

ISSN 2307-6127



Научно- педагогическое обозрение

**PEDAGOGICAL
REVIEW**

Выпуск 4 (56) 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 4 (56) 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: Kopyltsow_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: 31.07.2024. Дата выхода в свет: 30.08.2024. Формат: 60×90/8. Бумага: офсетная.

Печать: трафаретная. Усл.-печ. л.: 20. Тираж: 1000 экз. Цена свободная. Заказ: 1286/Н.

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

Дизайн обложки: А. А. Ракитский, А. А. Власова. Корректор: Н. В. Богданова.

© 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 4 (56) 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: 31.07.2024. Publication date: 30.08.2024. Format: 60×90/8. Paper: offset
Printing: 20 screen. Circulation: 1000 copies. Price: not settled. Order: 1286/H.

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

© Tomsk State Pedagogical University, 2024. All rights reserved

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Маринова А. А., Егорова Г. И.</i> Управление качеством формирования функциональной грамотности обучающихся в сетевом взаимодействии региона	7
<i>Xin Shuli.</i> Characteristics and Development Path of Elderly Education in China in the New Era	15

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Игна О. Н.</i> О методическом кредо учителя	22
<i>Халимдарова Г. Р., Шадрин Л. Г.</i> Детская журналистика в проектной деятельности как средство формирования коммуникативной культуры старших дошкольников	32

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Зубков А. Д.</i> Индивидуализация иноязычной подготовки студентов вуза на основе цифровых образовательных технологий	41
<i>Газизов Т. Т., Долганова Н. Ф., Пираков Ф. Д.</i> Личностное развитие обучающихся вуза посредством журнала «Я-как-Проект»	50
<i>Смышляев К. А., Вакурин А. Н., Смышляев А. В.</i> Учитель физической культуры как субъект профилактики избыточного веса у школьников	60
<i>Соколов А. К.</i> Развитие профессиональной компетентности сотрудников образовательной организации уголовно-исполнительной системы	71
<i>Семёнкина И. А., Прусакова П. В.</i> Особенности организации внеаудиторной самостоятельной работы по иностранному языку в смешанном формате в неязыковом вузе	78

ПСИХОЛОГИЯ

<i>Гончаренко А. В.</i> Анализ жизненных моделей как метод исследования домашнего насилия	89
<i>Филленко И. А., Богомаз С. А., Каракулова О. В., Халимова А. А.</i> Эмоциональный интеллект и интеллектуальная оценка риска: типологический подход	99
<i>Дорфман Л. Я.</i> Модели «Я» в зарубежной психологии	111
<i>Данилова М. В.</i> Роль психологического благополучия и социальной поддержки в совладании с негативными стрессами у старших школьников	124
<i>Фань Тао, Полякова Е. В.</i> Психологические факторы развития межкультурной компетентности иностранных студентов	133
<i>Ляхова Ж. Г., Ковтун Ю. Ю., Кучерявенко И. А.</i> Изучение особенностей эмоционального состояния специалистов, работающих в приграничном с зоной СВО регионе	142

ОБЗОРЫ

<i>Косицкая Ф. Л.</i> Личностно ориентированное цифровое образование: по материалам XIV Зимней школы преподавателей – 2024	151
--	-----

CONTENTS

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

- Marinova A. A., Egorova G. I.* Quality management of formation of functional literacy of students in network interaction in the region. 7
- Xin Shuli.* Characteristics and development path of elderly education in China in the new era 15

THEORY AND METHODS OF TRAINING AND EDUCATION

- Igna O. N.* About the teacher's methodical credo 22
- Khalimdarova G. R., Shadrina L. G.* Children's journalism in project activities as a means of forming the communicative culture of senior preschoolers 32

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

- Zubkov A. D.* Individualization of foreign language training of university students using digital educational technologies 41
- Gazizov T. T., Dolganova N. F., Pirakov F. D.* Use of the «I-as-Project» magazine by university students 50
- Smyshlyaev K. A., Vakurin A. N., Smyshlyaev A. V.* The teacher of physical training as a subject of preventing obesity among school children. 60
- Sokolov A. K.* Development of professional competence of employees of the educational organization of the penal correctional system 71
- Semyonkina I. A., Prusakova P. V.* Features of organizing extracurricular unsupervised work in a foreign language in a mixed format at a non-linguistic university 78

PSYCHOLOGY

- Goncharenko A. V.* Life models analysis as a method of researching domestic violence 89
- Filenko I. A., Bogomaz S. A., Karakulova O. V., Khalimova A. A.* Emotional intelligence and intelligent risk assessment: a typological approach. 99
- Dorfman L. Ya.* Models of the self in foreign psychology. 111
- Danilova M. V.* The role of psychological well-being and social support in coping with negative stresses with high school students 124
- Fan Tao, Polyakova E. V.* Psychological factors in the development of intercultural competence of foreign students 133
- Lyakhova Zh. G., Kovtun Yu. Yu., Kucheryavenko I. A.* Studying the characteristics of the emotional state of employees of construction sector enterprises working in the region bordering the military conflict zone 142

REVIEWS

- Kositskaya F. L.* Personality-oriented digital education (based on the XIV winter school of teachers-2024). 151

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 378.1

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-7-14>

Управление качеством формирования функциональной грамотности школьников в сетевом взаимодействии

