отношениями, потребности в уважении и потребности в самореализации. Более высокий уровень мотивации успеха обнаружен у студентов заочной и очно-заочной форм обучения при сравнении с очниками. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что студенты разных форм обучения отличаются по уровню удовлетворенности базовых потребностей и преобладающему типу мотивации. При этом специфика удовлетворенности той или иной потребности связана с социальной ситуацией развития студентов.

Ключевые слова: мотивационная сфера, студенты очной, очно-заочной и заочной форм обучения, удовлетворенность базовых потребностей по А. Маслоу, мотивация успеха – неудачи

Благодарности: исследование выполнено при поддержке гранта РНФ № 23-28-00999.

Для цитирования: Гапонова С. А., Дятлова К. Д. Особенности мотивационной сферы студентов различных форм обучения // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 5 (57). С. 133–142. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-133-142>

Original article

Features of the motivational sphere of students of various forms of education

Sofia A. Gaponova¹, Ksenia D. Dyatlova²

¹ Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russian Federation, sagap@mail.ru

² Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation, xenia5204@mail.ru

Abstract

The article is devoted to the study of the motivational sphere of students of various forms of higher education. It is noted that the features of the motivational sphere significantly affect the satisfaction of students with the learning process and, ultimately, the realization of their personal potential in the chosen types of professional activities. The purpose of this study is to study the motivational sphere of students' personality and to identify the degree of satisfaction - dissatisfaction of actual basic needs: material, security, interpersonal relations, respect and self-actualization, as well as to determine the prevailing type of motivation (success or failure) taking into account the form of education. The study involved 173 second-year students (26 boys and 147 girls): 85 students of the Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin of the correspondence department (NSPU) of the faculties of psychology and pedagogy (41 people), physical culture and sports (21 people), humanities (23 people); 89 students of the Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod: 43 full-time and part-time students of the Faculty of Social Sciences (UNN) and 46 full-time students of this faculty (UNN). Students are between 18 and 25 years old. To diagnose the actual basic needs: in financial situation, in security, in interpersonal relations, in respect, in self-realization, we used the method "Hierarchy of Needs", modified by I. A. Akindinova, which allows us to determine the level of their satisfaction. To diagnose the prevailing type of motivation, the method "Motivation for Success and Fear of Failure" (EOR) by A. A. Rean was used. It should be noted that the majority of students in all study groups are at the level of partial satisfaction of needs. Significant differences between groups were found in satisfaction with interpersonal relationships, needs for respect, and needs for self-actualization. A higher level of motivation for success was found in part-time and part-time students, compared to full-time students. The results obtained allow us to conclude that students of different forms of education differ in the level of satisfaction of basic needs and the prevailing type of motivation. At the same time, the specificity of satisfying a particular need is related to the social situation of students' development.

Keywords: *motivational sphere, full-time, part-time and part-time students, satisfaction of basic needs according to A. Maslow, motivation of success – failure*

For citation: Gaponova S. A., Dyatlova K. D. Osobennosti motivatsionnoy sfery studentov razlichnykh form obucheniya [Features of the motivational sphere of students of various forms of education]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 5 (57), pp. 133–142. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-133-142>

Исследование мотивационной сферы студентов вузов является одной из важнейших задач для педагогики и психологии высшей школы, поскольку именно мотивация оказывает существенное влияние на становление студента как специалиста и в значительной степени характеризует качество образовательного процесса, оптимальным результатом которого должна стать успешная учебная деятельность обучающихся, их удовлетворенность процессом обучения и в конечном итоге реализация личностного потенциала в избранных видах профессиональной деятельности.

Сложность и многоаспектность проблем мотивационной сферы обуславливают появление различных подходов к пониманию ее сущности, природы, структуры, а также к методам ее изучения. Мотивация как многоаспектный феномен в российских науке рассматривается в исследованиях А. Г. Асмолова, В. Г. Асеева, Л. И. Божович, Е. П. Ильина, А. Н. Леонтьева, А. К. Марковой, Л. А. Регуша, П. М. Якобсона и др. В зарубежных исследованиях развиваются содержательные тео-

рии мотивации, направленные на выявление потребностей, побуждающих людей к действию (Ф. Герцберг, А. Маслоу, Д. МакКлеланд и др.), и процессуальные, рассматривающие процесс достижения цели и объясняющие влияние на него различных типов поведения (С. Адамс, В. Врум, Л. Портер и др.).

Всеми авторами мотивы понимаются как мощная побудительная сила для осуществления любого вида деятельности: «В качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания. Словом, все то, в чем нашла свое воплощение потребность» [1, с. 53]. А. Н. Леонтьев под мотивом подразумевает «опредмеченную потребность» [2]. Выполняя побудительную, организационную и смыслообразующую функцию, мотивы деятельности, в том числе учебной, отражают не только исходные потребностные ориентации личности, но и возможности их реализации в конкретной ситуации.

Проблемы мотивационной сферы студентов в учебной деятельности исследуются учеными в разных направлениях: изучение возрастных особенностей мотивации [1, 3], динамика мотивов в процессе обучения в вузе [4–6], гендерные особенности мотивации студентов [7–9], мотивация студентов разных специальностей [9–11] и ее формирование [12–14] и т. д.

Несмотря на большое количество исследований по различным проблемам мотивации студентов вузов, ее особенности у современных студентов, обучающихся по разным формам в системе высшей школы (очное и заочное обучение), на наш взгляд, недостаточно изучены. В то же время в связи с существенными переменами, произошедшими в России в последние десятилетия, прежде всего в связи с коммерциализацией вузовского образования, количество студентов, сочетающих образовательную деятельность с трудовой, существенно увеличилось. В среднем почти треть студентов даже дневных отделений совмещают учебную и трудовую деятельность [15, 16].

В вузах, помимо очной и заочной форм обучения, появилась и очно-заочная. Она функционирует на базе того же ФГОС, что и очная форма, но объем аудиторных часов в ней сокращен до 30 % против 60 % при очном обучении за счет увеличения доли самостоятельной работы студентов. Кроме того, занятия проводятся в вечернее время (18.00–21.00) и срок обучения в бакалавриате составляет 4,5 года вместо 4 при очной форме. Абсолютное большинство студентов, обучающихся по очно-заочной форме, работают, нередко в профессиях, не связанных с избранной будущей специальностью. Между неработающими и работающими студентами очных и заочных отделений появляются различия в учебе, поведении, межличностных отношениях, меняются жизненные установки, ценности и отношение к учебной деятельности [15].

В. З. Юсуповым проведен сравнительный анализ работ по учебной мотивации студентов очных и заочных отделений, где на основе работы С. Е. Чиркиной показано, что имеются некоторые расхождения в иерархии мотивов у студентов бакалавриата и специалитета, обучающихся по очной и заочной формам, которые «не носят принципиального характера» [17, 18]. Но этот сравнительный анализ ограничен исследованиями, проведенными в рамках диагностики учебной мотивации студентов по методике А. А. Реана и В. А. Якунина [19]. Однако мотивация учебной деятельности – это фактор, не только побуждающий обучающегося к продуктивной познавательной деятельности и активному освоению содержания образования, но и «поведенческое проявление желания удовлетворить свои потребности» [14, с. 62]. Поэтому именно мотивационно-потребностную сферу личности студентов следует рассматривать как побудительную силу, направляющую их на успешное обучение и в дальнейшем – на плодотворную профессиональную деятельность.

В нашей работе мы будем рассматривать мотивационную сферу личности как совокупность стойких мотивов, выражающих ее направленность и имеющих, по А. Маслоу, определенную иерархию человеческих потребностей (мотиваторов): материальных потребностей, потребностей в безопасности, потребностей в межличностных отношениях, потребностей в уважении и потребностей в самоактуализации [20].

Среди различных типов мотивации важнейшими и универсальными являются мотивация на успех и мотивация на неудачу. А. Н. Леонтьев, Дж. Аткинсон, У. Джеймс, Т. Дембо, Н. Кузьмина, К. Левин, Г. Мюррей, Х. Хекхаузен в своих работах делают акцент на изучение самооценки и уровня притязаний как основных факторов, влияющих на мотивацию достижений успеха. Е. П. Ильин считает, что особенности мотивации, закрепляясь, становятся свойствами личности, и такие ее свойства, как способность к саморегуляции и представления о самоэффективности, оказывают ключевое влияние на развитие мотивации достижения успеха [21]. О. В. Тимофеевой показано, что студенты с выраженной мотивацией достижения успеха считают ценность карьеры одной из главных целей жизни, в отличие от студентов с мотивацией избегания неудачи [22]. В современных условиях жизни для того, чтобы добиться высоких результатов, молодому человеку необходимо постоянно мотивировать себя на успех.

Однако, несмотря на большое число работ по данной проблеме, исследований, посвященных данному типу мотивации у студентов различных форм обучения, практически нет.

Цель настоящего исследования – изучение мотивационной сферы личности студентов и выявление степени удовлетворенности – неудовлетворенности актуальных базовых потребностей: материальных, в безопасности, в межличностных отношениях, в уважении и в самоактуализации, а также определение преобладающего типа мотивации (успеха или неудачи) с учетом формы обучения (очное, очно-заочное и заочное).

Гипотеза исследования: студенты разных форм обучения отличаются по уровню удовлетворенности базовых потребностей и преобладающего типа мотивации.

Задачи исследования:

1. Изучить выраженность базовых потребностей и определить уровень удовлетворенности – неудовлетворенности по каждому виду потребностей у студентов очной, очно-заочной и заочной форм обучения.
2. Выявить и проанализировать специфику удовлетворенности потребностей студентов очной, очно-заочной и заочной форм обучения.
3. Оценить преобладающий тип мотивации успеха – неудачи у студентов очной, очно-заочной и заочной форм обучения.

В исследовании принимали участие 173 студента вторых курсов (26 юношей и 147 девушек): 85 студентов Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина (НГПУ), заочного отделения (НГПУ з/о) факультетов психологии и педагогики (41 человек), физической культуры и спорта (21 человек), гуманитарных наук (23 человека); 89 студентов Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского (ННГУ): 43 студента очно-заочной формы обучения факультета социальных наук (ННГУ оч./з) и 46 студентов очной формы обучения этого факультета (ННГУ оч.). Возраст студентов от 18 до 25 лет.

Для диагностики актуальных базовых потребностей (в материальном положении, в безопасности, в межличностных связях, в уважении, в самореализации) нами применялась методика «Иерархия потребностей» в модификации И. А. Акиндиной, позволяющая определить уровень удовлетворенности студентов [9]. Для диагностики преобладающего типа мотивации использовалась методика «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (МУН) А. А. Реана [21].

Обработка полученных результатов проводилась с помощью t -критерия Стьюдента, ранговой корреляции Спирмена (r_s) и χ^2 – критерия однородности.

Полученные результаты исследования базовых потребностей представлены в таблице и на рис. 1.

Как можно видеть, у студентов всех трех форм обучения средние показатели потребностей находятся в зоне частичной удовлетворенности, но по материальным потребностям и потребностям в самореализации – ближе к зоне полной неудовлетворенности. Следует отметить, что неудовлетворенность по материальным потребностям не следует отождествлять с первой ступенью пирамиды

А. Маслоу, а рассматривать как относительную. Все студенты, участвующие в исследовании, не голодают и имеют крышу над головой. Неудовлетворенность объясняется возросшими материальными потребностями и запросами современных студентов: желанием иметь возможность на свои собственные средства содержать себя и свою будущую семью, купить квартиру, машину, отдохнуть и др.

Средние показатели базовых потребностей у студентов очной, очно-заочной и заочной форм обучения

Вуз, отделение	Иерархия потребностей ($M \pm m$)*				
	Материальное положение	Безопасность	Межличностные отношения	Уважение	Самореализация
НГПУ з/о	23,59 $\pm$ 0,1	19,34 $\pm$ 0,65	14,02 $\pm$ 0,67	21,48 $\pm$ 0,65	23,40 $\pm$ 0,96
ННГУ оч.	22,87 $\pm$ 0,94	18,43 $\pm$ 0,87	18,54 $\pm$ 0,97	21,22 $\pm$ 0,67	22,93 $\pm$ 1,02
ННГУ оч./з	22,88 $\pm$ 1,04	18,02 $\pm$ 0,7	15,44 $\pm$ 0,94	21,74 $\pm$ 0,08	23,05 $\pm$ 1,15

* M – среднее арифметическое; m – ошибка среднего.

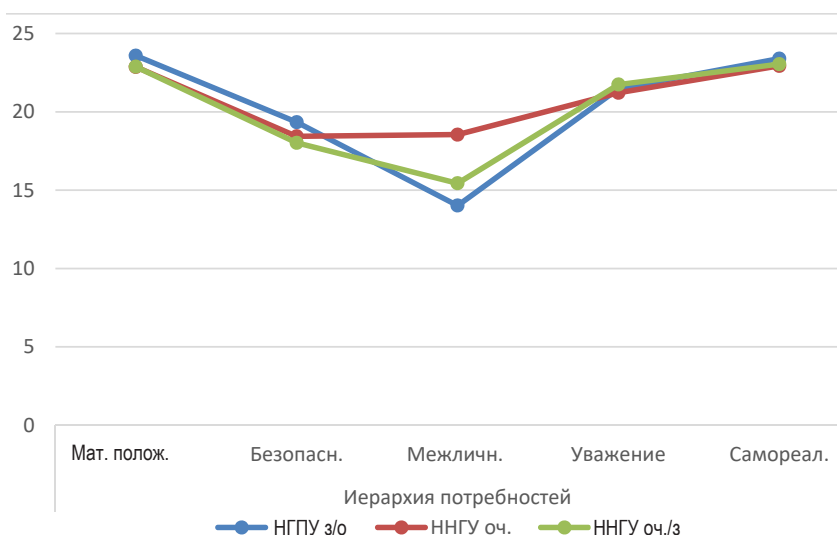


Рис. 1. Средние показатели базовых потребностей у студентов очной, очно-заочной и заочной формы обучения ($M \pm m$)

По потребности в межличностных связях студенты заочного отделения и очно-заочной формы обучения ближе к полной удовлетворенности в отличие от студентов-очников, причем эти различия статистически достоверны ($p < 0,01$ и $p < 0,05$ соответственно). Последнему не стоит удивляться, поскольку возраст наших испытуемых находится в соответствии с концепцией Э. Эриксона на стыке двух кризисов: кризиса идентичности (до 20 лет) и кризиса поиска близости (от 20 до 25 лет), и позитивное протекание этих кризисов предполагает развитие отношений с внешним миром, с другими людьми, с поиском друзей и близости с любимым человеком, что невозможно без общения. Кроме того, работающие студенты заочного отделения и очно-заочной формы обучения уже научились выстраивать отношения с разными людьми на работе, в том числе отношения начальник – подчиненный, а не только отношения с одноклассниками, одноклассниками, родителями и учителями. А очники – недавние школьники, их опыт общения более ограничен.

На основе полученных данных было проведено ранжирование потребностей по уровню их удовлетворенности от более удовлетворенных к менее удовлетворенным для студентов каждого отделения. У студентов заочной и очно-заочной форм обучения отмечается одинаковая картина: на первом месте по удовлетворенности – потребность в межличностных отношениях, на втором – потребность в безопасности, на третьем – потребность в уважении, на четвертом – потребность в са-

мореализации и на последнем месте – удовлетворенность материальным положением (коэффициент ранговой корреляции Спирмена $rs = 0,99$; $p < 0,01$).

У студентов очной формы обучения отмечается иной рейтинг удовлетворенности потребностей: на первом месте – потребность в безопасности, на втором – потребность в межличностных отношениях, на третьем – потребность в уважении, на четвертом – удовлетворенность материальным положением и на последнем месте – удовлетворенность потребности в самоактуализации.

Эти отличия подтверждаются расчетом коэффициента ранговой корреляции Спирмена, показавшего отсутствие связи между рейтингом показателей удовлетворенности в группах студентов очной и заочной форм обучения ($rs = -0,1$; $p > 0,05$).

Для проведения качественного анализа мы распределили студентов по уровню удовлетворенности: удовлетворенные, неудовлетворенные и частично удовлетворенные по каждому виду потребностей (рис. 2) – и с помощью критерия однородности выявили различия между группами.

Следует отметить, что большинство студентов всех изучаемых групп находятся на уровне частичной удовлетворенности потребностей. Максимальная неудовлетворенность той или иной потребности, по-видимому, связана с тем, что заинтересованность в развитии данной сферы является преобладающей, а возможностей к ее удовлетворению пока нет.

Достоверные различия между группами были выявлены по удовлетворенности межличностными отношениями, потребностями в уважении и потребностями в самореализации.

Так, по межличностным отношениям наименьшую удовлетворенность испытывают студенты очной формы обучения по сравнению с заочниками ($p < 0,01$) и по сравнению с очно-заочной формой обучения ($p < 0,05$). Аналогичная картина наблюдается и при анализе потребности в уважении: меньше всего удовлетворенность у студентов очной формы обучения по сравнению с заочниками ($p < 0,05$) и с очно-заочным обучением (на уровне тенденций, $p < 0,1$).

По потребности в самореализации группа студентов-заочников отличается от обеих других групп ($p < 0,05$ и $p < 0,05$ соответственно) как по большей удовлетворенности, так и по большей неудовлетворенности и по наименьшей частичной удовлетворенности. Между очно-заочной и очной формами обучения различий не было выявлено.

Полученные результаты, на наш взгляд, можно объяснить разной социальной ситуацией, в которой находятся студенты этих форм обучения. Так, студенты заочной и очно-заочной форм в большинстве своем работают и учатся на платных основаниях, поэтому потребность в устойчивом материальном положении является для них ведущей, но пока не реализованной. То же можно сказать

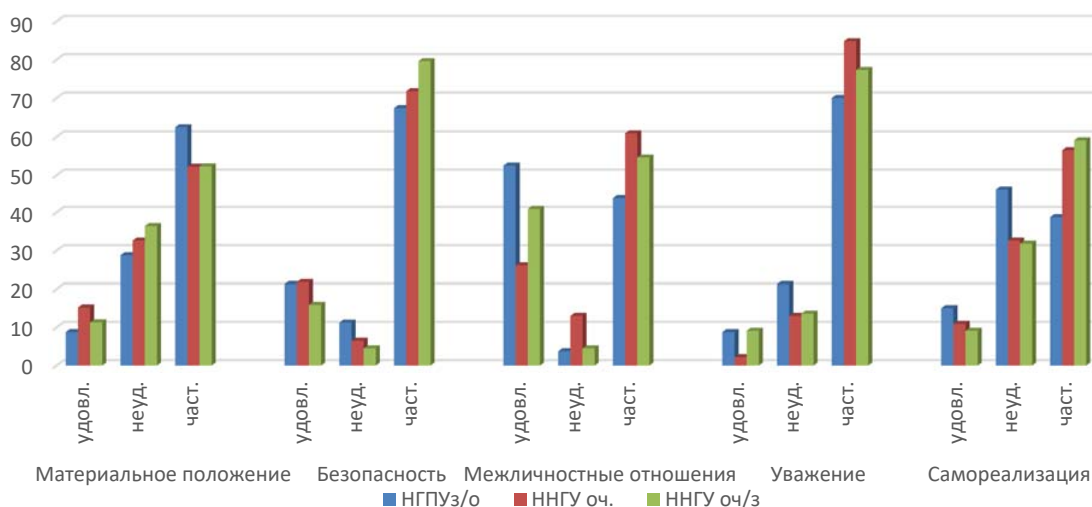


Рис. 2. Распределение студентов очного, очно-заочного и заочного отделений по уровню удовлетворенности базовых потребностей, %

и о потребности в самореализации: часть студентов работает не по специальности в силу отсутствия соответствующего образования, просто с целью зарабатывания денег, поэтому не может реализоваться в профессиональном смысле. Студенты очной формы обучения, как бюджетники, так и внебюджетники, в основном не работают и находятся на иждивении у своих родителей, поэтому их потребности в материальном обеспечении зависят от уровня доходов семьи.