Анна Андреевна Маринова¹, Галина Ивановна Егорова²

^{1,2} Сургутский государственный педагогический университет, Сургут, Россия

¹ marinovaaa_imc86@mail.ru

² egorovagi@list.ru

Аннотация

Управление процессом повышения качества российского образования сопряжено со многими стратегическими ориентирами. Ведущим стратегическим ориентиром является процесс, направленный на повышение качества формирования функциональной грамотности школьников, что обеспечит выход российского образования на международный уровень. Раскрыты особенности направлений теории и практики организации процесса управления качеством формирования функциональной грамотности, а также компоненты сетевого взаимодействия, условия эффективного взаимодействия образовательных сообществ. Выбор темы обусловлен накопленным опытом по организации сетевого взаимодействия «школа – вуз» при решении ключевых проблем повышения качества сформированности у школьников функциональной грамотности. Рассматриваются теоретико-методологические основы, содержание понятий по теме исследования. Показана необходимость учета принципов междисциплинарности, полипарадигмальности в обеспечении качества формирования функциональной грамотности как предмета исследования в рамках различных направлений (историческое, культурологическое, психолого-педагогическое, социологическое, психологическое). Разработаны концептуальные основы повышения качества сформированности функциональной грамотности (ФГ) в рамках сетевого взаимодействия с учетом направлений сопровождения (организационное, научно-методическое, научно-технологическое, аналитическое). Теоретические и практические результаты работы стали основой создания дисциплин по выбору структурно-функциональной модели, реализованных в практике образовательного регионального сообщества. Также исследуются теоретико-методологические, практические аспекты работы с педагогами, образовательными организациями, способствующие повышению качества формирования ФГ. Показана результативность мониторинга повышения качества формирования ФГ школьников в сетевом взаимодействии образовательных организаций региона. Отмечена необходимость расширения спектра профессиональных компетенций действующего и будущего учителя в решении вопросов повышения качества и управления процессом формирования функциональной грамотности, что обеспечивает новый формат решения жизненно важных проблем и эффективной социализации личности школьника в регионе.

Ключевые слова: функциональная грамотность, сетевое взаимодействие, подготовка будущего учителя, школьники, качество образования

Для цитирования: Маринова А. А., Егорова Г. И. Управление качеством формирования функциональной грамотности обучающихся в сетевом взаимодействии региона // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 4 (56). С. 7–14. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-7-14>

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Original article

Quality management of formation of functional literacy of students in network interaction in the region

Anna A. Marinova¹, Galina I. Egorova²

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

¹ marinovaaa_imc86@mail.ru

² egorovagi@list.ru

Abstract

Managing the process of improving the quality of Russian education is associated with many strategic guidelines. The leading strategic guideline is a process aimed at improving the quality of the formation of functional literacy among schoolchildren, which will ensure that Russian education reaches the international level. The article reveals the features of the directions of theory and practice of organizing the process of quality management of the formation of functional literacy. The components of network interaction and the conditions for effective interaction of educational communities are revealed. The choice of the topic of the article is determined by the accumulated experience in organizing network interaction “school-university” in solving key problems of improving the quality of functional literacy among schoolchildren. Target. To reveal the theoretical and methodological foundations of network interaction in improving the quality of functional literacy of schoolchildren. Material and methods. Content analysis of scientific articles, pedagogical experiment, methods of mathematical statistics and processing of the experiment result. Results and discussion. Theoretical and methodological foundations are revealed, the content of concepts on the research topic is revealed. The need to take into account the principles of interdisciplinarity and polyparadigm in ensuring the quality of the formation of functional literacy as a subject of research within various directions (historical, cultural, psychological-pedagogical, sociological, psychological) is shown. Conceptual frameworks have been developed for improving the quality of functional literacy development within the framework of network interaction, taking into account the areas of support (organizational, scientific-methodological, scientific-technological, analytical). The theoretical and practical results of the work became the basis for the creation of elective disciplines, a structural and functional model, implemented in the practice of the educational regional community. Conclusion. Theoretical, methodological, and practical aspects of working with teachers and educational organizations that help improve the quality of FG formation are revealed. The effectiveness of monitoring the improvement in the quality of formation of schoolchildren’s physical education in the network interaction of educational organizations in the region is shown. The need to expand the range of professional competencies of current and future teachers in addressing issues of improving the quality and managing the process of developing functional literacy is noted, which provides a new format for solving vital problems and effective socialization of the student’s personality in the region.

Keywords: *functional literacy, networking, future teacher training, quality of education*

For citation: Marinova A. A., Egorova G. I. Upravleniye kachestvom formirovaniya funktsional’noy gramotnosti obuchayushchikhsya v setevom vzaimodeystvii regiona [Quality management of formation of functional literacy of students in network interaction in the region]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 4 (56), pp. 7–14. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-7-14>

В современных условиях повышение качества формирования функциональной грамотности стало значимым объектом полипарадигмального исследования [1, 2]. Каждая парадигма строится и

вбирает в себя совокупность концепций, концептуальных воззрений. Назовем некоторые из них, значимые для формирования функциональной грамотности школьников. Учет параметров личностной парадигмы дает четкое обоснование тому факту, что функциональная грамотность – индивидуальное качество каждого школьника и показатель уровня личностного самоопределения [3, 4].

Так, например, ФГОС ОО представляет качество школьного образования через предметные, метапредметные и личностные результаты учащихся. Качество школьного образования соотносимо с пониманием качества процесса образования, а также с совокупными показателями качества формирования функциональной грамотности школьника [5].

Говоря о культурологической парадигме, необходимо отметить интегральную взаимосвязь процесса формирования функциональной грамотности и влияния на уровень культурного развития и воспитанности школьников. Через содержательные области, контексты шести направлений функциональной грамотности (ЧГ, МГ, ЕНГ, ФГ, ГК, КМ) идет процесс усвоения и присвоения социокультурных ценностей, историко-культурного наследия многонационального народа [6].

Поэтому необходимо принять во внимание то, что неоспоримую роль играет гуманистическая парадигма, приоритеты которой связаны с развитием ценностных субъект-субъектных отношений, диалогического взаимодействия для построения внутреннего мира самостей (самоопределение, саморазвитие), определяющих дальнейший жизненный путь школьника [7, 8].

Также можно согласиться с мнением ученых о качестве школьного образования, которое связывают с уровнем развития отдельных свойств и структур личности. Первый (центральный) компонент представлен непосредственно образованностью выпускника школы [9, 10]. Второй компонент представлен знаниями учеников и их информационной грамотностью, развитием ценностно-мотивационной сферы, культурологическим, ресурсным содержанием качества школьного образования. Третий компонент подразумевает детализирование содержания второго компонента с последующей диагностикой, оценкой и контролем.

Такое трехуровневое представление ученые относят и к функциональной образованности, отмечая, что функциональная грамотность – личностное новообразование школьника, сформированность которого указывает на качество школьного образования [11]. Отметим важность введения универсальных учебных действий как образовательных результатов (предметные, метапредметные, личностные), что позволяет уйти учителю от чисто когнитивной модели оценки качества образования и подчеркивает важную роль функциональной грамотности, уровня ее сформированности.

Организационная структура управления качеством формирования функциональной грамотности школьников в сетевом взаимодействии образовательных организаций на уровне региона будет раскрыта с учетом ряда компонентов. Административный компонент учитывает правовые, финансово-хозяйственные и другие функции руководителя-управленца, информационно-деловой обмен между субъектами управленческого взаимодействия. Психолого-педагогический компонент учитывает созданные благоприятные условия (среда, сотрудничество, климат школы, корпоративное взаимодействие, тьюторство), обеспечивающие качество выполнения управленческих целей в сфере взаимодействия. Профессионально-методический компонент предполагает методическое оснащение процесса и ориентирует на повышение уровня профессиональной компетентности учителя, руководителя сообщества с учетом изучения и внедрения в практику передового опыта по организации процесса повышения качества ФГ школьников [12, 13].

Модель управления качеством формирования ФГ в сетевом взаимодействии строится на основе комплекса взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов (субъекты управления, направленность управления на удовлетворение потребностей и др.) [14]. Субъекты управления – это все, кто задействован в процессе управления. В нашем случае это образовательные сообщества, муниципальные органы, административный аппарат сообществ, советы, учителя, школьники, законные

представители детей – все те субъекты, которые влияют на управление процессом повышения качества формирования ФГ.

Объекты управления ориентированы на удовлетворение потребностей заказчиков (государства, общества, обучающихся) в качестве формирования функциональной грамотности как инструмента реализации государственного, общественного и индивидуального заказа [15].

Задача управления – обеспечить высокое качество процесса формирования функциональной грамотности в сетевом взаимодействии образовательных организаций, чтобы получаемый на выходе «продукт» соответствовал запросам заказчиков всех уровней (от самих обучающихся – до государства), соответствуя приоритетным интересам и потребностям региона. Для удовлетворения требований заказчиков к качеству формирования функциональной грамотности в сетевом взаимодействии образовательных организаций учитывался ряд значимых позиций:

- потребности рынка труда региона в функционально грамотных выпускниках образовательных организаций;
- нормативные требования к выпускникам образовательных организаций в аспекте их функциональной грамотности;
- структурно-функциональная модель, ориентированная на процесс повышения качества формирования ФГ, применимая для сетевых организаций (программы, методы и способы оценки и технологии формирования ФГ);
- система мониторинга качества формирования ФГ в сетевом взаимодействии образовательных организаций на уровне региона.

Сетевое взаимодействие строим с учетом интегративного взаимодействия среды образовательных сообществ (школа – вуз) и методического центра (МЦ). Значимые методологические подходы (лично-деятельностный, системный, аксиологический, полусубъектный, средовый, компетентностный) определили ведущие, принципы, методы, технологии (рис. 1).

Дополнительно нужно отметить, что достичь обозначенной цели можно путем обеспечения эффективного управления качеством, а конкретно – путем согласования требований социального заказа, содержания, технологий, способов формирования функциональной грамотности обучающихся с их индивидуальными требованиями, но в границах требований стандарта качества ISO, в аспекте региональных требований, если таковые выделены отдельно к качеству формирования функциональной грамотности.



Рис. 1. Интегративное взаимодействие среды образовательных сообществ

В рамках данного исследования экспертным путем определены организационно-педагогические условия, влияющие на уровень сформированности ФГ. Раскроем специфику личностно-профессиональных условий, которые предполагают:

- положительную внутреннюю мотивацию педагогических кадров на формирование функциональной грамотности школьников в сетевом взаимодействии образовательных организаций региона;
- способность педагогических кадров работать в коллективе на принципах партнерства, диалога, развития субъект-субъектной позиции;
- высокий уровень компетентности учителя в вопросах формирования и оценки функциональной грамотности школьников в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций региона;
- стремление учителя к самообучению, саморефлексии в направлении формирования, оценки функциональной грамотности школьников;
- плановое повышение квалификации педагогических и управленческих кадров сетевых организаций в аспекте управления и обеспечения качества формирования и оценки функциональной грамотности школьников;
- овладение компьютерными ИКТ-технологиями, позволяющими успешно управлять и обеспечивать качество формирования функциональной грамотности обучающихся.