Что касается потребности в самореализации, можно предположить, что те студенты заочного отделения, которые работают по специальности, чувствуют себя более реализованными и демонстрируют высокие показатели удовлетворенности или частичную удовлетворенность, у студентов-заочников, работающих не по специальности, неудовлетворенность по данному виду потребностей наиболее высокая по сравнению с другими группами респондентов.

Потребность в уважении у студентов всех отделений находится на одной и той же третьей ранговой позиции, хотя среди заочников больше неудовлетворенных, а среди очников меньше всего удовлетворенных, что также можно объяснить различиями в социальной ситуации: наличием или отсутствием работы по специальности у заочников и положением «на иждивении у родителей» для очников.

По уровню потребности в безопасности группы не отличаются: студенты всех форм обучения чувствуют себя достаточно безопасно.

По методике «Мотивация успеха и боязнь неудачи» также были выявлены различия между исследуемыми группами с помощью *t*-критерия Стьюдента (рис. 3).

Наиболее высокий уровень мотивации успеха обнаружен у студентов заочной и очно-заочной форм обучения ($p < 0,05$ и $p < 0,05$ соответственно) по сравнению с очниками. Этот факт можно объяснить тем, что ведущей и единственной деятельностью для студентов-очников является учебная деятельность, именно в ней они получают удовлетворение от успехов и разочарование от неудач. Студенты очной и очно-заочной форм имеют больший диапазон возможностей для получения успеха, поэтому и средний балл у них выше. Однако следует подчеркнуть, что студенты всех форм обучения демонстрируют мотивацию на успех по средним показателям или, в случае студентов-очников, тенденцию к мотивации на успех, поскольку, как отмечает Г. С. Абрамова, большинство молодых людей присущ оптимизм, и даже если встречаются трудности, они не кажутся непреодолимыми [23]. Главной целью молодые люди считают реализацию возможностей саморазвития, веру в собственные силы и способности, которую порождает факт поступления в вуз, поскольку высшее образование в настоящее время ценится в любой профессии.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что наша гипотеза о наличии особенностей в мотивационной сфере студентов очной, очно-заочной и заочной форм обучения подтвердилась: студенты разных форм обучения отличаются по уровню удовлетворенности базовых потребностей и преобладающему типу мотивации как по абсолютным значениям, так и по рангам

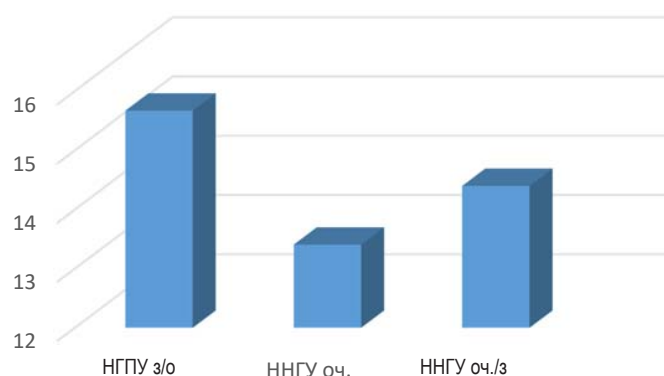


Рис. 3. Средние показатели мотивации успеха и боязни неудачи у студентов очной, очно-заочной и заочной формы обучения (M ср.)

удовлетворенности потребностей, а также по уровням направленности на успех или неудачу в деятельности. При этом специфика удовлетворенности той или иной потребности связана с социальной ситуацией развития студентов очной, очно-заочной и заочной форм обучения.

Однако следует подчеркнуть, что в процессе обучения в вузе мотивационная сфера студентов продолжит формироваться в направлении актуализации тех ценностей, которые имеют для него жизненно важное значение. Мотивация в определенной степени подвижна, некоторые мотивы можно усилить, ослабить или даже изменить, учитывая удовлетворенность тех или иных потребностей. Таким образом, будет складываться собственная система ценностей молодого человека, определяющая динамику его личностного самосовершенствования. Знание особенностей мотивации студентов вуза различных форм обучения позволит определить новые направления разработок психолого-педагогических подходов к оптимизации учебно-познавательной деятельности в вузе.

Список источников

1. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. 202 с.
2. Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. М.: Педагогика, 1972. 352 с.
3. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Возрастные особенности мотивации учения и умение школьников учиться // Формирование мотивации учения: книга для учителя. М.: Просвещение, 1990. С. 44–49.
4. Афанасенкова Е. Л. Различия в учебной мотивации студентов I и IV курсов гуманитарных направлений подготовки // Педагогическое образование в России. 2017. № 10. С. 72–80.
5. Гапонова С. А., Мартынова Н. А. Ценностно-мотивационные особенности студентов и тенденции их динамики // Акмеология. 2004. № 4. С. 78–84.
6. Жарких Н. Г., Костыря С. С. Учебная мотивация студентов в образовательном процессе вуза // Ученые записки Орловского государственного университета. 2021. № 3 (92). С. 195–202.
7. Монгуш Ч. Н. Гендерные особенности мотивационных компонентов профессионального самоопределения студентов // Мир науки. 2017. Т. 5, № 2. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/03PDMN217.pdf>.
8. Семилетова В. А., Горюшкина Е. С., Елфимова В. В. Гендерные особенности структуры учебной мотивации студентов младших курсов // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. 2021. № 85. С. 55–59.
9. Акиндинова И. А. Особенности самоактуализации личности в профессиях различного уровня социального престижа: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2000. 157 с.
10. Афанасенкова Е. Л. Особенности структуры мотивов учения студентов педагогов-психологов // Известия Российской академии образования. 2011. № 4. С. 137–153.
11. Волкова Е. Н., Исаева О. М., Морева А. Н. Внутренняя мотивация деятельности современной молодежи как условие высоких достижений в сфере программирования: к вопросу определения понятия // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 2. С. 11.
12. Петерсон Л. Г., Агапов Ю. В. Мотивация и самоопределение в учебной деятельности. М.: Институт системно-деятельностной педагогики, 2013. 64 с.
13. Гордеева Т. О. Мотивационные факторы, влияющие на достижения в учебной деятельности // Психология в вузе. 2005. № 4. С. 3–27.
14. Мельников В. Е. Мотивация к обучению студентов в вузе как психолого-педагогическая проблема // Вестник Новгородского гос. ун-та. Серия: Педагогические науки. 2016. № 5 (96). С. 61–64.
15. Дроздикова-Зарипова, А. Р., Муртазина, Э. И., Касимова, Р. Ш. Специфика учебной мотивации у работающих студентов – будущих педагогов-психологов // Казанский педагогический журнал. 2017. № 3. С. 1–5.
16. Герчиков В. И. Феномен работающего студента вуза // Социология образования перед новыми проблемами. М.; Омск, 2003. С. 310–324.
17. Юсупов В. З. Сравнительный анализ эмпирических исследований учебной мотивации студентов вузов // Знание, понимание, умение. 2022. № 1. С. 226–236.
18. Чиркина С. Е. Мотивы учебной деятельности современного студента // Образование и саморазвитие. 2013. № 4 (38). С. 63–89.
19. Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей. Улан-Удэ, 2004. С. 151–154.

20. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / пер. с англ. 3-е изд. СПб.: Питер., 2003. 392 с.
21. Ильин Е. И. Мотивация и мотив. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
22. Тимофеева О. В. Представления о карьере студентов с мотивацией достижения успеха и избегания неудачи // Акмеология. 2016. № 4 (60). С. 115–120.
23. Абрамова Г. С. Возрастная психология: учебное пособие для студ. вузов. 4-е изд., стереотип. М.: Академия, 1999. 672 с.

References

1. Leontiev A. N. *Deyatel'nost. Soznaniye. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow State University, 1975. 202 p. (in Russian).
2. Bozhovich L. I. *Izucheniye motivatsii povedeniya detey i podrostkov* [Study of the motivation of behavior of children and adolescents]. Moscow, Pedagogy Publ. 1972. 352 p. (in Russian).
3. Markova A. K., Matis T. A., Orlov A. B. *Vozrastnyye osobennosti motivatsii ucheniya i umeniye shkol'nikov ucheniya* [Age features of learning motivation and the ability of schoolchildren to learn]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1990. P. 44–49 (in Russian).
4. Afanasenkova E. L. Razlichiya v uchebnoy motivatsii studentov I i IV kursov gumanitarnykh napravleniy podgotovki [Differences in Educational Motivation of Students of the I and IV Courses of Humanitarian Training]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii – Pedagogical Education in Russia*, 2017, no. 10, pp. 72–80 (in Russian).
5. Gaponova S. A., Martynova N. A. Tsennostno-motivatsionnyye osobennosti studentov i tendentsii ikh dinamiki [Value and motivational features of students and trends in their dynamics]. *Akmeologiya*, 2004, no. 4, pp. 78–84 (in Russian).
6. Zharkikh N. G., Kostyrya S. S. Uchebnaya motivatsiya studentov v obrazovatel'nom protsesse vuza [Educational motivation of students in the educational process of the university]. *Uchenyye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta – Scientific Notes of Oryol State University*, 2021, no. 3 (92), pp. 195–202 (in Russian).
7. Mongush Ch. N. Gendernyye osobennosti motivatsionnykh komponentov professionalnogo samoopredeleniya studentov [Gender Features of Motivational Components of Students' Professional Self-Determination]. *Mir nauki – World of Science*, 2017, vol. 5, no. 2 (in Russian). URL: <http://mir-nauki.com/PDF/03PDMN217.pdf>
8. Semiletova V. A., Goryushkina E. S., Elfimova V. V. Gendernyye osobennosti struktury uchebnoy motivatsii studentov mladshikh kursov [Gender Features of the Structure of Educational Motivation of Students of Junior Courses]. *Nauchno-meditsinskiy vestnik Tsentral'nogo Chernozem'ya – Scientific and Medical Bulletin of the Central Chernozemya*, 2021, no. 85, pp. 55–59 (in Russian).
9. Akindinova I. A. *Osobennosti samoaktualizatsii lichnosti v professiyakh razlichnogo urovnya sotsial'nogo prestizha. Dis. kand. psikh. nauk* [Features of self-actualization of personality in professions of different levels of social prestige. Dis. cand. of psychol. sci.]. St. Petersburg, 2000. 157 p. (in Russian).
10. Afanasenkova E. L. Osobennosti struktury motivov ucheniya studentov pedagogov-psikhologov [Features of the structure of the motives of the teaching of students of pedagogues-psychologists]. *Izvestiya Rossiyskoy akademii obrazovaniya – Proceedings of the Russian Academy of Education*, 2011, no. 4, pp. 137–153 (in Russian).
11. Volkova E. N., Isayeva O. M., Moreva A. N. Vnutrennyaya motivatsiya deyatel'nosti sovremennoy molodezhi kak usloviye vysokikh dostizheniy v sfere programmirovaniya: k voprosu opredeleniya ponyatiy [Internal Motivation of Modern Youth Activity as a Condition for High Achievements in the Field of Programming: On the Issue of Defining Concepts]. *Vestnik Mininskogo Universiteta – Vestnik of Minin University*, 2022, vol. 10, no. 2, pp. 11 (in Russian).
12. Peterson L. G., Agapov Yu. V. *Motivatsiya i samoopredeleniye v uchebnoy deyatel'nosti* [Motivation and Self-Determination in Educational Activities]. Institute of System-Activity Pedagogy Publ., 2013. 64 p. (in Russian).
13. Gordeeva T. O. Motivatsionnyye faktory, vliyayushchiye na dostizheniya v uchebnoy deyatel'nosti [Motivational factors influencing achievements in educational activities]. *Psikhologiya v vuze – Psychology at the university*, 2005, no 4, pp. 3–27 (in Russian).
14. Mel'nikov V. E. Motivatsiya k obucheniyu studentov v vuze kak psikhologo-pedagogicheskaya problema [Motivation to teach students at the university as a psychological and pedagogical problem]. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogicheskiye nauki – Vestnik NovSU. Series: Pedagogical Sciences*, 2016, no. 5 (96), pp. 61–64 (in Russian).

15. Drozdikova-Zaripova A. R., Murtazina E. I., Kasimova R. Sh. Spetsifika uchebnoy motivatsii u rabotayushchikh studentov – budushchikh pedagogov-psikhologov [Specificity of Educational Motivation in Working Students – Future Teachers-Psychologists]. *Kazan Pedagogical Journal*, 2017, no. 3, pp. 1–5 (in Russian).
16. Gerchikov V. I. Fenomen rabotayushchego studenta vuza [The phenomenon of a working university student]. *Sotsiologiya obrazovaniya pered novymi problemami* [Sociology of education before new problems]. Moscow, Omsk, 2003. Pp. 310–324 (in Russian).
17. Yusupov V. Z. Sravnitel'nyy analiz empiricheskikh issledovaniy uchebnoy motivatsii studentov vuzov [Comparative Analysis of Empirical Studies of Educational Motivation of University Students]. *Znaniye, ponimaniye, umeniye – Knowledge, Understanding, Skill*, 2022, no. 1, pp. 226–236 (in Russian).
18. Chirkina S. E. Motivy uchebnoy deyatel'nosti sovremennogo studenta [Motives of the educational activity of a modern student]. *Obrazovaniye i samorazvitiye – Education and self-development*, 2013, no. 4 (38), pp. 63–89 (in Russian).
19. Badmaeva N. Ts. Vliyaniye motivatsionnogo faktora na razvitiye umstvennykh sposobnostey [Influence of the motivational factor on the development of mental abilities]. Ulan-Ude, 2004. Pp. 151–154 (in Russian).
20. Maslow A. G. *Motivatsiya i lichnost'* [Motivation and Personality]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2003. 392 p. (in Russian).
21. П'ин Е. И. *Motivatsiya i motivy* [Motivation and motives]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2003. 512 p. (in Russian).
22. Timofeyeva O. V. Predstavleniya o kar'yere studentov s motivatsiyey dostizheniya uspekha i izbeganiya neudachi [Representations of students' careers with motivation to achieve success and avoiding failure]. *Akmeologiya*, 2016, no. 4 (60), pp. 115–120 (in Russian).
23. Abramova G. S. *Vozrastnaya psikhologiya: uchebnoye posobiye dlya studentov vuzov* [Age Psychology: Ucheb. Handbook for students. Universities]. Moscow, Akademiya Publ., 1999. 672 p. (in Russian).

Информация об авторах

Гапонова С. А., доктор психологических наук, профессор, Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина (ул. Ульянова, 1, Нижний Новгород, Россия, 603000).

Дятлова К. Д., доктор педагогических наук, доцент, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (пр. Гагарина, 23, Нижний Новгород, Россия, 603095).

Information about the authors

Gaponova S. A., Doctor of Psychological Sciences, Professor, Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (ul. Ul'yanova, 1, Nizhny Novgorod, Russian Federation, 603000).

Dyatlova K. D., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (pr. Gagarina, 23, Nizhny Novgorod, Russian Federation, 603095).

Статья поступила в редакцию 25.02.2024; принята к публикации 28.08.2024

The article was submitted 25.02.2024; accepted for publication 28.08.2024

Научная статья

УДК 159.922

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-143-153>

Психологическая безопасность российских и китайских студентов, проживающих в общежитии

Светлана Юрьевна Жданова¹, Виктория Сергеевна Краева²

^{1,2} Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия

¹ svetlanaur@gmail.com

² victori.kraeva@gmail.com

Аннотация

Статья посвящена изучению психологической безопасности в вузе. Исследование было проведено на выборке российских и китайских студентов, проживающих в общежитии. Были изучены структура и условия психологической безопасности. В структуре психологической безопасности обнаружены связи между отношением к среде и суверенностью психологического пространства личности. Были выявлены культурные различия в отношении к среде родного дома и общежития на выборке студентов из России и Китая. Обнаружена закономерность: автономность психологического пространства влияет на отношение к прочности среды у российских студентов. Показано, что культурно-специфичные особенности могут оказывать существенный вклад в формирование психологического пространства и отношение к среде.

Ключевые слова: психологическая безопасность, образовательная среда вуза, общежитие, культурные особенности, семантическая оценка, психологическое пространство

Для цитирования: Жданова С. Ю., Краева В. С. Психологическая безопасность российских и китайских студентов, проживающих в общежитии // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 5 (57). С. 143–153. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-143-153>

Original article

Psychological safety of Russian and Chinese students living in the campus dormitory

Svetlana Yu. Zhdanova¹, Victoria S. Kraeva²

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

¹ svetlanaur@gmail.com

² victori.kraeva@gmail.com

Abstract

Higher education is supposed to create a safe psychological environment for students, which is necessary for rapid adaptation, comfort of learning and personal development. However, there is a lot of literature on psychological safety, empirical studies are lacking at present. Our study is aimed at describing the personal component of psychological safety in risk groups and revealing the cultural effect in the perception of the educational environment in students, living in a dormitory, including foreigners. The method included a survey of 61 Russian and 62 Chinese students of Perm State University. We used the personality autonomy questionnaire to study the relationship between personality and environment. The attitude to the environment was measured using a spatial semantic differential. We have developed a questionnaire for registering cultural affiliation. The findings show that environment attitude is related to the student's ability to create trusting, close relationships with people. The relationships quality is a connecting element in the structure of psychological safety for Chinese students. Russian students also assess environment safety by reliability category. It was revealed that person autonomy is connected with the attitude and perception to

safe of space. Cultural differences allow students to identify different criteria for evaluating a space as psychologically safe.

Keywords: *psychological safety, university environment, dormitory, cultural characteristics, semantic assessment, personal psychological space*

For citation: Zhdanova S. Yu., Krayeva V. S. Psikhologicheskaya bezopasnost' rossiyskikh i kitayskikh studentov, prozhivayushchikh v obshchezhitii [Psychological safety of Russian and Chinese students living in the campus dormitory]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 5 (57), pp. 143–153. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-143-153>

Множество качественных изменений произошло за короткий промежуток времени в России и в мире – пандемия, экономические кризисы, обострение геополитической ситуации и возникновение террористических актов в среде общественных институтов [1]. Эти события ломают привычные форматы деятельности и формируют новые общественные запросы. В ситуации неопределенности и смены устоявшегося уклада возникает жизненная потребность в ощущении безопасности у граждан, социальных групп и целых организаций. Образовательная сфера – не исключение. Субъекты образовательного процесса вынуждены адаптироваться к современным реалиям. В связи с этим перед учреждениями стоит задача оказывать помощь учащимся и обеспечивать их психологическую безопасность.

Особую актуальность приобретает изучение психологической безопасности студентов, проживающих в общежитиях. Исследования показывают, что студенты, проживающие в общежитии, сталкиваются сразу с несколькими проблемами, в отличие от студентов, имеющих возможность жить в родном доме, с семьей [2, 3]. Помимо естественных сложностей адаптации к вузу, возрастающей ответственности и вопросов самоопределения, они испытывают специфические трудности университетской жизни, переживание смены привычной социальной и бытовой среды. Особую категорию представляют иностранные студенты, которые попадают в незнакомую культурную и пространственную среду и особенно остро сталкиваются с проблемами приспособления, адаптации и создания условий для саморазвития [4, 5]. В связи с усиливающейся тенденцией поддержки международного обмена, академической мобильности и развития курсов для иностранных граждан набирает актуальность изучение психологической безопасности студентов из других стран.

Характеризуя степень изученности проблемы психологической безопасности в литературе, следует отметить, что, несмотря на активный интерес исследователей [6–8], проблема психологической безопасности в вузе изучена недостаточно. Обнаружено противоречие между возрастающей потребностью в психологическом сопровождении студентов и нехваткой исследований структуры, факторов, условий психологической безопасности в вузе. Не изучены особенности тех групп студентов, которые наиболее подвержены угрозам безопасности в академической среде.

Вводя понятие психологической безопасности, опишем имеющиеся о нем данные и подходы к изучению. На сегодняшний день даны различные определения феномена, выделены его компоненты. Нами был проведен анализ теоретических подходов к описанию психологической безопасности. Анализ показал, что в некоторых определениях авторы сосредотачивают свое внимание на внутриличностных характеристиках психологической безопасности, рассматривая феномен как состояние защищенности [9], способность сохранять устойчивость в среде [10], способность саморегуляции [11], свойство личности и ресурс устойчивости [12], потребность [13], убеждение в принятии группой [14, 15]. Другие авторы акцентируют внимание на внешних характеристиках, придают особое значение условиям среды: социальные, экономические и политические явления [16], отсутствие угроз жизни и здоровью [17], общественные и административные нормы, поддержка родных и близких, коллег и приятелей [18], уровень насилия [19].

В контексте обсуждения проблемы психологической безопасности актуальным становится вопрос не только о понятии, но и о структуре феномена, посредством которой это понятие может быть определено. Опираясь на идеи о единстве субъект-средового взаимодействия, можем говорить

о внешних и внутренних характеристиках целостного феномена психологической безопасности [20, 21]. Анализ структуры, описанной разными авторами, также позволяет выделить двухчастную модель психологической безопасности, состоящую из внешнего и внутреннего компонентов. Внешний компонент включает оценку среды как ненасильственную, наличие диалогического общения и гуманное отношение к субъектам среды. Внутренний компонент психологической безопасности включает личностные особенности индивида: отношение к окружающей среде и удовлетворенность средой [19, 22, 23], самоощущение, отношение к себе, самоуверенность, психофизиологические и интеллектуальные особенности [17], ценности, мораль, доверие к миру, удовлетворенность индивида своей жизнью и социальная активность [24].

Таким образом, понятие психологической безопасности тесно связано со структурой. Большинство авторов сосредотачивают внимание только на одном из аспектов – внутреннем или внешнем. Идеи о целостном понимании единства внутреннего и внешнего в определении психологической безопасности малочисленны, встречаются в работах [19, 22], которые послужили методологическим основанием нашего исследования.

Существует подход, в рамках которого можно определить комплекс отношений человека к себе и миру, – психологическое пространство личности, или автономность психологических границ. Мы видим связь между данным понятием и внутренним компонентом психологической безопасности, в частности – отношением к среде и к себе [17, 19, 22, 23].

Психологическое пространство личности является важным условием психологической безопасности. Оно определяет степень гармонии человека с жизненными явлениями, внешними обстоятельствами и с самим собой, создает переживание «...уместности в пространственно-временных и ценностных обстоятельствах своей жизни» [25]. Это понятие описывает разные каналы взаимодействия человека с внешним миром. Пространства тела, личных вещей и территории связаны с условиями выживания и витальностью, в том числе потребностью в безопасности. Пространства привычек, социальных связей и ценностей обеспечивают личности возможность самоосуществления, самоорганизации и устойчивости.

В зависимости от состояния защищенности личности в среде выделяют уровни автономности психологического пространства личности: травмированность – неспособность человека распознавать и отстаивать свои границы и потребности; депривированность – ущемленность в личном пространстве, лишенность стратегии собственной жизни; умеренный уровень – переживание человеком согласия с самим собой, ощущение уместности в данном пространстве и времени; сверхсуверенность (крайнее проявление – квазисуверенность) – компенсаторные механизмы личности, выраженная автономия и независимость при депривированной среде [25].

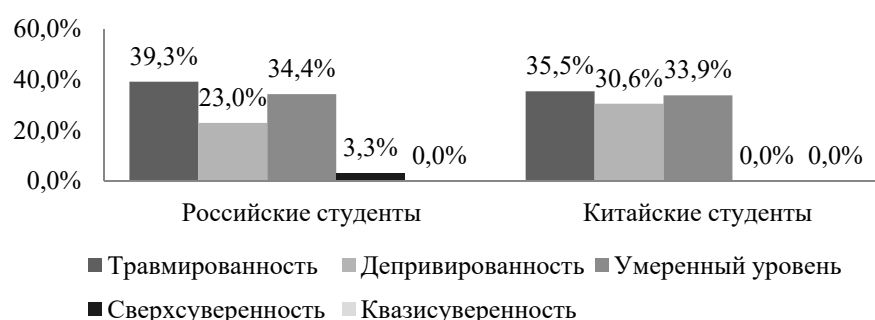
С целью изучения взаимосвязи внутренних условий психологической безопасности с психологическим пространством личности и культурными особенностями нами было проведено эмпирическое исследование. В качестве исследуемых переменных выбраны отношение к среде как структурный элемент психологической безопасности, описывающий ее внутренние условия [19, 22], и психологическое пространство личности.

Эмпирическая часть исследования проведена на выборке студентов Пермского государственного национального исследовательского университета. В исследовании приняли участие 123 студента (100 женщин и 23 мужчины), временно проживающие в общежитии вуза. Выборку составили две группы испытуемых: 61 российский и 62 китайских студента. Средний возраст испытуемых – 20,3 года.

В ходе исследования был использован диагностический личностный опросник «Суверенность психологического пространства» С. К. Нартовой-Бочавер. Методика адаптирована на российской выборке, переведена на китайский язык [26]. С целью изучения отношения студентов к среде был применен «Пространственный семантический дифференциал» Ю. Г. Панюковой [27], с помощью которого студенты из России и Китая оценивали свое отношение к среде общежития и родного дома. Для регистрации социально-демографических данных и условий проживания студентов была

использована авторская анкета. Методики переведены на китайский язык группой независимых экспертов-билинггов с использованием процедуры двойного перевода.

Математико-статистическая обработка эмпирических данных была осуществлена с помощью проверки на нормальность распределения критерием Колмогорова – Смирнова, сравнительного анализа с помощью *U*-критерия Манна – Уитни, корреляционного анализа Пирсона, однофакторного дисперсионного анализа. При проведении эмпирического исследования были получены следующие результаты. Сравнительный анализ показал, что российские и китайские студенты не различаются по общему уровню автономности психологического пространства личности (рисунок).



Выраженность уровня суверенности психологического пространства личности у российских и китайских студентов

Как видно из диаграммы, в целом уровень суверенности по обеим группам находится на уровне ниже среднего. Примерно равное количество опрошенных российских и китайских студентов имеют уровень депривированности, травмированности и умеренный уровень автономности психологического пространства. Есть незначительная часть российских студентов, имеющих сверхсуверенность, которая указывает на высокий уровень автономии и закрытости личности, что является отхождением от нормы. Отсутствуют респонденты с квазисуверенным уровнем прочности личностных границ в обеих культурных группах.

Различия в суверенности психологического пространства между культурными группами выявлены в отдельных его измерениях и представлены в табл. 1.

Таблица 1

Значимость различий средних показателей суверенности психологического пространства у групп российских и китайских студентов (по данным U-критерия Манна – Уитни)

Суверенность пространства	Гражданство	Средний ранг	Сумма рангов	<i>U</i> -критерий Манна – Уитни	Асимптотичность значений (двухсторонняя)
Физического тела	Россия	69,10	4215,00	1458,00*	0,03
	Китай	55,02	3411,00		
Территории	Россия	55,32	3374,50	1483,50*	0,04
	Китай	68,57	4251,50		
Личных вещей	Россия	72,31	4411,00	1262,00**	0,00
	Китай	51,85	3215,00		
Привычек	Россия	65,33	3985,00	1688,00	0,30
	Китай	58,73	3641,00		
Социальных связей	Россия	64,05	3907,00	1766,00	0,50
	Китай	59,98	3719,00		
Ценностей	Россия	49,33	3009,00	1118,00**	0,00
	Китай	74,47	4617,00		
Личности	Россия	62,75	3828,00	1845,00*	0,82
	Китай	61,26	3798,00		

Примечание: жирным шрифтом выделено название страны, представители которой имеют более высокий уровень выраженности суверенности измерения психологического пространства.

Российские студенты в большей степени ощущают психологические границы в отношении телесности и личных вещей, способны ощущать свое тело, принимать внешний облик, выражать и презентовать себя через одежду, аксессуары, отстаивать неприкосновенность к телу и вещам. Студенты из Китая в большей степени независимы и постоянны в своих ценностях, мнениях, позициях, для них важна неприкосновенность личного пространства.

На следующем этапе исследования были рассчитаны корреляции между измерениями психологического пространства личности и отношением к среде общежития и родного дома у студентов.

В группе российских студентов выявлены положительные корреляции между пространствами личности и оценкой внешних жилых пространств (табл. 2). Было обнаружено, что чем более независимы и автономны в своих привычках, социальных связях, ценностях, в отношении личных вещей российские студенты и чем выше общий уровень суверенности психологического пространства, тем более прочной воспринимается среда общежития. В отношении среды родного дома выявлено больше корреляций. Обнаружено, что чем выше уровень общей суверенности психологического пространства, чем сильнее автономность личных вещей, ценностей и собственного тела, тем более прочным, контролируемым, полезным, избыточным, спокойным и свободным предстает родной дом для российских студентов.

Таблица 2

Анализ связей между структурой психологического пространства личности и оценкой жилой пространственной среды у российских студентов

Шкалы оценки пространственной среды	Суверенность пространства					
	Физического тела	Личных вещей	Привычек	Социальных связей	Ценностей	Личности
<i>Среда общежития</i>						
Прочный		0,273* $p = 0,03$	0,335** $p = 0,01$	0,340** $p = 0,01$	0,353** $p = 0,01$	0,361** $p = 0,00$
<i>Среда родного дома</i>						
Прочный						0,257* $p = 0,05$
Полезный		0,327* $p = 0,01$				
Избыточный	0,252* $p = 0,05$	0,371** $p = 0,00$				
Контролируемый		0,335** $p = 0,01$			0,347** $p = 0,01$	0,366** $p = 0,00$
Свободный					0,265* $p = 0,04$	
Спокойный					0,352** $p = 0,01$	

Примечание: уровень значимости: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

Как видно из табл. 2, в оценке среды общежития связующим элементом выступает прочность среды. Таким образом, российские студенты с высокой автономностью личных границ, способные придерживаться своих привычек, ценностей, поддерживать социальные связи, защищать неприкосновенность личных вещей, будут замечать прочность среды общежития. Иными словами, чем прочнее границы личности, тем надежнее представляется окружение, тем основательнее пространство, мебель, предметы обихода, тем более постоянными кажутся распорядок и правила в общежитии и тем вероятнее состояние безопасности российского студента.

В оценке родного дома выявлено несколько связующих компонентов: пространство личных вещей, ценностей и контролируемость среды. В структуре психологической безопасности родного дома так же, как и в отношении к среде общежития, проявился компонент прочности, который можно считать значимым для российских студентов.

В структуре связей между суверенностью психологического пространства личности и отношением к среде общежития у китайских студентов выявлены как положительные, так и отрицательные корреляции (табл. 3). Обнаружено, что чем более самостоятелен студент в выборе, создании и поддержании социальных связей, тем более доступной является для него среда общежития. Убежденность и верность своим ценностям связана с отношением к общежитию вуза как более родному, близкому. В то же время чем прочнее психологические границы в пространстве территории и личных вещей, тем менее красивым, гармоничным, упорядоченным воспринимают студенты из Китая общежитие вуза. Отношение к среде родного дома как к прочной, полезной, свободной связано с суверенностью пространства социальных связей и физического тела.

Таблица 3

Анализ связей между структурой психологического пространства личности и оценкой жилой пространственной среды у китайских студентов

Шкалы оценки пространственной среды	Суверенность пространства				
	Физического тела	Территории	Вещей	Социальных связей	Ценностей
<i>Среда общежития</i>					
Упорядоченный			-0,283* $p = 0,03$		
Доступный				0,311** $p = 0,01$	
Красивый		-0,264* $p = 0,04$			
Родной					0,252* $p = 0,05$
<i>Среда родного дома</i>					
Прочный				0,261* $p = 0,04$	
Полезный				0,290* $p = 0,02$	
Свободный	0,271* $p = 0,03$				

Примечания: уровень значимости, указанный рядом со значением корреляции: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

Независимость китайских студентов в социальных контактах и приверженность собственным ценностям обнаруживаются в связи с оценкой среды общежития как доступной, легко используемой и родной. С другой стороны, чем выше уровень автономности в отношении личных вещей, тем более беспорядочным им представляется пространство общежития. Представители из Китая, уважающие свои территориальные границы, более требовательны к эстетической составляющей среды.

В структуре психологической безопасности китайских студентов относительно родного дома были обнаружены положительные корреляции между пространствами личности и отношением к внешним объективным пространствам (см. табл. 3). Эти связи показывают, что чем более устойчивы личностные границы в отношениях с людьми, тем более прочной, крепкой, стабильной, а также более полезной оказывается среда родного дома для молодых представителей Китая. Кроме того, принятие себя и удовлетворение своих базовых потребностей проявляется у тех лиц, кто оценивает среду родного дома как пространство свободного самовыражения без ограничений и излишних требований.

Таким образом, в структуре психологической безопасности китайских студентов выявляются в основном линейные связи. У китайских студентов отдельное пространство личности – социальные связи – обнаружило положительные корреляции с оценкой как общежития, так и родного дома.

Анализ выявленных связей между психологическим пространством личности и отношением к среде показал общие для российских и китайских студентов тенденции.

В обеих группах отношение к среде общежития было связано с личностными качествами – автономностью пространства социальных связей, личных вещей и ценностей. В структуре психологической безопасности в родном доме проявляются не личностные, а средовые характеристики, такие как полезность, прочность и свобода.

С целью проверки гипотезы о зависимости отношения к среде от суверенности психологического пространства личности проведен однофакторный дисперсионный анализ.

При использовании трехуровневой классификации выраженности суверенности (пониженная, средняя, высокая) выявлено различие в средних значениях по шкале «Прочный» оценки родного дома у российских студентов ($F = 6,07$; $p = 0,017$). При низкой автономности личности жилая среда оценивается хрупкой, при среднем уровне – прочной.

В результате применения дисперсионного анализа в группе китайских студентов не обнаружено зависимости отношения к среде от уровня суверенности психологического пространства личности.

На основании результатов исследования психологической безопасности студентов из России и Китая были сделаны следующие выводы:

1. Российские и китайские студенты испытывают незащищенность, низкую устойчивость, проницаемость границ личности, склонность к зависимости, внушаемости. Выявленная особенность может указывать на подверженность состоянию психологической небезопасности у современных студентов.

2. Измерения психологического пространства имеют разную выраженность у российских и китайских студентов. Психологическое пространство, как формирующаяся в онтогенезе конструкция, зависит от культурных особенностей. Ресурсом психологической безопасности российских студентов может выступать способность ощущать, отстаивать границы в отношении своего тела и личных вещей, для китайских студентов – в отношении своих вкусов, ценностей, территории и окружения. Культурные различия необходимо учитывать в программах сопровождения психологической безопасности, адаптации и развития студентов, в обустройстве общежитий.

3. Прагматическая и презентационная ориентации российских студентов и ориентация китайских студентов на родственность (семейственность) и эстетическую ценность жилой среды представляются значимыми культурными особенностями. Эти особенности проявляются в связи психологического пространства и отношения к пространственной среде.

Российские студенты в большей степени ощущают психологические границы в отношении телесности и личных вещей, способны ощущать, принимать свое тело, презентовать себя через внешность. Пространство личных вещей связано с оценкой прочности, полезности, ресурсности и контролируемости среды.

Студенты из Китая в большей степени независимы и постоянны в своих ценностях, мнениях, позициях, для них важна неприкосновенность личного пространства (например, комнаты, рабочей зоны, дистанции в общении). Пространства ценностей и территории связаны с оценкой привлекательности среды и способностью идентифицироваться с ней.

4. Отношение к среде общежития и состояние безопасности в ней связаны с личностными качествами студентов – автономностью социальных связей, личных вещей и ценностей. При выраженной автономности этих измерений российские студенты представляют среду более прочной, а китайские студенты – упорядоченной, доступной, родной. Данные личностные характеристики возможно развивать с помощью социально-психологических тренингов, воспитательной работы во время педагогического процесса, во внеучебной деятельности.

5. В структуре психологической безопасности родного дома выявлены характеристики среды, связанные с личностными особенностями российских и китайских студентов. К ним относятся полезность, прочность и свобода. Российские студенты, у которых с детства привито право на защиту неприкосновенности личных вещей, устойчивые в собственных ценностях, оценивают свой дом

как полезный, мирный, спокойный. У китайских студентов состояние безопасности относительно родного дома связано с личностными границами в отношениях с людьми, принятием себя и удовлетворением своих базовых потребностей.