Высокую результативность процесса управления качеством формирования ФГ достигаем путем интеграции структурно-функциональных компонентов сетевого взаимодействия и компонентов модели по управлению качеством формирования ФГ (рис. 2).

Раскроем некоторые аспекты работы с учителями образовательных организаций, которые способствовали повышению качества формирования ФГ: разработка диагностического инструментария; проведение мониторинга и анализ результатов; оперативное информационное сопровождение учителей по оценке функциональной грамотности; участие в методических совещаниях; организация и совершенствование методической поддержки педагогов, образовательных организаций по вопросам формирования и оценки функциональной грамотности обучающихся в сетевом взаимодействии образовательных организаций.

Общий результат прироста (%) по всем видам ФГ показан на рис. 3.



Рис. 2. основополагающие компоненты интеграции

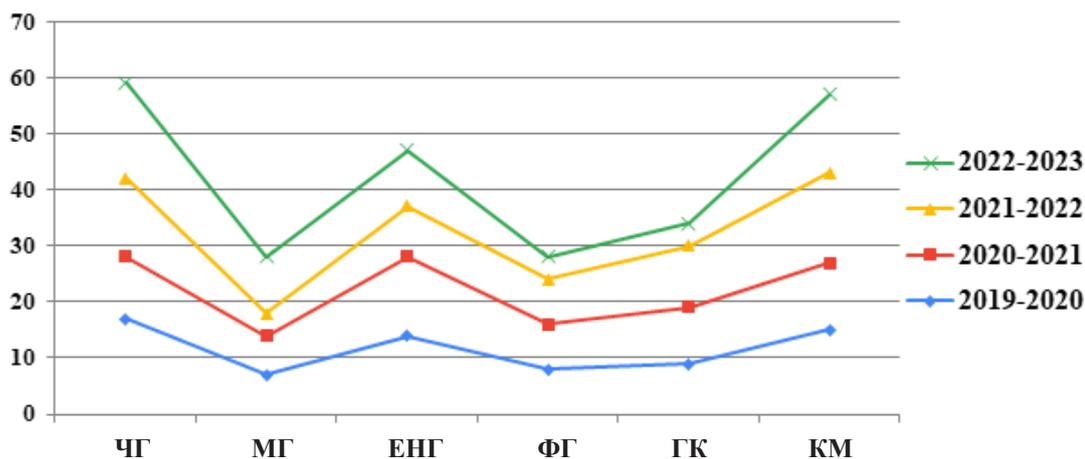


Рис. 3. Качественные изменения формирования ФГ (2019–2023 гг.)

В заключение раскроем ряд значимых позиций актуальности сетевого взаимодействия по управлению качеством формирования ФГ. Во-первых, проблема качества и управления процессом формирования ФГ все еще является ключевым звеном не только образовательного сообщества, личности, но и государства, психолого-педагогической науки в целом. Во-вторых, сетевой формат должен быть системным, непрерывным, опираться на нормативно-законодательные документы, требования, которые определили необходимость и важность обеспечить конкурентоспособность образования в глобальных масштабах. В-третьих, уровень управления и качества сформированности ФГ у современной молодежи зависит от того, как современный вуз подготовит выпускника к пониманию ценностных аспектов ФГ, технологиям решения практико-ориентированных задач.

Список источников

1. Агранович М. Л. Российское образование в контексте международных индикаторов. М., 2019. С. 8.
2. Указ Президента РФ от 31.12.2015 № 683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» // Гарант. URL: <http://base.garant.ru/71296054/> (дата обращения: 01.12.2023).
3. Поздеева С. И. Совместная деятельность и открытая профессиональная позиция педагога как концептуальные основы наставничества // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2019. № 6 (28). С. 91–96.
4. Поздеева С. И. Концепция развития открытого совместного действия педагога и ребенка в начальной школе: дис. ... д-ра пед. наук. Томск, 2005. С. 291–316.
5. Бершадская М. Б. Функциональная грамотность школьников и проблемы высшей школы // Отечественные записки. 2012. № 4 (49). С. 122–130.
6. Функциональная грамотность: глобальные компетенции // Отчет по результатам международного исследования PISA-2018 ГК. URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%9C%D0%A1%D0%98/%D0%93%D0%9A%20PISA-2018_.pdf (дата обращения: 08.11.2023).
7. Поздеева С. И. К проблеме выделения метаметодики в профессиональной подготовке будущего учителя: связь дидактики, метаметодики и методик преподавания // Ярославский пед. вестник. 2023. № 1 (130). С. 48–56.
8. Поздеева С. И., Дроздецкая И. А. Концепция благополучного и безопасного детства: сущность, проблемы, рекомендации для родителей // Научно-педагогическое обозрение. 2023. № 4 (50). С. 80–86.
9. Вершловский С. Г., Матюшкина М. Д. Изменения в социально-педагогическом портрете выпускника петербургской школы // Вопросы образования. 2011. № 1. С. 99.
10. Абанкина И. В., Фрумин И. Д. и др. Глобальная конкурентоспособность российского образования: материалы для дискуссии. М.: НИУ ВШЭ, 2017. 112 с.
11. Ковалева Г. С. Возможные направления совершенствования общего образования для обеспечения инновационного развития страны: материалы к заседанию Президиума РАО 27 июня 2018 г. // Официальный сайт

«Центр оценки качества образования ИСРО РАО». URL: <http://www.centeroko.ru/public.html> (дата обращения: 01.12.2023).

12. Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года. М., 2013. URL: <http://static.government.ru/media/files/41d457592e04b76338b7.pdf> (дата обращения: 01.12.2023).
13. Кривых С. В. Пространство и среда в образовании. Saarbrucken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2017. 77 с.
14. Развитие функциональной грамотности обучающихся основной школы: метод. пособие для педагогов / под ред. Л. Ю. Панариной, И. В. Сорокиной. Самара: СИПКРО, 2019. 130 с.
15. Новиков Д. А., Глотова Н. П. Модели и механизмы управления образовательными сетями и комплексами. М.: ИУО РАО, 2004. 142 с.

References

1. Agranovich M. L. *Rossiyskoye obrazovaniye v kontekste mezhdunarodnykh indikatorov* [Russian education in the context of international indicators]. Moscow, 2019. P. 8 (in Russian).
2. *Ukaz Prezidenta RF ot 31.12.2015 № 683 «O Strategii natsional'noy bezopasnosti Rossiyskoy Federatsii»* [Russian Federation. Laws. On the national security strategy of the Russian Federation]. Garant (in Russian). URL: <http://base.garant.ru/71296054/> (accessed 01 December 2023).
3. Pozdeeva S. I. *Sovmestnaya deyatelnost' i otkrytaya professional'naya pozitsiya pedagoga kak konceptual'nye osnovy nastavnichestva* [Joint activity and open professional position of a teacher as a conceptual basis for mentoring]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2019, vol. 6 (28), pp. 91–96 (in Russian).
4. Pozdeeva S. I. *Kontseptsiya razvitiya otkrytogo sovmestnogo deystviya pedagoga i rebenka v nachal'noy shkole. Dis. ... dokt. ped. nauk* [The concept of the development of open joint action between a teacher and a child in elementary school. Diss. ... doct. ped. sci.]. Tomsk, 2005. P. 291–316 (in Russian).
5. Bershadskaya M. B. *Funktsional'naya gramotnost' shkol'nikov i problemy vysshey shkoly* [Functional literacy of schoolchildren and problems of higher education]. *Otechestvennye zapiski*, 2012, no. 4 (49), pp. 122–130 (in Russian).
6. *Funktsional'naya gramotnost': global'nye kompetentsii. Otchet po rezul'tatam mezhdunarodnogo issledovaniya PISA-2018 GK* [Functional literacy: global competencies report on the results of the international study PISA-2018] (in Russian). URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%9C%D0%A1%D0%98/%D0%93%D0%9A%20PISA-2018.pdf> (accessed 01 December 2023).
7. Pozdeeva S. I. *K probleme vydeleniya metametodiki v professional'noy podgotovke budushchego uchitelya: svyaz' didaktiki, metametodiki i metodik prepodavaniya* [to the problem of identifying meta-methodology in the professional training of a future teacher: the connection between didactics, meta-methodology and teaching methods]. *Yaroslavskiy pedagogicheskii vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2023, no. 1 (130), pp. 48–56 (in Russian).
8. Pozdeeva S. I., Drozdetskaya I. A. *Kontseptsiya blagopoluchnogo i bezopasnogo detstva: sushchnost', problemy, rekomendatsii dlya roditeley* [The concept of a prosperous and safe childhood: essence, problems, recommendations for parents]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, no. 4 (50), pp. 80–86 (in Russian).
9. Vershlovskiy S. G., Matyushkina M. D. *Izmeneniya v sotsial'no-pedagogicheskom portrete vypusknika peterburgskoy shkoly* [Changes in the social and pedagogical portrait of a St. Petersburg school graduate]. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 2011, no. 1, pp. 99 (in Russian).
10. Abankina I. V., Frumin I. D. et al. *Global'naya konkurentosposobnost' rossiyskogo obrazovaniya: materialy dlya diskussii* [Global competitiveness of Russian education: materials for discussion]. Moscow, NIU VShE Publ., 2017. 112 p. (in Russian).
11. Kovaleva G. S. *Vozmozhnye napravleniya sovershenstvovaniya obshchego obrazovaniya dlya obespecheniya innovatsionnogo razvitiya strany: materialy k zasedaniyu Prezidiuma RAO 27 iyunya 2018 g.* [Possible directions for improving general education to ensure the innovative development of the country: materials of the meeting of the Presidium of RAO on June 27, 2018]. *Ofitsial'nyy sayt «Tsentr otsenki kachestva obrazovaniya ISRO RAO»* (in Russian). URL: <http://www.centeroko.ru/public.html> (accessed 01 December 2023).

12. *Prognoz dolgosrochnogo sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2030 goda* [Forecast of long-term socio-economic development of the Russian Federation for the period until 2030]. Moscow, 2013 (in Russian). URL: <http://static.government.ru/media/files/41d457592e04b76338b7.pdf> (accessed 01 December 2023).
13. Krivykh S. V. *Prostranstvo i sreda v obrazovanii* [Space and environment in education]. Saarbrücken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2017. 77 p. (in Russian).
14. *Razvitiye funktsional'noy gramotnosti obuchayushchikhsya osnovnoy shkoly: metodicheskoye posobiye dlya pedagogov* [Development of functional literacy of primary school students: a methodological guide for teachers]. Eds. L.Yu. Panarina, I. V. Sorokina. Samara, SIPKRO Publ., 2019. 130 p. (in Russian).
15. Novikov D. A., Glotova N. P. *Modeli i mekhanizmy upravleniya obrazovatel'nymi setyami i kompleksami* [Models and mechanisms for managing educational networks and complexes]. Moscow, IUO RAO Publ., 2004. 142 p. ISBN 5-8879523-4 (in Russian).