6. В структуре психологической безопасности студентов из России и Китая выявлены интегральные элементы. У российских студентов связующим является прочность, для китайских студентов значимы социальные связи.

7. Отношение к среде связано с возможностью студентов создавать доверительные, близкие отношения с людьми. Подтверждение этому мы находим в работах И. А. Баевой [10], где качество межличностного общения является основой поддержания психологической безопасности.

8. Внутреннее пространство человека связано с отношением к внешнему пространству, отдельные элементы повторяются в структурах взаимосвязей вне зависимости от культурной принадлежности. Наличие связей между структурой психологического пространства и отношением к среде указывает на возможность применения обобщающей категории психологического пространства в исследованиях субъект-средовых отношений применительно к психологической безопасности. Полученные результаты указывают на важность укрепления личностных границ, самостоятельности и ассертивности студентов, что позволит им относиться к среде как более комфортной, принимающей.

9. В целом отношение к среде формируется независимо от общего уровня выраженности суверенности личности. В специфике этого отношения проявляется культурная обусловленность. Для российских студентов уровень суверенности личности определяет оценку прочности среды. Для китайских студентов психологическое пространство не является личностной детерминантой психологической безопасности.

В результате исследования внутренних составляющих психологической безопасности выявлены культурные различия в отношении к безопасной среде родного дома и менее безопасной среде общежития, обнаружены связи этого отношения с личностными границами в разных измерениях. Также выявлена закономерность: автономность психологического пространства влияет на отношение к прочности среды у российских студентов.

Обнаружено, что культурно-специфичные особенности могут оказывать существенный вклад в формирование психологического пространства и отношение к среде.

Для российских и китайских студентов будет полезна профилактика в работе с личностными границами, участие в коммуникативных тренингах и мероприятиях на дружбу, сплочение, события на легализацию, укрепление культурных и личностных ценностей, группы на принятие и поддержку. Отдельной рекомендацией предлагаем совершенствование среды общежитий по критерию прочности.

Список источников

1. Спартакян Н. С., Синякова М. Г. Уровни анализа проблемы психологической безопасности педагога в современных исследованиях // Инсайт. 2012. № 4 (7). С. 102–113. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-4-102-113>
2. Баева И. А. Психологическая безопасность студентов, проживающих в общежитии: проблемы и ресурсы // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2015. № 174. С. 36–44.
3. Тошева Х. Б. О некоторых вопросах адаптации студентов к студенческой жизни в условиях общежития // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Гуманитарные науки. 2017. № 1 (50). С. 214–218.
4. Динь Тхи Тхиен Ай. Психолого-акмеологические факторы обеспечения психологической безопасности личности иностранных студентов в процессе обучения в российских вузах // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 3. С. 46–47.
5. Жданова С. Ю., Краева В. С. Особенности восприятия жилой пространственной среды российскими и китайскими студентами // Развитие человека в современном мире. 2018. № 1. С. 99–104.

6. Гамова С. Н., Красова Т. Д., Чуйкова Ж. В. Научные подходы к изучению психологической безопасности в отечественных и зарубежных исследованиях // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 4. С. 1–9. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/30PDMN420.pdf> (дата обращения: 04.01.2024).
7. Cole C., O'Connell A., Marhefka J., Jablow K., Mohammad S., Ritter S., & Miller S. How Long Until We Are (Psychologically) Safe? A Longitudinal Investigation of Psychological Safety in Virtual Engineering Design Teams in Education // Design Computing and Cognition'22. Cham: Springer International Publishing, 2023. P. 767–784.
8. Turner S., Harder, N., Martin D., Gillman L. Psychological safety in simulation: Perspectives of nursing students and faculty // Nurse Education Today. 105712. 2023. P. 1–7. doi: 10.1016/j.nedt.2023.105712
9. Басева И. А., Волкова Е. Н., Лактионова Е. Б. Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности. М.: Нестор-история, 2011. 272 с.
10. Басева И. А. Психологическая безопасность в образовании. СПб.: СОЮЗ, 2002. 271 с.
11. Пономарёва Е. Ю. Задачи и содержание психологического сопровождения образовательного процесса в высшей школе // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2016. Вып. 4 (14). С. 7–12.
12. Полякова О. Б. Особенности стрессоустойчивости будущего педагога // Мир психологии. 2008. № 4. С. 64–75.
13. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. 3-е изд. СПб.: Питер, 2008. 357 с.
14. Adair K. C., Heath A., Frye M. A., Frankel A., Proulx J., Rehder K. J., ... & Sexton J. B. The Psychological Safety Scale of the Safety, Communication, Operational, Reliability, and Engagement (SCORE) Survey: a brief, diagnostic, and actionable metric for the ability to speak up in healthcare settings // Journal of patient safety. 2022. № 18 (6). P. 513–520.
15. Brown S. P., Leigh T. W. A new look at psychological climate and its relationship to job involvement, effort, and performance // Journal of Applied Psychology. 1996. № 81. P. 358–368.
16. Аргузумцян Р. В., Мурадян Е. Б. Психологические аспекты безопасности личности // Вестник практической психологии образования. 2009. № 1 (18). С. 43–47.
17. Уваров В.И. Социально-психологическая безопасность личности: влияние внешних и внутренних факторов // Современная психология: материалы V Междунар. науч. конф. Казань: Бук, 2017. С. 19–25.
18. May D. R., Gilson R. L., Harter L. M. The psychology condition of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work // Journal of Occupational and Organizational Psychology. 2004. № 77. P. 11–37.
19. Сыманюк Э. Э. Психологическая безопасность образовательной среды. М., 2004. 80 с.
20. Альбуханова К. А. О субъекте психической деятельности: методол. проблемы психологии. М.: Наука, 1973. 288 с.
21. Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке (статья первая) // Психологический журнал. 1991. Т. 12, № 6. С. 3–10.
22. Безопасная образовательная среда: моделирование и развитие: учеб. пособие / под науч. ред. И. А. Басовой, С. В. Тарасова. СПб.: ЛОИРО, 2017. 265 с.
23. McClintock A. H., Kim S., Chung E. K. Bridging the gap between educator and learner: the role of psychological safety in medical education // Pediatrics. 2022. № 149 (1). P. 1–4. doi: 10.1542/peds.2021-055028
24. Edmondson A. Psychological safety and learning behavior in work teams // Administrative science quarterly. 1999. № 44 (2). P. 350–383.
25. Нартова-Бочавер С. К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
26. Нартова-Бочавер С. К. Опросник «Суверенность психологического пространства» – новый метод диагностики личности // Психологический журнал. 2004. № 25 (5). С. 77–89.
27. Панюкова Ю. Г. Эмпирическое исследование структурной организации психологической репрезентации пространственно-предметной среды // Экспериментальная психология. 2009. № 2 (3). С. 111–122.

References

1. Spartakyan N. S., Sinyakova M. G. Urovni analiza problemy psikhologicheskoy bezopasnosti pedagoga v sovremennykh issledovaniyakh [Levels of analysis of the problem of psychological safety of a teacher in modern research]. *Insayt – Insight*, 2012, no. 4 (7), pp. 102–113 (in Russian). URL: <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-4-102-113> (accessed 4 January 2024).

2. Baeva I. A. Psikhologicheskaya bezopasnost' studentov, prozhivayushchikh v obshchezhitii: problemy i resursy [Psychological safety of students living in the hostel: problems and resources]. *Izvestiya RGPU imeni A. I. Gertsena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Sciences*, 2015, no. 174, pp. 36–44 (in Russian).
3. Tosheva H. B. O nekotorykh voprosakh adaptatsii studentov k studencheskoy zhizni v usloviyakh obshchezhitiiya [On some issues related to students' adaptation to the life under the conditions of hostel]. *Uchyonyye zapiski Khudzhandskogo gosudarstvennogo universiteta im. akademika B. Gafurova. Gumanitarnyye nauki – Scientific Notes*, 2017, no. 1 (50), pp. 214–218 (in Russian).
4. Dinh Thi Thien Ai. Psikhologo-akmeologicheskiye faktory obespecheniya psikhologicheskoy bezopasnosti lichnosti inostrannykh studentov v processe obucheniya v rossiyskikh vuzakh [Psychological and acmeological factors of support of foreign students' personal psychological security in the process of training in Russian universities]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika – Society: sociology, psychology, pedagogy*, 2016, no. 3, pp. 46–47 (in Russian).
5. Zhdanova S. Yu., Kraeva V. S. Osobennosti vospriyatiya zhiloy prostranstvennoy sredy rossiyskimi i kitayskimi studentami [The distinctive features of perception of living space by Russian and Chinese students]. *Razvitiye cheloveka v sovremennom mire – Human Development in the Modern World*, 2018, no. 1, pp. 99–104 (in Russian).
6. Gamova S. N., Krasova T. D., Chuikova Zh. V. Nauchnyye podkhody k izucheniyu psikhologicheskoy bezopasnosti v otechestvennykh i zarubezhnykh issledovaniyakh [Scientific approaches to the study of psychological safety in domestic and foreign research]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya – World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2020, no. 4, pp. 1–9 (in Russian). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/30PDMN420.pdf> (accessed 4 January 2024).
7. Cole C., O'Connell A., Marhefka J., Jablokow K., Mohammad S., Ritter S., & Miller S. How Long Until We Are (Psychologically) Safe? A Longitudinal Investigation of Psychological Safety in Virtual Engineering Design Teams in Education. *Design Computing and Cognition'22*. Cham, Springer International Publishing, 2023. Pp. 767–784.
8. Turner S., Harder N., Martin D., & Gillman L. Psychological safety in simulation: Perspectives of nursing students and faculty. *Nurse Education Today*, 105712. 2023. pp. 1–7. DOI: 10.1016/j.nedt.2023.105712
9. Baeva I. A., Volkova E. N., Laktionova E. B. *Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noy sredy: razvitiye lichnosti* [Psychological safety of the educational environment: personality development]. Moscow, Nestor-istoriya Publ., 2011. 272 p. (in Russian).
10. Baeva I. A. *Psikhologicheskaya bezopasnost' v obrazovanii* [Psychological safety in education]. Saint Petersburg, Soyuz Publ., 2002. 271 p. (in Russian).
11. Ponomareva E. Yu. Zadachi i sodержaniye psikhologicheskogo soprovozhdeniya obrazovatel'nogo protsessa v vysshey shkole [Objectives and content of psychological support of educational process in higher school]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2016, vol. 4 (14), pp. 7–12 (in Russian).
12. Polyakova O. B. Osobennosti stressoustoychivosti budushchego pedagoga [Particularities of stress-resistance of a future teacher]. *Mir psikhologii*, 2008, no. 4, pp. 64–75 (in Russian).
13. Maslow A. G. *Motivatsiya i lichnost'* [Motivation and personality]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2008. 357 p. (in Russian).
14. Adair K. C., Heath A., Frye M. A., Frankel A., Proulx J., Rehder K. J., & Sexton J. B. The Psychological Safety Scale of the Safety, Communication, Operational, Reliability, and Engagement (SCORE) Survey: a brief, diagnostic, and actionable metric for the ability to speak up in healthcare settings. *Journal of patient safety*, 2022, no. 18 (6), pp. 513–520.
15. Brown S. P., Leigh T. W. A new look at psychological climate and its relationship to job involvement, effort, and performance. *Journal of Applied Psychology*, 1996, no. 81, pp. 358–368.
16. Arguzumtsyan R. V., Muradyan E. B. Psikhologicheskiye aspekty bezopasnosti lichnosti [Psychological aspects of personal safety]. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya – Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2009, no. 1 (18), pp. 43–47 (in Russian).
17. Uvarov V. I. Sotsial'no-psikhologicheskaya bezopasnost' lichnosti: vliyaniye vneshnikh i vnutrennikh faktorov [Socio-psychological safety of personality: the influence of external and internal factors]. *Sovremennaya psikhologiya: materialy V Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii* [Modern Psychology: Proceedings of the V International Scientific Conference]. Kazan, Buk Publ., 2017. Pp. 19–25 (in Russian).
18. May D. R., Gilson R. L., Harter L. M. The psychology condition of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 2004, no. 77, pp. 11–37.

19. Symanyuk E. E. *Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noy sredy* [Psychological safety of the educational environment]. Moscow, 2004. 80 p. (in Russian).
20. Al'bukhanova K. A. *O sub'yekte psikhicheskoy deyatel'nosti: metodologicheskiye problemy psikhologii* [About the subject of mental activity: methodol. problems of Psychology]. Moscow, Nauka Publ., 1973. 288 p. (in Russian).
21. Brushlinsky A. V. Problema sub'yekta v psikhologicheskoy nauke (stat'ya pervaya) [The problem of the subject in psychological science (article one)]. *Psikhologicheskij zhurnal – Psychology Journal*, 1991, vol. 12, no. 6, pp. 3–10 (in Russian).
22. *Bezopasnaya obrazovatel'naya sreda: modelirovaniye i razvitiye: uchebnoye posobiye* [Safe educational environment: study guide]. Ed. I. A. Baeva, S. V. Tarasov. Saint Petersburg, LOIRO Publ., 2017. 265 p. (in Russian).
23. McClintock A. H., Kim S., & Chung E. K. Bridging the gap between educator and learner: the role of psychological safety in medical education. *Pediatrics*, 2022, no. 149 (1), pp. 1–4. DOI: 10.1542/peds.2021-055028
24. Edmondson A. Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative science quarterly*, 1999, no. 44 (2), pp. 350–383.
25. Nartova-Bochaver S. K. *Chelovek suverennyy: psikhologicheskoye issledovaniye sub'yekta v yego bytii* [The sovereign man: a psychological study of the subject in his being]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2008. 400 p. (in Russian).
26. Nartova-Bochaver S. K. Oprosnik “Suverennost' psikhologicheskogo prostranstva” – novyy metod diagnostiki lichnosti [The questionnaire “Sovereignty of psychological space” The new method of the diagnostics of the personality]. *Psikhologicheskij zhurnal – Psychological Journal*, 2004, no. 25 (5), pp. 77–89 (in Russian).
27. Panyukova Yu. G. Empiricheskoye issledovaniye strukturnoy organizatsii psikhologicheskoy reprezentatsii prostranstvenno-predmetnoy sredy [Empirical studies of structural organization of psychological representation of spatially-subject environment]. *Eksperimental'naya psikhologiya – Experimental psychology*, 2009, no. 2 (3), pp. 111–122 (in Russian).

Информация об авторах

Жданова С. Ю., доктор психологических наук, профессор, завкафедрой, Пермский государственный национальный исследовательский университет (ул. Букирева, 15, Пермь, Россия, 614068).

Краева В. С., аспирант, ассистент, Пермский государственный национальный исследовательский университет (ул. Букирева, 15, Пермь, Россия, 614068).

Information about the authors

Zhdanova S. Yu., Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Developmental Psychology, Perm State University (ul. Bukireva, 15, Perm, Russian Federation, 614068).

Kraeva V. S., graduate student, assistant of the Department of Developmental Psychology, Perm State University (ul. Bukireva, 15, Perm, Russian Federation, 614068).

Статья поступила в редакцию 04.03.2024; принята к публикации 28.08.2024

The article was submitted 04.03.2024; accepted for publication 28.08.2024

Научная статья

УДК 37.015.3

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-154-166>

Проблема рецепции технологий искусственного интеллекта в образовательной среде: педагогическое сопротивление и стратегии внедрения

Андрей Петрович Глухов¹, Елена Станиславовна Синогина², Софья Анатольевна Ломовская³

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

¹ glukhovAP@tspu.edu.ru

² sinogina2004@mail.ru

³ xxx_sofi_xxx@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена анализу проблем рецепции технологий искусственного интеллекта (ИИ) в образовательной среде. Исследование основано на модели принятия AIDUA и включает эмпирические данные о цифровом принятии/сопротивлении внедрению ИИ со стороны педагогического сообщества. Авторы выявляют социально-психологические и организационные корни педагогического цифрового сопротивления, предлагая рекомендации по акселерации внедрения ИИ в практику обучения. Результаты эмпирического исследования позволяют описать установки цифрового сопротивления внедрению ИИ-технологий. В основном они связаны с недооценкой социального влияния и ожиданий, возникающих в связи со скоростью распространения технологии, сомнениями в потенциале использования технологий ИИ и возможной замене педагога из-за неантропоморфности цифровых помощников, опасениями потери эмоционально-личностного компонента образования. Также исследуются соответствующие факторы сдерживания на различных уровнях педагогического сообщества, обусловленные недоступностью необходимых ресурсов, отсутствием общих подходов и протоколов использования технологий искусственного интеллекта, сопротивлением со стороны педагогического сообщества, основанным на сохранении традиций и ценностей классического образования. Предложенные стратегии и организационные подходы направлены на снижение сопротивления и создание благоприятного климата, способствующего успешному внедрению новых технологий в образовательный процесс. Подчеркивается важность комплексного подхода и интегрированной стратегии для эффективного использования потенциала искусственного интеллекта в образовании.

Ключевые слова: технологии искусственного интеллекта в образовании, диффузия инноваций, цифровое сопротивление, принятие технологий

Благодарности: работа выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации, номер проекта: QZOY-2024-0008, тема «Изучение процессов генерации и реализации цифровых инициатив образовательной направленности студентов педагогических вузов».

Для цитирования: Глухов А. П., Синогина Е. С., Ломовская С. А. Проблема рецепции технологий искусственного интеллекта в образовательной среде: педагогическое сопротивление и стратегии внедрения // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 5 (57). С. 154–166. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-154-166>

Original article

The problem of artificial intelligence technology acceptance in the educational environment: Pedagogical resistance and implementation strategies

A. P. Glukhov¹, E. S. Sinogina², S. A. Lomovskaya³

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

¹ glukhovAP@tspu.edu.ru

² sinogina2004@mail.ru

³ xxx_sofi_xxx@mail.ru

Abstract

The article analyzes the problems of AI technology acceptance in the educational environment. The study is based on the AIDUA adoption model and includes empirical data on digital acceptance/resistance to AI adoption by the pedagogical community. The authors identify the socio-psychological and organizational roots of pedagogical digital resistance, offering recommendations for acceleration of AI adoption in teaching practices. The results of the empirical study allow to characterize the attitudes of digital resistance to the introduction of AI technologies. Primarily, these are related to the underestimation of social influence and expectations arising from the speed of technology diffusion, concerns about the potential of using AI technologies and the possible replacement of the educational staff due to the non-anthropomorphic nature of digital assistants, and fears of losing the emotional and personal component of education. The authors also investigate the relevant factors of restraint at different levels of the pedagogical community due to the inaccessibility of necessary resources, the lack of common approaches and protocols for the use of AI technologies, resistance on the part of the pedagogical community based on the preservation of traditions and values of classical education. The proposed strategies and organizational approaches are aimed at reducing resistance and creating a favorable environmental climate conducive to the successful introduction of new technologies in the educational process. The article highlights the importance of a comprehensive approach and integrated strategy for the effective use of the potential of artificial intelligence in education.