Информация об авторах

Маринова А. А., аспирант кафедры педагогического и специального образования, Сургутский государственный педагогический университет (ул. 50 лет ВЛКСМ, 10, Сургут, Россия, 628417).

Егорова Г. И., доктор педагогических наук, профессор, Сургутский государственный педагогический университет (ул. 50 лет ВЛКСМ, 10, Сургут, Россия, 628417).

Information about the authors

Marinova A. A., graduate student, Surgut State Pedagogical University (ul. 50 let VLKSM, 10, Surgut, Russian Federation, 628417).

Egorova G. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Surgut State Pedagogical University (ul. 50 let VLKSM, 10, Surgut, Russian Federation, 628417).

Статья поступила в редакцию 09.12.2023; принята к публикации 01.07.2024

The article was submitted 09.12.2023; accepted for publication 01.07.2024

Original article

UDC 378

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-15-21>

Characteristics and development path of elderly education in China in the new era

Xin Shuli

Shanghai PuTuo Sparetime University, Shanghai, China, xinshuli83@163.com

Abstract

Elderly education is related to the development of the national aging cause, which is a clear requirement and hope put forward by the national level for the grass-roots open university to do a good job in elderly education. As an important part of the lifelong education system, the vigorous development of high-quality education for the elderly and the guarantee of the right of the elderly to enjoy the same level of education are important paths for the development and improvement of the lifelong education system, and an important measure for actively coping with the aging of society. Ideally, an “education system that serves lifelong learning for all” should be an organic whole with a clear hierarchy, an appropriate structure, and an orderly articulation, integrating family education, school education, and social education. Internally, various forms of education are integrated and linked, and all kinds of educational resources are openly shared, which not only meets the learning needs of groups of different ages, but also forms a strong educational synergy to serve society; externally, this system can interact and coordinate with the development of the times, adjusting its internal structure in accordance with the changes in social needs, and thus maintaining a constant momentum of development and forming a virtuous circle. With the deepening of aging and the continuous promotion of market education, elderly education has emerged as a new industry. The university for the elderly is used as a handhold to reform the traditional way of education for the elderly, realise multi-dimensional and diversified teaching, establish effective and reliable long-term connections, and create a friendly atmosphere of love, respect and care for the elderly by all people. Forming a new business pattern of linkage and collaborative innovation of various departments, realising a sense of joy, a sense of security and a sense of worthiness for the elderly, while extending the service development of the elderly education industry, and enhancing the sustained, effective and healthy development of China’s elderly care industry.

Keywords: *New Era, Elderly Education, Characteristics, Path of Development*

For citation: Xin Shuli. Characteristics and development path of elderly education in China in the new era. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 4 (56), pp. 15–21. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-15-21>

Научная статья

Характеристика и пути развития образования пожилых людей в Китае в новую эпоху

Синь Шули

Шанхайский запасной университет Путуо, Шанхай, Китай, xinshuli83@163.com

Аннотация

Образование пожилых людей связано с развитием национальной проблемы старения, что является четким требованием и надеждой, выдвинутой на национальном уровне для низового открытого университета, чтобы сделать работу в области образования пожилых людей. Как важная часть системы пожизненного образования, энергичное развитие высококачественного образования для пожилых людей и гарантия права пожилых людей на получение образования на том же уровне являются важными путями к развитию и совершенствованию системы образования на протяжении всей жизни, а также важной мерой по активному преодолению старения общества. В идеале система образования, которая служит пожизненному обучению для всех, должна

представлять собой органическое целое с четкой иерархией, соответствующей структурой и упорядоченной связью, объединяющей семейное, школьное и социальное образование. Внутри системы различные формы образования интегрированы и связаны между собой, а все виды образовательных ресурсов находятся в открытом доступе, что не только удовлетворяет образовательные потребности групп разных возрастов, но и формирует сильную образовательную синергию на службе обществу; внешне эта система может взаимодействовать и координировать свои действия с развитием времени, корректируя свою внутреннюю структуру в соответствии с изменениями социальных потребностей и тем самым поддерживая постоянный импульс развития и образуя благотворный круг. Внешне эта система может взаимодействовать и координировать свои действия с развитием времени, корректируя свою внутреннюю структуру в соответствии с изменениями общественных потребностей, тем самым поддерживая постоянный импульс развития и формируя добродетельный круг. С углублением процесса старения и непрерывным продвижением рыночного образования образование для пожилых людей превратилось в новую отрасль. Университет для пожилых людей используется как опора для реформирования традиционного способа обучения пожилых людей, реализации многомерного и разностороннего обучения, установления эффективных и надежных долгосрочных связей, создания дружественной атмосферы любви, уважения и заботы о пожилых людях со стороны всех людей. Формирование новой бизнес-модели взаимосвязи и совместных инноваций различных отделов, реализация чувства радости, чувства безопасности и чувства достоинства для пожилых людей, одновременно расширяя развитие услуг в индустрии образования для пожилых людей и повышая устойчивое, эффективное и здоровое развитие индустрии ухода за пожилыми людьми в Китае.

Ключевые слова: *новая эпоха, образование пожилых людей, характеристика, путь развития*

Для цитирования: Xin Shuli. Characteristics and Development Path of Elderly Education in China in the New Era // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 4 (56). С. 15–21. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-15-21>

The idea of lifelong education in China has existed since ancient times, and traditional Chinese cultural thought contains an extremely wide range of lifelong education concepts, among which the lifelong education thought of Confucius can be said to be the source of China's lifelong education concepts, which has important academic value. The Master said: "I for my part not one of those who have innate knowledge." [1] To make good character is a lifelong goal.