Keywords: artificial intelligence technologies in education, diffusion of innovation, digital resistance, technology acceptance

For citation: Glukhov A. P., Sinogina E. S., Lomovskaya S. A. Problema retseptsii tekhnologiy iskusstvennogo intellekta v obrazovatel'noy srede: pedagogicheskoye soprotivleniye i strategii vnedreniya [The problem of artificial intelligence technology acceptance in the educational environment: Pedagogical resistance and implementation strategies]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 5 (57), pp. 154–166. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-154-166>

Введение

Искусственный интеллект (ИИ) считается одной из наиболее перспективных и значимых технологий современности, особенно в контексте влияния его подрывного потенциала на трансформацию всей образовательной сферы. Возможности адаптивного обучения, персонализации учебного процесса, использования ИИ-тьюторов и цифровых аватаров, автоматизации задач и аналитики больших данных открывают новые горизонты эффективности и доступности образования. Искусственный интеллект способен обеспечить мощную профессионально-психологическую поддержку учителей, выявляя индивидуальные трудности учащихся и адаптируя обучающие материалы для удовлетворения уникальных образовательных потребностей.

Тем не менее внедрение ИИ в образовательную практику не обходится без проблем и наталкивается на существенные социально-психологические и организационные барьеры. Педагогическое сообщество, хранящее традиции и ценности классического образования, встречает нововведения с определенным сопротивлением, что проистекает из естественных опасений по поводу замещения

роли учителя ИИ-агентами, потери контроля над учебным процессом или недостаточной подготовки к работе с инновационными инструментами типа генеративных нейросетей. Кроме того, не до конца ясные и неразрешенные вопросы, связанные с этикой использования данных, безопасностью и конфиденциальностью информации, генерируемой ИИ, выставляют дополнительные барьеры на пути его интеграции в учебную среду.

В ситуации возникающего педагогического сопротивления для представителей EdTech-сектора, исследователей и управленцев в сфере образования крайне важно определить стратегии и методы, которые будут содействовать эффективной адаптации и признанию ИИ как ценного помощника в образовательном процессе, а не в качестве угрозы профессиональному положению учителя.

Целью данной статьи является исследование проблематики возможностей рецепции технологий искусственного интеллекта в образовательной среде через выявление социально-психологических и организационных корней педагогического цифрового сопротивления и разработки рекомендаций по акселерации внедрения ИИ в практику обучения с учетом специфики работы педагогов и соблюдения этических норм.

Для достижения данной цели в исследовании предлагается рассмотреть комплекс вопросов, включающих в себя аналитику концептуальных подходов и факторов цифрового принятия/сопротивления внедрению инноваций вообще и технологий ИИ в частности; на основании эмпирического исследования, используя модель принятия AIDUA, провести описание социально-психологических установок цифрового принятия/сопротивления внедрению ИИ-технологий, а также выявить сдерживающие/ускоряющие факторы на уровне различных сегментов образовательного сообщества; в заключение предложить стратегии и организационные подходы, способствующие снижению уровня сопротивления и непредвзятому восприятию ИИ среди образовательного сообщества.

Как отмечают отдельные исследователи процессов цифровизации в образовании [1], существует серьезное несоответствие между возможностями ИИ и их практической реализацией в образовании. Отсутствие общих подходов и протоколов использования ИИ может многократно усилить цифровой разрыв между учителями, образовательными организациями и даже поколениями (обучающиеся и преподаватели). Ограничения, барьеры и препятствия внедрению технологии искусственного интеллекта носят комплексный характер: они касаются проблем принятия технологии педагогическим сообществом и обучающимися, трансформации образовательных практик и пересборки учебного процесса, смены профессиональных ролей и управления инновациями.

Исследования доказывают, что успешное внедрение ИИ зависит от уровня цифровой компетентности педагогов. Известные исследователи цифрового разрыва в образовании ван Дерсен и ван Дейк [2] указывают на необходимость включения в педагогическое образование модулей, посвященных работе с ИИ, и тому, какие педагогические методы наиболее эффективны в сочетании с адаптивными интеллектуальными системами.

В то же время изучение социальных аспектов внедрения ИИ в практику образования показывает, что педагоги выражают опасения относительно замены человека ИИ-технологией, потери контроля над образовательным процессом и этических вопросов использования данных обучающихся.

Общей методологической парадигмой проводимого нами исследования выступил ряд подходов, объединенных моделью диффузии инноваций Э. Роджерса, импортированных из области социологии инноваций. Модель диффузного распространения инноваций основоположника направления Э. Роджерса [3] определяет ключевые элементы системы распространения инноваций, выделяет предикторы данного процесса, сегментирует адаптеров инноваций по скорости адаптации на несколько страт и описывает процесс принятия инновации потребителями как постепенное диффузное проникновение методом психологического «заражения».

В исследовании также были акцептованы и адаптированы под контекст сферы образования более современные теории инновационной трансформации, а именно модель принятия технологии Ф. Дэвиса Technology Acceptance Model (TAM) [4] и адаптированная под ИИ-технологии модель принятия использования устройства Awareness, Interest, Desire, Usage, Advocacy (AIDUA) Д. Гурсой [5].

В соответствии с моделью TAM двумя основными факторами, влияющими на намерение использовать технологии, являются воспринимаемая полезность и воспринимаемая легкость использования, что подтверждается множеством исследований [6].

Модель AIDUA описывает последовательность стадий, через которые проходят педагоги в процессе взаимодействия с ИИ. Использование подобного стадийного концепта позволяет понять динамику перехода от первоначального знакомства с новой технологией до полноценного ее использования и даже продвижения среди коллег.

Модель AIDUA, специально разработанная для измерения приемлемости технологий ИИ, расширяет описательный диапазон прежних теорий путем анализа пользовательского опыта в три этапа (первичная оценка, вторичная оценка и этап результатов). Разработчики концепции Gursoy и соавт. (2019) предполагают, что потребители технологий ИИ на первом этапе оценивают возможность использования ИИ-помощников исходя из критериев гедонистической мотивации (hedonic motivation), социального влияния (social influence) и степени антропоморфизма (anthropomorphism) [5].

Следует отметить, что в связи с распространением цифровых ассистентов в 10–20-е гг. XXI в. исследователи все больше подчеркивают значимость для принятия технологий таких факторов, как доверие и осведомленность пользователя [7, 8].

В ряде исследований указывается важность таких предикторов, как эмпатия и установление социальных отношений. Практики дополнения чат-ботов с когнитивным интеллектом (cognitive intelligence (CI)) эмоциональным интеллектом (emotional intelligence (EI)) становятся все более обсуждаемыми в исследовательской литературе [9, 10].

Наличие EI (эмоционального интеллекта) становится важным критическим фактором проектирования, которым манипулируют в приложениях искусственного интеллекта, чтобы обеспечить эмоциональный контакт с клиентами на основе аффективных механизмов [11].

Ряд эмпирических исследований по данной тематике был посвящен изучению факторов принятия пользователями технологий искусственного интеллекта [12], роли особенностей организационной культуры в данном процессе [13], диффузии цифровых инноваций в образование и его трансформации [14, 15], изучению сегментации потребителей по отношению к технологиям ИИ [16], адаптации технологий ИИ в высшем образовании [17] и изучению социальных установок в отношении использования технологий ИИ в школе [18]. Также в основу исследования положен концепт ИИ и его антропологические вызовы [19].

Соппротивление внедрению ИИ-инноваций не является социально-психологически и организационно необъяснимым. Помимо опасения потери эмоционально-личностного компонента образования, сопротивление новым технологиям, преобразующим традиционные подходы к организации учебного процесса и методике обучения, можно объяснить тем, что инновационная деятельность не рассматривается образовательными организациями как приоритетная. Педагоги в большей мере ответственны за поддержание стабильности в обществе, предсказуемость поведения его членов [14, с. 13; 20, с. 56].

С целью разработки генерализующей модели описания принятия технологий искусственного интеллекта в образовании в проекте была произведена адаптация модели AIDUA для сферы образования и целевых аудиторий педагогов и обучающихся как ключевых стейкхолдеров.

Эмпирическую базу исследования составил комплекс проведенных качественных интервью со всеми участниками вузовского образовательного процесса – студентами (в том числе педагогического вуза), учителями и преподавателями вузов.

Полуструктурированные интервью, которые использовались в данном исследовании в качестве основного источника эмпирических сведений, обладают рядом преимуществ, помогая глубже понять опыт респондентов и их восприятие образовательных преимуществ или недостатков ИИ-инноваций. Данные интервью позволили раскрыть личные переживания респондентов и контекстуальные детали применения технологий искусственного интеллекта, которые могли не проявиться в стандартных форматах опроса.

Авторами использовался заранее подготовленный гайд с набором вопросов, при проведении интервью допускалась гибкость в их формулировке и порядке расположения, что позволяло задавать дополнительные вопросы в зависимости от ответа респондента. Обработка результатов полуструктурированного интервью состояла из нескольких ключевых этапов: перевод записи интервью в текстовый формат (транскрибирование), что позволяет исследователю работать с текстом для дальнейшего анализа; изучение транскриптов ответов и определение их содержания; кодирование, когда происходит выделение ключевых слов и идей в тексте, выделенные элементы маркируются кодами; группировка кодов в более крупные категории или темы, которые представляют собой основные идеи, тренды или паттерны, выявленные в интервью; описание и интерпретация результатов анализа.

Для получения эмпирических данных были проведены полуструктурированные интервью: 1) с преподавателями педагогического вуза (10 интервью, в том числе два с образовательными менеджерами); 2) преподавателями и научными сотрудниками Национального исследовательского Томского государственного университета (13 интервью, в том числе с двумя управленцами); 3) педагогами учреждений общего образования и среднего профессионального образования (10 интервью); 4) бакалаврами и магистрами, обучающимися на педагогических направлениях (10 интервью и 20 творческих эссе). Всего было проведено 43 интервью и проанализировано 20 творческих эссе.

В ходе эмпирического исследования с целью описания и классификации социально-психологических установок цифрового принятия или сопротивления внедрению ИИ-технологий, а также выявления сдерживающих/ускоряющих факторов респондентов просили в целом оценить потенциал использования технологий ИИ в образовании, в профессиональной деятельности и в личных целях, личный опыт и намерения преподавателей и студентов в отношении применения генеративных нейросетей, опасения или сомнения относительно внедрения технологий ИИ в образовательный процесс.

Мнения педагогов относительно потенциала использования ИИ-технологий в образовании разделились в диапазоне от оптимистичного ожидания до сдержанного и даже скептического подходов, при этом никто из респондентов не отрицает потенциала использования технологий ИИ в образовании, но свой скепсис выражают либо через высказывание ряда опасений, либо откладывая принятие и адаптацию данных технологий на неопределенное время.

Педагоги-оптимисты убеждены, что включение инновационных технологий, в том числе ИИ-технологий, в образовательный процесс принесет пользу и поможет улучшить качество обучения.

Педагоги, сдержанно относящиеся к инновациям, признают потенциал ИИ в образовании, однако считают, что необходимо использовать его осторожно и взвешенно. Они опасаются, что полная автоматизация образовательного процесса с помощью ИИ приведет к утрате механизмов формирования исследовательских и аналитических навыков у студентов. По их мнению, за преподавателем должна сохраниться роль ключевой фигуры, руководящей процессом обучения.

Наконец, группа ожидающих скептиков считает, что потенциал использования ИИ не настолько велик, чтобы принципиально изменить или подорвать существующую систему образования, в том числе в силу неразвитости технологической инфраструктуры.

На основании проведенных интервью будет некорректно делать выводы и экстраполировать распределение мнений опрошенных респондентов на всю генеральную совокупность педагогического сообщества, однако среди опрошенных респондентов наименьшей оказалась группа ожидающих скептиков, невелика также доля педагогов-оптимистов, основную массу составили педагоги с умеренной позицией, не отрицающие необходимость применения ИИ в образовании, но не видящие для себя приемлемых сценариев рецепции данной технологии в профессиональную деятельность и ожидающие привлечения для этого государственных ресурсов и запуска соответствующих программ.

Динамика процесса принятия технологий ИИ в педагогическом сообществе адекватно описывается трехэтапной моделью принятия использования AIDUA (Gursoy и соавт., 2019), специально адаптированной под анализ технологий ИИ.

Мотивацией принятия технологии на первом этапе, в ходе элементарной оценки, является удовлетворение от применения генеративных нейросетей и интерес к его результатам (гедонистическая мотивация), социальное влияние, т. е. ожидание распространения технологии, и, «очеловечивание», проекция черт человеческой психики на компьютерные алгоритмы и технологии (антропоморфизм).

Некоторая часть респондентов-педагогов и многие студенты указывают на пользу и удовлетворение от применения генеративных нейросетей в своей профессиональной деятельности и личной сфере. Среди обучающихся часть респондентов (магистранты педагогического вуза) с воодушевлением восприняли идею внедрения ИИ-технологий в учебный процесс: «то, что предлагают нейросети, поражает воображение» (Л., обучающаяся магистратуры, учитель средней школы с опытом работы 3 года).

Некоторые из студентов выражают сдержанный оптимизм: «Лично я использовал визуальные генеративные нейросети Midjourney, Leonardo.Ai, так как у меня появился интерес, насколько качество изображений, созданных нейросетями, приближается к работам реальных художников. Пришел к выводу, что они действительно могут генерировать неплохие изображения, но их необходимо дорабатывать...» (Б., обучающийся магистратуры, не работает).

Часть педагогов-скептиков недооценивает социальное влияние и ожидания, связанные со скоростью распространения технологии: «Думаю, что для эффективного использования искусственного интеллекта необходимы серьезные финансовые вложения, обеспечить доступ к высокоскоростному интернету и современной технике. Подобные ресурсы не всегда доступны, что тормозит внедрение ИИ-технологий в образование. Важно, чтобы внедрение искусственного интеллекта в образование происходило осознанно, сначала необходимо изучить его возможности и ограничения и только затем использовать в интересах повышения эффективности образовательного процесса» (К., преподаватель педагогического университета).

Часть педагогов-скептиков высказывает сомнения в потенциале использования технологий ИИ и возможной замене педагога именно по причинам принципиальной неантропоморфности цифровых помощников: «Искусственный интеллект несколько не подорвет систему образования, потому что есть виды деятельности, которые не меняются тысячелетиями, например гончарное искусство, а также коммуникативные виды деятельности, где передача информации от человека к человеку посредством личного общения и участия останется неизменной» (С., директор института).

В силу отсутствия у ИИ эмоционального интеллекта, как утверждает один из респондентов-скептиков, угрозы традиционной педагогике нет: «...потому что в общении между преподавателем и студентом есть социальная и эмоциональная компоненты, и в этом отношении искусственный интеллект образованию не угрожает, он просто эти компоненты не заменит» (Е., декан факультета педагогического университета).

На первой фазе целевая аудитория также оценивает важность использования технологий ИИ в образовательном процессе. Оценка важности среди педагогов-оптимистов основывается на вере в

потенциал ИИ для оптимизации образования и повышения уровня обучения с использованием ИИ. Понимание глобальных трендов цифровой трансформации в индустрии и рынке труда, а также ожидания студентами повышения качества образования с использованием технологий ИИ могут влиять на оценку важности его использования со стороны обучающихся.

На втором этапе принятия педагоги начинают осваивать технологии и оценивают эффективность их применения в достижении учебных целей, в том числе их утилитарность, включая практичность, полезность и легкость использования.

Значительная часть педагогов согласна в умеренной оценке инструментальной эффективности технологий ИИ: «Я рассматриваю искусственный интеллект как очередной инструмент, который улучшит образовательный опыт студентов. Будут разработаны новые форматы занятий, другие педагогические инструменты, средства. То есть искусственный интеллект не вытеснит педагога, а дополнит и обогатит его, если учитель готов работать с этим инструментом» (С., директор института).

Многие студенты, напротив, демонстрируют технооптимизм в отношении технологий ИИ: «то, что предлагают нейросети, поражает воображение» (Л., обучающаяся магистратуры, учитель средней школы с опытом работы 3 года).

В соответствии с концептом AIDUA идентификация рисков, в частности угроз конфиденциальности и безопасности данных, а также прогнозирование критической роли учителя в педагогическом процессе с использованием ИИ-технологий происходит также на втором этапе принятия.

Страхи вытеснения из профессии и элиминации эмоционального интеллекта из педагогических коммуникаций, безусловно, присущи части педагогов: «Опасаясь, что в процессе оптимизации образования нас ожидает перспектива замещения живого диалога с преподавателем нейрогенеративными технологиями и уменьшения ценности живого общения, тогда количество квалифицированных педагогов существенно снизится, их заменят преподаватели-боты и видеолекции» (Б., педагог средней школы).

Среди обладающих более высоким уровнем цифровой грамотности студентов страхи профессионального замещения и интервенции ИИ-технологий в исконную зону ответственности учителя менее распространены: «В своем педагогическом сообществе мы много слышали и обсуждали, что искусственный интеллект вытеснит опытных педагогов, репетиторов, но трепета перед этой „угрозой“ мы не испытываем. Во-первых, не всем учащимся подойдет такой формат работы. Во-вторых, многие школьники нуждаются в дополнительном контроле, эмоциональном поощрении и психологической поддержке, которых искусственный интеллект не в силах оказать» (А., обучающаяся магистратуры, учитель средней школы с опытом работы 5 лет).

При этом среди обучающихся возникают опасения, связанные с нарушением авторского права и творческой уникальности: «Замена педагога искусственным интеллектом не вызывает беспокойства просто потому, что это не кажется возможным на данном этапе его развития. А вот за авторство при разработке творческого продукта по-настоящему страшно. И здесь даже речь идет не о том, что мне придется отвечать за использование идеи, которую сгенерировала нейросеть, а о том, что искусственный интеллект благодаря высокой продуктивности сможет создать сотни идей, похожих на твою, и кто-то начнет оспаривать твое авторство» (Д., обучающаяся бакалавриата).

На данном этапе эмоциональные реакции, возникающие при использовании технологий, уверенность в их эффективности или страх относительно потери контроля могут оказать значительное влияние на стратегию принятия технологии.

На завершающем, третьем этапе принятия оцениваются результаты использования ИИ с точки зрения достигнутых выгод, подтверждения ожиданий и возникших изменений в педагогическом процессе. Успех внедрения ИИ может быть измерен через повышение академических результатов обучающихся. Впечатления педагогов могут варьироваться от положительного восприятия (что ИИ действительно является важным инструментом) до скептицизма или даже отторжения, если технологии не оправдали ожиданий.

В рамках проведенного эмпирического исследования немногие педагоги-респонденты смогли применить и, соответственно, оценить результаты использования технологий ИИ в самом педагогическом процессе.

Однако те из них, кто обладает навыками применения ИИ-инструментов в профессиональной деятельности, видят для себя в этом большую пользу и удовлетворение: «Перспективное направление применения языковых моделей для меня – это анализ большого количества информации и возможность получить ее краткий обзор. Как преподаватель иностранных языков ИИ-технологии использую для составления тестов, адаптации текстов для начинающих, составления скриптов для оформления текста, создания онлайн-тренажеров для правописания, создания упражнений по практической фонетике, создания изображений для визуальной помощи в запоминании новых слов. За пределами учебного процесса пытаюсь научиться делать запросы для получения наиболее оптимального результата» (З., преподаватель педагогического университета).

Большинство респондентов-обучающихся оценивают выгоды использования ИИ в образовании критично, указывая на отсутствие компетенций как причину частичных собственных неудач: «Я столкнулась со слишком общим характером ответов ChatGPT на мои запросы. Это означает, что у меня не хватает навыков для формулировки адекватных моим задачам промптов» (Л., обучающаяся магистратуры, учитель средней школы с опытом работы 3 года).

В итоге педагоги принимают решение о внедрении и использовании технологий ИИ в своей образовательной практике. Решение включает детерминацию конкретных целей использования, планирование обучения, разработку стратегий и подходов использования технологий.

Среди основных причин сопротивления ИИ-инновациям в образовании со стороны педагогического сообщества интервьюеры называют в целом снижение когнитивных функций, утрату способности к приобретению новых навыков с увеличением возраста, а также отсутствие планомерной и последовательной методической работы для консультативной помощи по адаптации ИИ-технологий к образовательному процессу.

Обобщая отношение педагогического сообщества к принятию технологий ИИ в образовании, можно выделить ряд ингибирующих/катализирующих факторов.

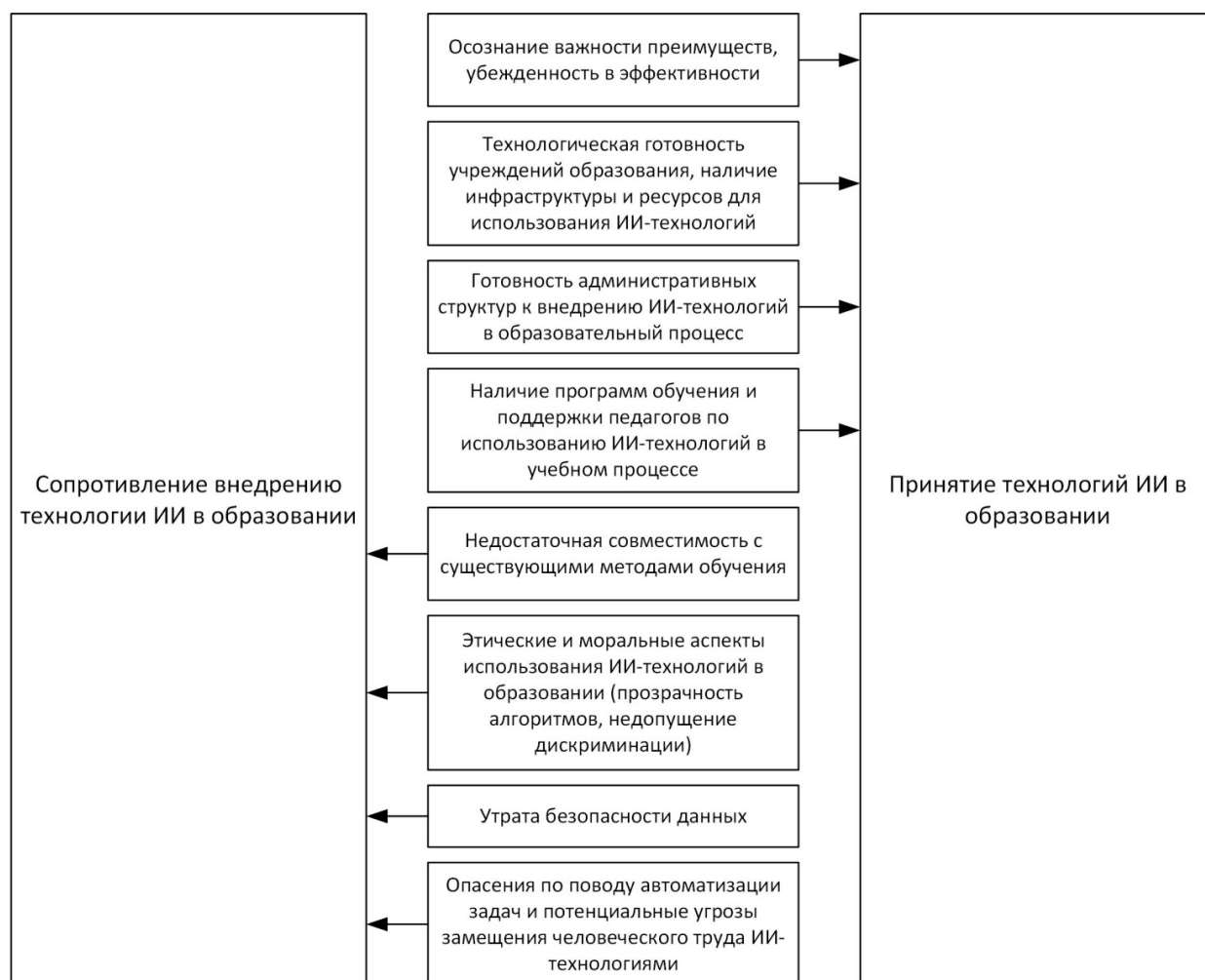
К факторам сопротивления, выступающим в качестве ингибиторов процесса диффузии ИИ-технологий среди педагогов, студенты и преподаватели отнесли недостаточную методическую подготовку педагогов и несовершенство ИИ-технологий, консерватизм и низкий творческий потенциал, которые особенно характерны для педагогов преклонного возраста, сомнения в достоверности сгенерированной информации. В качестве обязательного условия распространения ИИ-технологий среди учащихся они назвали обучение навыкам критического мышления.

К факторам принятия ИИ-технологий, катализирующим данные процессы, студенты и педагоги отнесли такие мотивы, как любопытство, интерес, осознание преимуществ, желание повысить собственную эффективность как профессионала, а также требования рынка труда, распространение технологии в профессиональном сообществе и среди друзей, психологическое «заражение».

Ингибиторы/катализаторы внедрения технологий ИИ в педагогический процесс приведены на рисунке.

В процессе внедрения технологий ИИ в образование наряду с индивидуальными решениями самих педагогов и учащихся крайне важна информационная, экспертная, организационная и ресурсная поддержка со стороны органов управления и руководителей образовательных учреждений.

Учитывая системную трансформацию в привычных образовательных практиках под воздействием технологий ИИ и на основе выявленных предикторов процессов принятия и сопротивления технологий ИИ в образовании, руководителям образовательных организаций рекомендуется следующий комплекс действий по мотивации и инфраструктурной поддержке принятия технологий ИИ педагогическим сообществом:



Ингибиторы/катализаторы процесса принятия педагогическим сообществом технологий ИИ в образовании

1. Реализация образовательных программ, направленных на повышение осведомленности и приобретение педагогами компетенций использования генеративных нейросетей, обеспечение доступа к необходимым образовательным и техническим ресурсам.

2. Организационная и методическая поддержка педагогов, реализующих инновационные идеи использования генеративных нейросетей в учебном процессе. Поощрение педагогических инициатив, направленных на оценку эффективности данных технологий в контексте обучения.

3. Формирование методических объединений педагогов, использующих средства цифровой дидактики. Создание условий для активного обмена опытом и передачи знаний между педагогами, использующими ИИ-технологии для образовательной деятельности. Организация регулярных методических семинаров с целью обсуждения лучших ИИ-практик.

4. Интеграция ИИ-технологий в учебный процесс. Разработка образовательными организациями стратегий интеграции технологий ИИ в существующие методики и учебные программы с целью оптимизации образовательного процесса.

5. Мониторинг и систематическая оценка эффективности внедрения технологий искусственного интеллекта в образовательную практику. Использование обратной связи от педагогов и обучающихся для корректировки стратегии интеграции технологий искусственного интеллекта.

Преодоление барьеров, возникающих в процессе интеграции искусственного интеллекта в образовательную среду, является насущной задачей, которая требует глубокого понимания различных точек зрения педагогов и обучающихся. Изложенное в статье исследование предлагает некоторые подходы к разработке универсальной модели цифрового принятия-сопротивления технологий ИИ в образовании, базирующейся на концепции AIDUA.

Проведенное эмпирическое исследование выявило, что восприятие педагогическим сообществом изменений, связанных с внедрением ИИ, многогранно и неоднозначно.

Оно колеблется от оптимизма до пессимистического отрицания, что указывает на комплексный и динамичный характер процесса диффузии ИИ-инноваций в образование. Педагогическое сопротивление, как показало исследование, часто обусловлено скептицизмом, связанным не столько с безотчетным страхом перед бурными изменениями, сколько с ограниченными сроками и ресурсами, необходимыми для освоения новых технологий. При этом тревога и отсрочка действий не являются универсальным откликом, свойственным всем педагогам, скорее, свидетельствуют о потребности в грамотном менеджменте очередного технологического перехода.

Мнения респондентов фокусируются на человеческой адаптивности как сути прогрессивных изменений при ясном осознании институциональной и функциональной неопределенности, влекомой ИИ-технологиями.

Стоит подчеркнуть, что ясное понимание двойственного характера отношения к внедрению технологий ИИ в образование и ощущения институциональной неопределенности со стороны педагогического сообщества является ценной подоплекой для разработки образовательной политики и стратегий внедрения ИИ, учитывающих психологические и социальные аспекты восприятия.

Анализ когнитивных, этических, эстетических и эмоциональных аспектов принятия ИИ показывает их амбивалентный характер. В частности, повышение качества образовательной среды через использование ИИ в виде заметной когнитивной выгоды сопровождается эмоционально-психологическим диссонансом, связанным с опасениями потери контроля и изменением в привычных педагогических процессах.

Исследование демонстрирует системность решаемой проблемы внедрения: необходима разработка механизмов, которые учитывали бы все аспекты – от социально-культурных до психологических и технических. Комплексный подход подчеркивает важность интегрированной стратегии, направленной на создание благоприятного климата для технологических изменений, который будет основываться на доверии, открытости к новым идеям и готовности к обучению и адаптации.

В целом относительно частная дискуссия об использовании ИИ в образовании вскрывает более глубокие вопросы необходимости будущей смены образовательных парадигм. Подрывное воздействие ИИ может трансформировать традиционные подходы к обучению и обосновывать необходимость поддержки перехода к более интегрированным в практику и интерактивным формам педагогической деятельности.

Список источников

1. Kabudi T., Pappas I., Olsen D. H. AI-enabled adaptive learning systems: A systematic mapping of the literature // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2021. Vol. 2. 12 p. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100017>
2. Deursen A. J. van, Dijk J. A. van. The first-level digital divide shifts from inequalities in physical access to inequalities in material access // New Media & Society. 2019. Vol. 21, Is. 2. P. 354–375.
3. Rogers E. M. Diffusion of innovations. 5th ed. New York. Free Press, 2003. 576 p.
4. Davis F. D. Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology // MIS quarterly. 1989. Vol. 13, № 3. P. 319–340.
5. Gursay D., Chi O. H., Lu. L., Nunkoo R. Consumers acceptance of artificially intelligent (AI) device use in service delivery // International Journal of Information Management. 2019. Vol. 49, Is. 5. P. 157–169.

6. Venkatesh V., Morris M. G., Davis G. B., Davis F. D. User acceptance of information technology: Toward a unified view // *MIS quarterly*. 2003. Vol. 27, № 3. P. 425–478.
7. Kashive N., Powale L., Kashive K. Understanding user perception toward artificial intelligence (AI) enabled e-learning // *The International Journal of Information and Learning Technology*. 2020. Vol. 38, № 1. P. 1–19.
8. Lin C. Y., Xu N. Extended TAM model to explore the factors that affect intention to use AI robotic architects for architectural design // *Technology Analysis & Strategic Management*. 2022. Vol. 34, № 3. P. 349–362.
9. Kaplan A., Haenlein M. Siri, Siri, in my hand: Who's the fairest in the land? On the interpretations, illustrations, and implications of artificial intelligence // *Business horizons*. 2019. Vol. 62, № 1. P. 15–25.
10. Zhou H., Huang M., Zhang T., Zhu X., Liu B. Emotional chatting machine: Emotional conversation generation with internal and external memory // *Proceedings of The Thirty-Second AAAI Conference on Artificial Intelligence*. 2018. Vol. 32, № 1. P. 730–738.
11. Song X., Xu B., Zhao Z. Can people experience romantic love for artificial intelligence? An empirical study of intelligent assistants // *Information & Management*. 2022. Vol. 59, № 2. 10 p. doi: 10.1016/j.im.2022.103595
12. Kelly S., Kaye Sh., Oviedo-Trespalacios O. What factors contribute to the acceptance of artificial intelligence? A systematic review. *Telematics and Informatics*. 2023. Vol. 77. 33 p. doi: 10.1016/j.tele.2022.101925
13. Behl A., Chavan M., Jain K., Sharma I., Pereira V. E., Zhang J. Z. The role of organizational culture and voluntariness in the adoption of artificial intelligence for disaster relief operations // *International Journal of Manpower*. 2022. Vol. 43, № 2. P. 569–586.
14. Королева Д. О., Андреева А. А., Хавенсон Т. Е. Шоковая инновация: концептуализация процесса цифровой трансформации образования в период пандемии // *Образование и саморазвитие*. 2023. Т. 18, № 2. С. 100–117. doi: 10.26907/esd.18.2.08
15. Королева Д. О., Науширванов Т. О. Digital countries. Особенности цифровизации образования в России, Венгрии и Германии // *Образовательная политика*. 2021. № 3 (87). С. 106–118. doi: 10.22394/2078-838X-2021-3-106-118
16. Gansser O. A., Reich C. S. A new acceptance model for artificial intelligence with extensions to UTAUT2: An empirical study in three segments of application. 2021. *Technology in Society*. Vol. 65. 15 p. doi: 10.1016/j.techsoc.2021.101535
17. Chatterjee S., Bhattacharjee K. K. Adoption of artificial intelligence in higher education: a quantitative analysis using structural equation modelling // *Education and Information Technologies*. 2020. Vol. 25. P. 3443–3463.
18. Tran K., Nguyen T. Preliminary research on the social attitudes toward AI's involvement in Christian education in Vietnam: promoting AI technology for religious education // *Religions*. Vol. 12, № 3. 20 p. doi: 10.3390/rel12030208
19. Сидорова Т. А. Образы восприятия и концептуализация антропологических вызовов искусственного интеллекта // *ПРАЭНМА. Проблемы визуальной семиотики (ПРАЭНМА. Journal of Visual Semiotics)*. 2024. Вып. 1 (39). С. 102–119. doi: 10.23951/2312-7899-2024-1-102-119
20. Валеев А. С., Худайбердина С. Р., Валеева Г. Х. Оценка отношения педагогов организаций высшего и среднего профессионального образования к инновациям в управлении образованием // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2023. Т. 11, № 2. С. 12.

References

1. Kabudi T., Pappas I., Olsen D. H. AI-enabled adaptive learning systems: A systematic mapping of the literature. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2021, vol. 2. 12 p. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100017>
2. Deursen A. J. van, Dijk J. A. van. The first-level digital divide shifts from inequalities in physical access to inequalities in material access. *New Media & Society*, 2019, vol. 21, no. 2, pp. 354–375.
3. Rogers E. M. *Diffusion of innovations*. 5th ed. New York, Free Press, 2003. 576 p.
4. Davis F. D. Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS quarterly*, 1989, vol. 13, no. 3, pp. 319–340.
5. Gursoy D., Chi O. H., Lu. L., Nunkoo R. Consumers acceptance of artificially intelligent (AI) device use in service delivery. *International Journal of Information Management*, 2019, vol. 49, no. 5, pp. 157–169.
6. Venkatesh V., Morris M. G., Davis G. B., Davis F. D. User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS quarterly*, 2003, vol. 27, no. 3, pp. 425–478.
7. Kashive N., Powale L., Kashive K. Understanding user perception toward artificial intelligence (AI) enabled e-learning. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 2020, vol. 38, no. 1, pp. 1–19.

8. Lin C. Y., Xu N. Extended TAM model to explore the factors that affect intention to use AI robotic architects for architectural design. *Technology Analysis & Strategic Management*, 2022, vol. 34, no. 3, pp. 349–362.
9. Kaplan A., Haenlein M. Siri, Siri, in my hand: Who's the fairest in the land? On the interpretations, illustrations, and implications of artificial intelligence. *Business horizons*, 2019, vol. 62, no. 1, pp. 15–25.
10. Zhou H., Huang M., Zhang T., Zhu X., Liu B. Emotional chatting machine: Emotional conversation generation with internal and external memory. *Proceedings of The Thirty-Second AAAI Conference on Artificial Intelligence*, 2018, vol. 32, no. 1, pp. 730–738.
11. Song X., Xu B., Zhao Z. Can people experience romantic love for artificial intelligence? An empirical study of intelligent assistants. *Information & Management*, 2022, vol. 59, no. 2, 10 p. URL: <https://doi.org/10.1016/j.im.2022.103595> (accessed 2 March 2024).
12. Kelly S., Kaye Sh., Oviedo-Trespalacios O. What factors contribute to the acceptance of artificial intelligence? A systematic review. *Telematics and Informatics*, 2023, vol. 77. 33 p. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2022.101925>
13. Behl A., Chavan M., Jain K., Sharma I., Pereira V. E., Zhang J. Z. The role of organizational culture and voluntariness in the adoption of artificial intelligence for disaster relief operations. *International Journal of Manpower*, 2022, vol. 43, no. 2, pp. 569–586.
14. Koroleva D. O., Andreeva A. A., Khavenson T. E. Shokovaya innovatsiya: kontseptualizatsiya protsessa tsifrovoy transformatsii obrazovaniya v period pandemii [Shock innovation: conceptualization of the process of digital transformation of education during the pandemic]. *Obrazovaniye i samorazvitiye – Education and self-development*, 2023, vol. 18, no. 2, pp. 100–117 (in Russian). DOI: 10.26907/esd.18.2.08
15. Koroleva D. O., Naushirvanov T. O. Digital countries. Osobennosti tsifrovizatsii obrazovaniya v Rossii, Vengrii i Germanii [Digital countries. Features of digitalization of education in Russia, Hungary and Germany]. *Obrazovatel'naya politika – Educational Policy*, 2021, no. 3 (87), pp. 106–118 (in Russian). DOI: 10.22394/2078-838X-2021-3-106-118
16. Gansser O. A., Reich C. S. A new acceptance model for artificial intelligence with extensions to UTAUT2: An empirical study in three segments of application. *Technology in Society*, 2021, vol. 65. 15 p. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101535>
17. Chatterjee S., Bhattacharjee K. K. Adoption of artificial intelligence in higher education: a quantitative analysis using structural equation modelling. *Education and Information Technologies*, 2020, vol. 25, pp. 3443–3463.
18. Tran K., Nguyen T. Preliminary research on the social attitudes toward AI's involvement in Christian education in Vietnam: promoting AI technology for religious education. *Religions*, vol. 12, no. 3, 20 p. doi: 10.3390/rel12030208
19. Sidorova T. A. Obrazy vospriyatiya i kontseptualizatsiya antropologicheskikh vyzovov iskusstvennogo intellekta [Images of perception and conceptualization of anthropological challenges of artificial intelligence]. *Praxema. Problemy vizualnoy semiotiki – Praxema. Journal of Visual Semiotics*, 2024, vol. 1 (39), pp. 102–119 (in Russian). DOI: 10.23951/2312-7899-2024-1-102-119
20. Valeev A. S., Khudayberdina S. R., Valeeva G. H. Otsenka otnosheniya pedagogov organizatsiy vysshego i srednego professional'nogo obrazovaniya k innovatsiyam v upravlenii obrazovaniem [Assessment of the attitude of teachers of higher and secondary vocational education organizations to innovations in education management]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya – World of Science. Pedagogy and psychology*, 2016, vol. 11, no. 2, pp. 12 (in Russian).