<The "14th Five-Year Plan" for the Development of the National Ageing Programme and the Aged Care Service System> clearly stated that "Relying on the National Open University to prepare for the establishment of the National University for the Elderly, and build a national platform for the sharing of resources and public services for elderly education." [2] Elderly education is related to the development of the national aging cause, which is a clear requirement and hope put forward by the state level for the grassroots open university to do a good job in elderly education. As an important part of the lifelong education system, the development of high-quality education for the elderly and the guarantee of the right of the elderly to enjoy the same level of education are important paths to the development and improvement of the lifelong education system. [3]

Background and development of the construction of elderly education

In its long history, China has experienced special periods of hardship, struggle and socialist construction. The State has always emphasised that young people are the future of the motherland, but the needs of the elderly for education and study groups should not be underestimated. Since ancient times, every older person has had the need to receive education and knowledge, and older persons cannot be implicitly deprived of them just because they have gradually become disconnected from society. It is essential for the State to formulate policies to guarantee the right of the elderly to education and to care for their desire for knowledge, and respect for the thirst for knowledge of every elderly person is a very

effective and efficient shortcut to promote the building of a more sustainable spiritual civilisation in our country.

As people who once fought for their country, the standard of living of the elderly represents the degree of development of a country. The supply of universities for the elderly in China exceeds the demand. Older people can study different kinds of courses in the university, the course structure is in various forms, and the content is set more in line with the interests of older people and more practical. As the problem of ageing deepens, universities for the elderly are developing rapidly all over the world. On 17 September 1983, China's first university for the growth of the elderly, the Shandong Red Cross University for the Elderly, was founded by the Shandong Provincial Party Committee's Organisation Department and the Shandong Provincial Red Cross Society in the city of Jinan, Shandong Province; the next year, the Government re-established the Association for the Education of the Elderly (AEE) as a collective; In the late 1980s, the National Association of Universities for the Elderly, the first private education organisation for elderly services, was established; since then, the national education system for elderly services has been formally established.

After the founding of New China, retired cadres were the main members of the University of the Elderly, which was actually more like a centre for senior activities for retired employees than a university. With the gradual aggravation of an ageing society and the strengthening of the awareness of educational equity, the enrolment of universities for the elderly has mainly focused on ordinary elderly people. "The National Starlight Programme of Community Welfare Services for the Elderly", launched by the Ministry of Civil Affairs in 2001, enables the elderly to enjoy education and service benefits without having to leave their homes, and elderly education has thus formally stepped into the Internet era. In 2010, the Outline of the National Medium- and Long-term Education Reform and Development Plan (2010-2020) proposed the "extensive development of urban and rural community education", and education for the elderly began to be implemented on the ground and subsequently developed rapidly. [4]

Elderly education is an important initiative to improve the lifelong education system and actively respond to the ageing of society

The latest population data released by the National Bureau of Statistics (NBS) in February 2023 showed that by the end of 2022, there were more than 200 million people aged 65 years and over, and more than 280 million aged 60 years and over, accounting for 19.8 per cent of the total population. [5] According to relevant forecasts, the number of elderly people in China will reach 300 million in 2025 and 483 million around 2050. [6] Population ageing will be a fundamental national condition throughout the 21st century.

Along with the arrival of the ageing population society, our government has successively issued relevant policies to encourage universities to actively carry out education for the elderly, and the combination of education and parenting has become an important concept and practical action. China has twice amended <Law of the People's Republic of China on the Protection of the Rights and Interests of the Elderly>, to make it clear that continuing education is a basic right of the elderly, and on that basis, to encourage society as a whole to raise awareness of the elderly, to propose a series of measures such as the orderly opening of various types of schools for the elderly and the promotion of the healthy development of the elderly. In July 2016, Nine departments including the Ministry of Education issued the Opinions on Further Promoting the Development of Community Education, stressing that the elderly population should be given education policy care as a key population group, that the construction of community education resources should be strengthened, that a number of exemplary activity venues for the elderly and universities for the elderly should be set up in townships and streets, and that a sound system of support services for elderly education should be established. [7]

In November 2021, the Opinions of the Central Committee of the Communist Party of China and the State Council on Strengthening the Work of the Elderly in the New Era was issued, proposing to increase investment in the education of the elderly in China, to support colleges and universities and vocational colleges in setting up specialisations and courses related to the elderly, and to strengthen the construction of disciplines and the cultivation of talents for elderly education in China. [8] In February 2022, the State Council issued the “14th Five-Year Plan for the Development of the National Aging Programme and Pension Service System”, which explicitly proposed the innovative development of gerontological education and encouraged the innovative practice of combining education with nourishment. [9] Thus, education for the elderly has moved from the margins to the centre.

The assumption of responsibility for geriatric education by universities in the era of lifelong education is not only an important element of the idea of “active ageing”, but also an important measure to effectively deal with the problem of social ageing. On the one hand, through the provision of opportunities for older persons to learn and participate in activities, older persons can enjoy a healthy quality of life and quality of life, while at the same time guiding society to establish a new culture in which older persons are an important spiritual asset and human capital of society. On the other hand, it promotes the re-socialisation of older persons, enabling them to adapt to changes in their environment and themselves through the experience of role expectations, role responsibilities and obligations, so that they can meaningfully and happily achieve the peak of the “third age” of their lives through social participation and interaction. [10]

Current situation and basic features of education for the elderly

Ideally, an “education system that serves lifelong learning for all” should be an organic whole with a clear hierarchy, an appropriate structure, and an orderly articulation, integrating family education, school education, and social education. Internally, various forms of education are integrated and linked, and all kinds of educational resources are openly shared, which not only meets the learning needs of groups of different ages, but also forms a strong educational synergy to serve society; externally, this system can interact and coordinate with the development of the times, adjusting its internal structure in accordance with the changes in social needs, and thus maintaining a constant momentum of development and forming a virtuous circle.