Информация об авторах

Глухов А. П., кандидат философских наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Синогина Е. С., кандидат физико-математических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Ломовская С. А., студент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061)

Information about the authors

Glukhov A. P., Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Sinogina E. S., Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Lomovskaya S. A., student, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Статья поступила в редакцию 08.04.2024; принята к публикации 28.08.2024

The article was submitted 08.04.2024; accepted for publication 28.08.2024

ОБЗОРЫ

Научная статья

УДК 378

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-167-176>

Экологическая волонтерская деятельность в вузах Казахстана (на примере Евразийского национального университета имени Л. Н. Гумилева)

Дина Егимбайкызы Акимииш¹, Елена Юрьевна Брель²

¹ Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия, dina.akmysh@mail.ru

² Российская академия образования, Москва, Россия, brelelena@mail.ru

Аннотация

Экологическая волонтерская деятельность как регулятор отношений человека и природы играет ключевую роль в социоприродной коммуникации, которая, в свою очередь, включает изменение сложившегося в обществе образа окружающей среды и построение новых оснований для взаимодействия с ней. Сегодня перспективы развития общества непосредственно связаны с процессом экологизации всех форм жизнедеятельности в интересах устойчивого прогресса. Речь идет о человеке, который в повседневной жизни стремится повысить свою осознанность, при этом с заботой относится к себе и окружающему его миру. Следовательно, экологическая волонтерская деятельность учит людей жить в гармонии с природой, способствует открытию в себе новых качеств, улучшению межличностных и профессиональных навыков. В ходе исследования экологической волонтерской деятельности в образовательных организациях высшего образования авторы научной статьи обращаются к истокам понятия «волонтерство» с целью выделить сущностные характеристики данного термина. Авторами сделан сравнительный анализ понятий «волонтер», «добровольчество», «доброволец», «волонтерская деятельность», «экологическое волонтерство», «экологическая волонтерская деятельность» на основе казахстанского теоретического и практического опыта. Так, анализ литературы позволил выявить синонимичность понятий «волонтерство» и «добровольчество». Авторы отдают предпочтение термину «волонтерство» в связи с его широкой международной распространенностью. В связи с этим исследование проблемы развития экологической волонтерской деятельности позволило нам определить главные характеристики волонтера как субъекта экологической волонтерской деятельности. Волонтерская деятельность в Казахстане регулируется рядом нормативно-правовых актов, одним из которых является Концепция развития молодежной волонтерской деятельности в организациях образования Республики Казахстан. Концепция определяет порядок взаимодействия по развитию молодежной волонтерской деятельности в учреждениях образования республики в целях ее широкого распространения, масштабирования и популяризации в молодежной среде. Волонтерское движение в Казахстане полностью поддерживается государством: создан Фонд культуры и поддержки творческих инициатив, расширяются практики тренинговых программ, обучающих семинаров и других форматов для подготовки волонтеров из числа молодежи, активно внедряются специальные образовательные программы в вузах. Экологическую волонтерскую деятельность авторы рассматривают как эффективное средство воспитательной работы со студентами, которая способствует формированию социально значимой гражданской позиции, а также высших нравственных чувств и характеристик: справедливости, доброты, толерантности, дружелюбия и трудолюбия. Таким образом, определены сущностные основания экологической волонтерской деятельности, ее основополагающие признаки и характеристики. В практической части авторы обращаются к опыту ведущего вуза Казахстана – Евразийского национального университета имени Л. Н. Гумилева, в котором активно развивается экологическое волонтерское движение среди сту-

дентов. Приведенный опыт вуза непосредственно может быть тиражирован в других учебных заведениях.

Ключевые слова: волонтерство, экологическое волонтерство, экологическая волонтерская деятельность, экологическая культура, высшее учебное заведение, образование, добровольчество, эковолонтеры, молодежь

Благодарности: данная статья выполнена в рамках научного проекта по приоритету «Исследования в области образования и науки». По подприоритету «Фундаментальные, прикладные, междисциплинарные исследования проблем образования, науки, культуры и спорта в XXI веке: актуальные проблемы развития исследований в области науки и технологий». По теме проекта АР14869631 «Модель „зеленая школа – зеленый колледж – зеленый университет“ как система развития экологизации образования».

Для цитирования: Акимов Д. Е., Брель Е. Ю. Экологическая волонтерская деятельность в вузах Казахстана (на примере Евразийского национального университета имени Л. Н. Гумилева) // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 5 (57). С. 167–176. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-167-176>

REVIEWS

Original article

Environmental volunteer activity in universities of Kazakhstan (on the example of L. Gumilev Eurasian National University)

Dina E. Akimish¹, Elena Yu. Brel²

¹ Moscow State University named after M. V. Lomonosov, Moscow, Russian Federation, dina.akmysh@mail.ru

² Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation, Moscow, Russian Federation, brelelena@mail.ru

Abstract

One of the necessary conditions and prerequisites for the development of modern youth is socio-natural interaction in the system “man – society – nature”, which includes a change in the image of nature that has developed in society and the construction of a new paradigm in which the regulator of relations between man and nature is ecological volunteer activity. While examining psychological and pedagogical literature on environmental volunteering, the authors discuss the origins of the term “volunteering” and its key characteristics. The authors conducted a comparative analysis of the concepts of “volunteer”, “volunteering”, “volunteer activity”, “environmental volunteering” based on Kazakhstan, Russian and foreign theoretical experience. After reviewing the literature, it was found that “volunteering” and “volunteerism” are essentially the same, so the authors of this study choose to use the term “volunteering” because it is more widely recognized internationally. By examining different perspectives on volunteering, the study was able to define and emphasize the main qualities of a volunteer as someone who participates in volunteer activities. Environmental volunteering is considered by the authors in the same way as a method of educational work with students of a higher educational institution, during the development of which social activity is formed, such qualities as justice, tolerance, kindness, friendliness and diligence are brought up. In turn, cultural and moral education develops, a certain civic position, working capacity, etc. Thus, in this paper, the essential foundations of environmental volunteering, as well as the signs of eco-volunteering as certain integral characteristics of it, which, according to the authors, are fundamental, are highlighted.

Keywords: volunteer, volunteering, environmental volunteering, volunteer activity, eco-volunteer, ecological culture, environmental education, university

For citation: Akimish D. E., Brel E. Yu. *Ekologicheskaya volontyorskaya deyatel'nost' v vuzakh Kazakhstana (na primere Yevraziyskogo natsional'nogo universiteta imeni L. N. Gumilyova)* [Environmental volunteer activity in universities of Kazakhstan (on the example of L. Gumilev Eurasian National University)]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 5 (57), pp. 167–176. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-167-176>

Современный вуз должен стать не только центром образования, но и местом для духовного развития студентов. Одна из основных целей профессиональной подготовки будущих специалистов – формирование у них в процессе обучения социальной ответственности, осознания взаимосвязи с природой и необходимости рационального использования природных ресурсов.

Обучение в высшем учебном заведении для молодого человека – это важнейший этап подготовки экологически ориентированного профессионала, что в свою очередь подчеркивает важность эковолонтерской деятельности среди студентов в решении вопросов сохранения природы как приоритетного направления экообразования и экопросвещения населения. При этом содержание экологического волонтерства является разноаспектным и требует от молодых специалистов внедрения креативных идей как в области своей специальности, так и в общественной жизни в целом.

Сегодня в Казахстане наблюдается новый всплеск интереса к волонтерским социальным практикам. Это подчеркивает принятый закон «О волонтерской деятельности», который устанавливает правовые основы волонтерства [1]. 2020 г. по инициативе президента Казахстана был объявлен Годом волонтера. Президент страны К.-Ж. Токаев в своем докладе отметил, что суть добровольческой деятельности – совершение добрых поступков на основе благих побуждений и это явление полностью соответствует национальным традициям и ценностям Казахстана [2].

Целью настоящей работы является сравнительный анализ психолого-педагогической литературы экологической волонтерской деятельности в вузах Казахстана с выделением сущностных характеристик данного определения. В проведенном исследовании обобщается практический опыт экологической волонтерской деятельности Евразийского национального университета имени Л. Н. Гумилева.

Источниками исследования послужили научные статьи, монографии, толковые и энциклопедические словари, учебно-методические пособия и нормативные документы. В исследовании применялись следующие методы: анализ, классификация, сравнение, аналогия и др. Сбор материала осуществлен приемом сплошной выборки из указанных источников.

На основании анализа изученной литературы и официальных документов возникает необходимость более глубокого изучения мирового опыта, определения педагогических условий формирования готовности к экологической волонтерской деятельности в вузах, разработки научно-методических основ экологического волонтерского движения среди студенческой молодежи. На данном этапе исследования нами изучен опыт экологической волонтерской деятельности Республики Казахстан, проведен анализ деятельности экоклубов Евразийского национального университета им. Л. Н. Гумилева.

В ходе изучения представленности в психолого-педагогической литературе понятия «экологическая волонтерская деятельность» мы выделили главную сущность данного феномена. Термин «волонтерство» происходит от французского слова *volonte*, обозначающее волю или желание человека [3]. В словарях мы находим подтверждение тому, что анализируемое нами понятие характеризуется добровольным выполнением определенной деятельности без ожидания какого-либо вознаграждения [4]. В свою очередь в современных иностранных (английских) токовых словарях данный термин подразумевает человека, готового выполнять сложные и рискованные задачи [5]. В то же время американские словари трактуют понятие «волонтер» как работающего в определенных службах человека, совершающего деятельность по собственному желанию [6].

В конце XVII в. начали разрабатываться системы мобилизации добровольцев с наименьшими затратами на их содержание, что стало основой для формирования института волонтеров. Впослед-

ствии концепция волонтерства расширилась и на другие области. В ходе Первой мировой войны понятие «волонтерство» претерпело трансформацию, став известным как «милосердие», которое включало новые аспекты: благотворительность, общественная польза, бескорыстие в разных сферах деятельности. В действительности, если вести речь о добровольчестве, то его истоки уходят корнями в древние времена и связаны с различными видами благотворительности. Термин «волонтерство» в России появился в 1990-х гг. с появлением первых социально ориентированных некоммерческих организаций, миссия которых была связана не с получением материальной выгоды от своей деятельности, а с благотворительностью.

Всем известно, что термины «волонтер» и «волонтерство» соответствуют понятиям «доброволец» и «добровольчество» [7]. В словаре С. Ожегова доброволец характеризуется как личность, добровольно вступившая в ряды армии, и как человек, взявшийся за работу на добровольной основе [8]. Этимологически понятия «волонтерство» и «добровольчество» имеют одинаковое значение, так как оба описывают деятельность людей, работающих без оплаты во благо достижения определенных целей и задач. В научном сообществе ученые не отдают явного приоритета относительно применяемых определений. Изучение психолого-педагогической литературы показало нам, что слова «волонтерство» и «добровольчество» имеют равнозначный смысл. Однако в исследовании мы работаем преимущественно с термином «волонтерство» в связи с его широким распространением (по сравнению с понятием «добровольчество»).

Изучая понятие «волонтерство» и его характеристику, мы следуем позиции международной организации «Волонтеры ООН» [9], согласно которой данный термин интерпретируется различно в разных странах и культурах, ориентирован на общие объединяющие волонтеров ценности (толерантность, бескорыстие, стремление быть полезным обществу, проявление собственной силы воли). При этом основной мотивацией для людей, занимающихся добровольческой деятельностью, служат ценности, которые подкреплены справедливостью, равенством и проявлением свободы.

Анализ понятия «волонтерство» позволил определить, уточнить и расширить целый ряд важных характеристик волонтера:

- осознанность и свобода в выборе деятельности;
- безусловная польза для окружающей среды от результатов деятельности;
- безвозмездность деятельности;
- ответственность.

Всеобщая Декларация добровольчества описывает основные аспекты волонтерства на трех уровнях: личностном, где подчеркивается самостоятельный выбор человека; социальном, который включает стремление к сотрудничеству с обществом; социетальном уровне, связанном со стабильностью экономического и социального развития общества [10].

В документах Генеральной Ассамблеи ООН волонтерство представляется как акт самоотверженной помощи и официальное обеспечение услуг и прочих форм гражданского участия в финансовом и социальном развитии. При этом общество и сами волонтеры получают безусловную выгоду из данной деятельности [11]. В 1985 г. Генеральная Ассамблея ООН учредила дату 5 декабря как Международный день добровольцев. А сегодня люди разных возрастов и социальных статусов становятся волонтерами, которые занимаются добровольческой деятельностью, не ожидая вознаграждения. Ими движет глубокая внутренняя мотивация, потребность оказать помощь, система ценностей и жизненные ориентиры, а также талант волонтеров, время, энергия, энтузиазм для совершения добрых дел. Со временем для некоторых занятие волонтерской деятельностью становится образом жизни, который связан с их привычным укладом, типичным поведением и обыденными видами деятельности.

В ходе исследования нами было выявлено множество определений волонтерства как деятельности. Так, волонтерство определяется социальным и экономическим результатом; отсутствием оплаты труда; безусловной пользой для тех, кто не является родственником для волонтера; добро-

вольным выбором волонтером работы; равнозначностью и одинаковой ценностью труда в различных сферах работы. Эта деятельность является значимым приоритетом в первую очередь для большинства волонтеров, которые реализуют свои идеи и убеждения, формируют свои способности в соответствии с возможностями и потребностями общества [12]. В результате мы можем заключить, что исследуемое нами понятие «волонтерская деятельность» есть возможность для удовлетворения личных потребностей в соответствии с потребностями общества; неоплачиваемая осознанная деятельность во благо других людей; общественно полезная деятельность, обусловленная мотивацией на разных этапах социализации личности, и, наконец, общечеловеческая ценность и показатель социального здоровья общества.

Ученые А. В. Макарова и И. Ю. Луцева [13] рассматривают волонтерство как возможный и достаточно эффективный метод воспитательной работы с обучающимися высшего учебного заведения. Так, во время учебы в университете студент социализируется, осваивает культуру межличностных отношений и социального опыта, социальных норм, ролей, новых видов деятельности и форм общения. Этот период охватывает всевозможные аспекты социализации: начиная с осознания социальной роли студента, завершая освоением своей будущей профессиональной роли, включая механизмы подражания, общесоциальные отношения преподавателей и других студентов.

Д. А. Еремин утверждает, что развитие волонтерства в вузе опирается на «продвинутую молодежь», которая и составляет волонтерский актив. По мнению автора, волонтерство в жизни молодежи служит способом стабилизации социальной ситуации в обществе и является наиболее эффективным педагогическим ресурсом в сфере воспитания [14]. Основываясь на представленных данных, мы можем заключить, что волонтерская деятельность формирует социальную активность, повышает степень ответственности, воспитывает преданность, справедливость, толерантность, доброту, дружбу и трудолюбие.

Сегодня существует множество различных форм волонтерской деятельности, что, безусловно, дает возможность принимать участие в различных социальных, экологических, гражданских, правовых, культурных волонтерских проектах. Один из основных видов волонтерства – экологическое. Данный вид включает в себя такие действия, как уборка мусора на природных территориях, посадка деревьев, организация экологических мероприятий, обучение людей правилам экологического поведения и многое другое. Экологическое волонтерство включает в себя разные виды деятельности, направленные на рациональное решение экологических проблем. В процессе экологической волонтерской деятельности у личности формируется активная природосберегающая и природоохранительная позиция, основанная на интеграции мировоззрения и сознания человека. Данный вид волонтерства непосредственно направлен на защиту природы, формирование экологической культуры общества и экологического просвещения в интересах устойчивого развития социума. Студенты различными способами могут вносить свой вклад в природоохранную деятельность: проводить информационные встречи; участвовать в посадке деревьев, кустарников и цветов; организовывать либо участвовать в субботниках в парках, аллеях, скверах; организовывать сбор макулатуры в своих вузах, участвовать в экомероприятиях (акциях, квизах, дебатах, кейс-чемпионатах и др.); пропагандировать экологическую волонтерскую деятельность в актуальных социальных сетях и т. д.

Существуют различные виды эковолонтерства, которые можно представить как отдельные направления деятельности:

- восстанавливающее направление (посадка деревьев на месте утраченных при лесных пожарах, озеленение заброшенных территорий города, помощь в приютах и др.);
- очищающее направление (организация акций по уборке мусора, чистка водоемов, участие в плоггинге и др.);
- событийное направление (помощь в экологических мероприятиях, в чрезвычайных ситуациях, тушение пожаров и др.);

– природоохранное направление (изучение экологического кодекса, направление обращений в компетентные органы в случае их нарушения, организация сбора средств на экоинициативы, поддержка экологических кампаний);

– направление, связанное с экологическим просвещением (организация и проведение экопросветительских мероприятий для широкой аудитории, пропаганда бережного отношения к природе и др.);

– корпоративное направление (участие сотрудников организаций в различных социальных программах при поддержке своей компании на добровольных началах).

Занятие экологической волонтерской деятельностью носит непосредственно воспитательный характер, так как в процессе участия в соответствующих направлению деятельности мероприятиях у волонтеров формируются ответственность как за себя, так и за другого человека, любовь к Родине и желание приносить ей пользу, проявляя свое бережное отношение к природным ресурсам. Волонтеры становятся трудолюбивыми, честными, решительными и приобретают активную гражданскую позицию, что является крайне значимым в воспитательном процессе [15].

В качестве ключевых сущностных характеристик экологического волонтерского движения исследователи выделяют:

– альтруизм, отсутствие у волонтеров ожидания вознаграждения, порыв души принести пользу обществу через содействие устранению или уменьшению проблемы, улучшению окружающего мира, бескорыстное служение людям;

– добровольный выбор тратить время, энергию и/или средства на полезное дело, которое принесет человеку удовольствие от собственной социальной значимости;

– социальная значимость деятельности, полезный результат для общества, укрепление благополучия общества, снятие или уменьшение социальной проблемы, вызывающей у участников психологический, материальный и социальный дискомфорт;

– общественный характер деятельности, выполняемой в коллективе (в качестве активного члена социальной группы), наличие духа солидарности, взаимопомощь между членами группы;

– направленность волонтерства на экономическое и социальное развитие страны;

– международное признание, положительное отношение всех стран к этому феномену, тенденция к глобализации экологического волонтерского движения [16].

Для организации экологического волонтерского движения в вузе мы будем следовать понятию молодежной организации, которая в свою очередь имеет определенные признаки: цель; добровольность вступления; самостоятельность и самоуправление; четко определенные и зафиксированные правила и нормы, установленные равномерно для всех членов; актуальный план работы, регулирующие деятельность документы [17]. Сегодня вовлеченность студентов в экологическую деятельность на волонтерской основе – ценный созидательный тренд современного общества. Каждый студент, участвуя в решении экологических проблем, может найти направление согласно своим предпочтениям и таким образом решать данные проблемы как на макро-, так и на микроуровне. К тому же занятие данной деятельностью способствует развитию экологического сознания, мотивируя студенческую молодежь к саморазвитию, направляет их усилия на улучшение отношений с окружающей средой и дает возможность приобрести колоссальный опыт продуктивного социального взаимодействия.

Ученые в области экологического образования [18, 19] определяют место волонтерского движения по вышеназванным характеристикам. По цели создания экологическое волонтерское движение является ценностно ориентированным, так как направлено на сохранение условий существования общества. Экологическое волонтерство признается более ценным для общества, чем движение общественных групп, которые стремятся к признанию и вниманию как к определенной субкультуре. По масштабу изменений экологическая деятельность волонтеров постепенно развивается и улучшается, что делает ее эволюционной. Эта деятельность также определяется постоянным движением вперед, систематическим подходом и непрерывностью усилий. Таким образом, ключевые

цели централизации экологической волонтерской деятельности – это создание условий для развития данного движения, увеличение его значимости в обществе и позиционирование как важной части становления экологического сознания, повышение экологической культуры.

Изучение работ казахстанских авторов [20] показывает, что экологическое волонтерство в университетах имеет и научную значимость. По их мнению, развитие этой деятельности в образовательных учреждениях сможет объединить теорию с практикой, что является необходимым условием развития современной образовательной системы. В результате молодежь с активной гражданской позицией в своей будущей профессиональной деятельности будет бороться с бездействием по сохранению условий для устойчивого развития общества и вести разъяснительную работу с руководством предприятий, которые несут угрозу экологической безопасности.

В рамках волонтерской деятельности в стенах вуза существует множество способов борьбы с экологическими проблемами. Мы остановимся на нескольких из них.

1. Открытие клубов экологического волонтерства (экоклубов). Данные объединения будут служить площадкой для студенческого взаимодействия, где эковолонтеры на постоянной основе смогут делиться своими знаниями и пропагандировать активную экологическую позицию с помощью проведения мероприятий и распространять конкретные результаты осуществляемой экологической деятельности.

2. Распространение информации среди населения о существующих экологических проблемах и способах их решения (эколекции, социальные ролики, игры, фильмы и др.).

3. Организация экологических мероприятий в вузах: проведение открытых уроков, дебатов, экомарафонов, экологических квизов и др.

Выбор разнообразных направлений экологической волонтерской деятельности способствует повышению экологической культуры населения и, несомненно, вносит значимый вклад в решение экологических проблем.

Обращаясь к опыту ведущего вуза Казахстана – Евразийского национального университета имени Л. Н. Гумилева, можно сказать, что в целом вуз привержен политике устойчивого развития. В вузе активно функционирует клуб экологического волонтерства (количество членов клуба – более 200 человек), который является площадкой для неформального общения студентов и преподавателей по актуальным вопросам экологического образования. Экоклуб имеет утвержденное положение и план мероприятий. Сегодня открыты его филиалы в детских садах, школах, колледжах, в которых зарегистрировано более 300 волонтеров. Студенты-эковолонтеры на постоянной основе делятся своими знаниями и пропагандируют активную экологическую позицию с помощью проведения открытых уроков, дискуссионных мероприятий, дебатов, экомарафонов, экологических квизов и др. Члены клуба под руководством его председателей самостоятельно формируют экологическую культуру и делятся развивающим экопросветительским контентом в контексте непрерывности экологического образования: детский сад – школа – колледж – вуз. Эковолонтеры активно ведут работу с вузами-партнерами (более 20 партнеров в Казахстане и свыше 1 тыс. вовлеченных людей), представителями НПО, организовывая гостевые эколекции, мастер-классы с интересными интерактивами. Участвуя в тематических конкурсах и проектах, активисты занимают призовые места. Так, эковолонтер Ж. Темирбаева была удостоена диплома I степени в университетском конкурсе мини-эссе «Каким я хочу видеть мой университет через пять лет?». В своем эссе эковолонтер представила университет главным «зеленым кампусом» страны с развитой экологической инфраструктурой. Также волонтер экологического клуба А. Байгожа была награждена благодарственным письмом Министерства образования и науки Республики Казахстан за проведение экологических уроков для детей. Эковолонтеры, пройдя конкурсный отбор, стали стипендиатами Неправительственного экологического фонда им. В. И. Вернадского (г. Москва). После успешного прохождения стипендиальной программы фонда им. В. И. Вернадского они стали членами Ассоциации стипендиатов. Осно-

ватели эковолонтерского движения ЕНУ имени Л. Н. Гумилева С. У. Абенова, Д. Е. Акимши активно участвовали в научном проекте АР 05132519 «Экологизация вузовской системы образования как инновационный путь модернизации духовного сознания студентов» (руководитель проекта – профессор Г. К. Длимбетова). За ценные научные идеи в рамках данного проекта были награждены государственной премией Комитета науки МОН РК имени Ы. Алтынсарина.

Для целенаправленного продвижения устойчивых идей клуб использует собственную страницу в социальной сети Instagram (запрещенная социальная сеть на территории Российской Федерации) и веб-сайт «Зеленый ЕНУ» (<https://eco-club-enu.kz/>). Основная цель – продвижение экологических знаний и формирование экологической культуры молодежи в интересах устойчивого развития, так как реализация экоинформационной открытости волонтеров имеет важное значение для данного университета.

Исследование экологической волонтерской деятельности в вузах позволило нам выделить существенные признаки и характеристики волонтерства. На основе сравнительного анализа волонтерства определены общемировые тенденции его развития. Так, значимым представляется увеличение числа направлений волонтерской деятельности и форм волонтерства; трансформация волонтерства от альтруизма к прагматическим основаниям; индивидуализация волонтерской деятельности.

Следует отметить, что в последние годы волонтерская деятельность становится трендом среди молодежи, стремительно набирая популярность. Это подтверждает опыт экологической волонтерской деятельности Евразийского национального университета имени Л. Н. Гумилева. Сегодня эковолонтеры, осуществлявшие свою деятельность в стенах университета, успешно защищают диссертации по актуальным направлениям экологического образования, им присвоены академические степени магистра и ученые степени докторов PhD. Другие строят свою карьеру в школах и колледжах, развивая экологическую волонтерскую деятельность в рамках образовательных организаций. Данный опыт показывает, что волонтерская деятельность – это мощный механизм воспитательной работы и формирования социальной активности. Таким образом, необходимо активно пропагандировать развитие экологической волонтерской деятельности в высших учебных заведениях, которая в значительной степени сможет изменить сложившуюся сложную экологическую ситуацию и предотвратить возникновение новых проблем. Для достижения полноценного эффекта, на наш взгляд, необходимо, чтобы экологическое сознание и поведение подрастающего поколения стало основой культуры.

Список источников

1. О волонтерской деятельности: Закон Республики Казахстан от 30 декабря 2016 г. № 42-VI (с изменениями от 11.07.2017 г.). URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1600000042> (дата обращения: 06.05.2024).
2. Об объявлении Года волонтера: утверждено Указом Президента Республики Казахстан от 26 августа 2019 г. № 135. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/U1900000135> (дата обращения: 06.05.2024).
3. Толковый словарь иностранных слов. М.: Эксмо, 2010. С. 169.
4. Dictionary of contemporary English. London, 2001. 1600 p.
5. Hornby A. S. Oxford Advanced Learners Dictionary of Current English. London: Oxford University Press. 1982. Vol. 2. P. 456.
6. Standard dictionary of the English language. New York: Funk and wagnalls company, 1963. P. 1408.
7. Брокгауз Ф. А., Ефронъ И. А. Новый энциклопедический словарь: в 29 т. 1913. Т. 11. С. 461.
8. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд., доп. М.: Азбуковник, 1999. С. 125.
9. State of the Worlds volunteerism Report. Universal Values for Global Well-being. Denmark: UNV, 2011. P. 4.
10. Всеобщая Декларация добровольцев: принята на 11-м конгрессе Международной ассоциации добровольцев. Париж, 14 сентября 1990 г. URL: <https://pandia.org/text/80/200/49471.php> (дата обращения: 20.02.2023).
11. 56/38. Recommendations on support for volunteering: resolution adopted by the General Assembly. 10 January 2002. URL: <https://www.unv.org/sites/default/files/A%20RES%2056%2038.pdf> (дата обращения: 20.02.2023).

12. Певная М. В. Волонтерство как социальный феномен: управленческий подход: дис. ... д-ра социол. наук. Нижний Новгород, 2016. 368 с.
13. Макарова А. В., Луцева И. Ю. Вузовский социум как пространство для формирования волонтерских инициатив // Молодой ученый. 2014. № 12. С. 285–287.
14. Ерёмин Д. А., Попова С. В., Тулина Н. В. Волонтерство – важное социальное явление среди молодежи // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. ст. по материалам XXVIII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 9 (27). URL: [https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/9\(27\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/9(27).pdf) (дата обращения: 14.03.2024).
15. Орлов С. В., Коршунов А. В. Молодежное добровольчество в России: история и современность // Материалы науч.-практ. конф. Тверь: Изд. МедиаСпектр. 2021. 78 с.
16. Табаран Д. А. Психолого-педагогические условия развития экологического волонтерства в ЕНУ им. Л. Н. Гумилева. // Современное общество и педагогическое образование: сб. материалов межд. науч.-практ. конф. Нур-Султан, 2022. С. 736–740.
17. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. М.: MapT, 2005. 448 с.
18. Акимов Д. Е. Web-сайт клуба эковолонтеров «Зеленый ЕНУ» как площадка экологизации образования // Вестник Калужского университета. Серия 1: Психологические науки. Педагогические науки. 2022. Т. 5, № 4. С. 145–153.
19. Бакирова К. Ш., Жумагали Н., Кызайхан А., Алтынбекова А. Деятельность экоклуба КазНПУ им. Аба в реализации целей устойчивого развития // «Экологические проблемы в колледжах и школах: опыт проведения зеленых мероприятий»: сб. материалов Межд. науч.-практ. конф. Астана: Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева, 2023. С. 17–21
20. Dlimbetova G., Zhylbaev Zh., Syrymbetova L., Alieva A.. Green Skills for Green Economy: Case of The Environmental Education Role in Kazakhstan's Economy // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11 (7). P. 1735–1742.

References

1. *O volontyorskoy deyatel'nosti: Zakon Respubliki Kazakhstan ot 30 dekabrya 2016 goda no. 42-VI (s izmeneniyami ot 11.07.2017 g.)* [On volunteer activity: Law of the Republic of Kazakhstan dated December 30, 2016 no. 42-VI (as amended on 7 November 2017)] (in Russian). URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1600000042> (accessed 6 May 2024).
2. *Ob ob'yavlenii Goda volontera: utverzhdeno Ukazom Prezidenta Respubliki Kazakhstan ot 26 avgusta 2019 goda no. 135* [On the announcement of the Volunteer Year: approved by Decree of the President of the Republic of Kazakhstan dated August 26, 2019 no. 135] (in Russian). URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/U1900000135> (accessed 6 May 2024).
3. *Tolkovyy slovar' inostrannykh slov* [Explanatory dictionary of foreign words]. Moscow, Eksmo Publ., 2010. 169 p. (in Russian).
4. *Dictionary of contemporary English*. London, 2001. 1600 p.
5. Hornby A. S. *Oxford Advanced Learners Dictionary of Current English*. London, Oxford University Press, 1982. Vol. 2. P. 456.
6. *Standard dictionary of the English language*. New York, Funk and wagnalls company, 1963. P. 1408.
7. Brokgauz F. A., Efron I. A. *Novyy entsiklopedicheskiy slovar': v 29 tomakh* [The new encyclopedic dictionary: in 29 vols.]. 1913. Vol. 11. P. 461 (in Russian).
8. Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazheniy* [Explanatory dictionary of the Russian language: 80,000 words and phraseological expressions]. Moscow, Azbukovnik Publ., 1999. P. 125 (in Russian).
9. *State of the Worlds volunteerism Report. Universal Values for Global Well-being*. Denmark, UNV, 2011. P. 4.
10. *Vseobshchaya Deklaratsiya dobrovol'tsev: prinyata na 11-m Kongresse Mezhdunarodnoy assotsiatsii dobrovol'tsev. Parizh, 14 sentyabrya 1990 g.* [Universal Declaration of Volunteers: adopted at the 11th Congress of the International Association of Volunteers. Paris, September 14, 1990] (in Russian). URL: <https://pandia.org/text/80/200/49471.php> (accessed 20 February 2024).
11. 56/38. *Recommendations on support for volunteering: resolution adopted by the General Assembly*. 10 January 2002. URL: <https://www.unv.org/sites/default/files/A%20RES%2056%2038.pdf> (accessed 20 February 2024).

12. Pevnaya M. V. *Volontyorstvo kak sotsial'nyy fenomen: upravlencheskiy podkhod*. Dis. dokt. sotsiol. nauk [Volunteering as a social phenomenon: a managerial approach. Diss. doc. of sociol. sci.]. Nizhny Novgorod, 2016. 368 p. (in Russian).
13. Makarova A. V., Lutseva I. Yu. Vuzovskiy sotsium kak prostranstvo dlya formirovaniya volonterskikh initsiativ [University society as a space for the formation of volunteer initiatives]. *Molodoy uchyonnyy*, 2014, no. 12, pp. 285–287 (in Russian).
14. Eryomin D. A., Popova S. V., Tulina N. V. Volontyorstvo – vazhnoye sotsial'noye yavleniye sredy molodyozhi [Volunteering is an important social phenomenon among young people]. *Molodyozhnyy nauchnyy forum: Gumanitarnyye nauki: elektronnyy sbornik statey po materialam XXVIII mezhdunarodnoy studencheskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Youth Scientific Forum: Humanities: Youth Scientific Forum: Humanities: electronic collection of articles based on the materials of the XXVIII International Student Scientific and Practical Conference]. No. 9 (27) (in Russian). URL: [https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/9\(27\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/9(27).pdf) (accessed 14 March 2024).
15. Orlov S. V., Korshunov A. V. Molodyozhnoye dobrovol'chestvo v Rossii: istoriya i sovremennost' [Youth Volunteerism in Russia: history and Modernity]. *Materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Proceedings of the scientific and practical conference]. Tver, MediaSpectrum Publ., 2021. 78 p. (in Russian).
16. Tabaran D. A. Psikhologo-pedagogicheskiye usloviya razvitiya ekologicheskogo volonterstva v ENU im. L. N. Gumilyova [Psychological and pedagogical conditions for the development of environmental volunteerism at L.mN. Gumilev ENU]. *Sovremennoye obshchestvo i pedagogicheskoye obrazovaniye: sbornik materialov mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Modern society and pedagogical education: proceedings of international scientific and practical conference]. Nur-Sultan, 2022. Pp. 736–740 (in Russian).
17. Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. Yu. *Slovar' po pedagogike* [Dictionary of Pedagogy]. Moscow, MarT Publ., 2005. 448 p. (in Russian).
18. Akimish D. E. Web-sayt kluba ekovolonterov “Zelyonyy ENU” kak ploshchadka ekologizatsii obrazovaniya [The website of the eco-volunteers club “Green ENU” as a platform for the greening of education]. *Vestnik Kaluzhskogo universiteta. Seriya 1. Psikhologicheskiye nauki. Pedagogicheskiye nauki – Bulletin of the Kaluga University. Series 1. Psychological sciences. Pedagogical sciences*, 2022, vol. 5, no. 4, pp. 145–153 (in Russian).
19. Bakirova K., Zhmagali N., Kyzaykhan A., Altynbekova A. Deyatel'nost' ekokluba KazNPU im. Abaya v realizatsii tseley ustoychivogo razvitiya [Activities of the eco-club of KazNPU named after. Abay in the implementation of sustainable development goals]. *Ekologicheskoye problemy v kolledzhakh i shkolakh: opyt provedeniya zelenykh meropriyatiy: sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Astana, 19 maya 2023* [Environmental issues in colleges and schools: experience of holding green events: collection of materials of the International scientific and practical conference. Astana, May 19, 2023]. Astana, Eurasian National University named after L. N. Gumilev Publ., 2023. Pp. 17–21 (in Russian).
20. Dlimbetova G., Zhylybaev Zh., Syrymbetova L., Alieva A. Green Skills for Green Economy: Case of The Environmental Education Role in Kazakhstan's Economy. *International Journal of Environmental and Science Education*, 2016, vol. 11 (7), pp. 1735–1742.

Информация об авторах

Акимши Д. Е., аспирант, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (ул. Колмогорова, 1с52, Москва, Россия, 119234).

Брель Е. Ю., доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, руководитель Федерального ресурсного центра психологической службы в системе высшего образования, Российская академия образования (ул. Погодинская, 8, Москва, Россия, 119121).

Information about the authors

Akimish D. E., graduate student, Moscow State University named after M. V. Lomonosov (ul. Kolmogorova, 1s52, Moscow, Russian Federation, 119234).

Brel E. Yu., Doctor of Psychological Sciences, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Head of the Federal Resource Center for Psychological Services in the Higher Education System of the Russian Academy of Sciences (ul. Pogodinskaya, 8, Moscow, Russian Federation, 119121).

Статья поступила в редакцию 04.06.2024; принята к публикации 28.08.2024

The article was submitted 04.06.2024; accepted for publication 28.08.2024



Издательство  ТГПУ