In the current situation in China, the level of construction of the lifelong education system depends on its shortest point, namely, the part of the non-formal education system such as community education for the elderly. Since the reform and opening up, along with the growing demand for education, not only formal school education, but also community education, elderly education, vocational training and other forms of out-of-school education have made great progress. However, due to the lack of top-level policy framework design for lifelong education and the lagging behind of theoretical research on community-based education for the elderly.[11] Community-based education for the elderly is at a disadvantage in the lifelong education system.

First, the bias in the overall planning of lifelong education has resulted in the uneven development of community-based education for the elderly, with insufficient coverage of community-based education for the elderly, and the phenomenon of the eastern region outperforming the central and western regions, and of the city outperforming the countryside, is widespread at the level of community-based education services. The 2019 Report on the Development of the Quality of Life of the Elderly in China shows that, in terms of social participation and cultural life, the majority of the elderly are concerned about community affairs, and the elderly generally participate in various types of leisure and recreational activities, but the majority of the elderly lack the opportunity to continue their studies. [12]

Secondly, the current structure of community education resources for the elderly is irrational; limited by the popularity of the concept of lifelong education, the community education system for the elderly has yet to take shape, with an uncoordinated internal ratio of types of resources, educational content, modes of

delivery, and composition of faculty; the quality of on-line resources varies, and it is difficult to ensure that off-line learning venues are available; there is a dearth of full-time teaching staff, and there is little vocational skills and re-employment training for the elderly, or education on life or death.

Thirdly, the education of older persons in the community has not been adequately safeguarded; diverse and flexible modes of learning and teaching need to be further established; and there is a need for further integration of Internet information technology and the development of education for older persons; Because the national education system is not yet sound, the State has not made clear, systematic and comprehensive plans for such key issues as the development goals, management system, curriculum standards, resource construction, teaching staff and safeguards for community-based education for the elderly, resulting in the development of community-based education for the elderly being superficial and form-focused, with a lack of attention paid to the status of the elderly as the subject of its education. [13]

Fourthly, community-based education for the elderly, which lacks norms and standards, is making slow progress in such areas as project management and typical promotion, and the sustainability of its development has become an urgent challenge to be overcome. In accordance with internationally accepted practices, it is the disadvantaged elderly groups that the Government should really help and provide more public services for, while China's universities for the elderly are all located at higher levels of power, making it difficult for ordinary elderly people to really enjoy. [14] Therefore, if lifelong education for older persons is to achieve equitable and sustainable development, the focus must be on community-based education for older persons. Community-based education for the elderly is designed to enable older persons to live happier and more dignified lives; in a sense, its essence is the conscious, autonomous and free learning activities that older persons in the community undertake in order to improve and enhance the quality of their lives. [15]

Trends in the development of gerontological education

1. Reform of education methods to match policy implementation.

Firstly, all regions and departments throughout the country have attached great importance to the integration of gerontological education into lifelong education, and have paid great attention to the real-time follow-up of the implementation process, regularly reporting on the status of the follow-up to higher-level departments, placing the implementation of gerontological education and the enhancement of participation in lifelong learning in an important developmental position, and improving coordination and cooperation with grass-roots departments, so as to maximise cooperation with the planning and construction of elderly colleges and universities.

Secondly, building bridges of cooperation to consolidate the fruitfulness of education. Vigorously exerting the government to build colleges and universities to create a cooperation mechanism for elderly university alliances. Actively promote cooperation between colleges and universities, grass-roots organisations and organisations and senior citizen associations, to raise funds and plan resources, and to jointly solve the intractable problems and obstacles encountered in the construction of senior citizen universities. It also promotes cooperation between China's adult education and third-age education unions, builds bridges of communication, and consolidates the fruitful results of the development of older people's education that have been achieved in recent years through the joint efforts of university unions and third-age organisations.

Finally, in order to ensure the perfect implementation of the policy, a certain incentive mechanism can be established to thicken the soil for lifelong education for the elderly. Colleges and universities across the country have plans to incorporate geriatric education into their basic subject work, and allocate college teachers or college volunteers to devote themselves to this work, create all available conditions, recruit interested and voluntary talents from the whole society, and formulate practical incentive and reward mechanisms for talents, so as to enrich the actual landing conditions of the university for the elderly.

Innovative education modes, integration of educational resources, giving priority to the cultivation of elderly talents and development strategies.

2. Innovative learning modes to build an efficient situation together.

Regularly carry out government visits, school visits, community visits, multi-party intervention and cooperation mode, to create their own cooperation platform and service mode, timely adjustments to create a more conducive to the elderly learning, acceptance of the learning mode, the team moderately carry out the group competition, community civilisation and other effective forms of mutual promotion. Give full play to the initiative, creativity and innovation of the elderly in life. Increase the fun at the same time, so that the elderly body and mind to get the maximum degree of satisfaction, to give full play to their own advantages. Especially in the context of the new era, it is necessary to continuously explore the development potential, and continuously promote the application of digital and networked technology and Internet technology in senior universities. A series of computer application courses are carried out in senior universities to teach the elderly how to survive in the environment of the Internet of everything, maximise “zero generation gap” communication with their children, reduce the gap, and maximise their sense of belonging. In addition, we will increase the interaction between remote education counselling and AI education counselling, and set up a network learning and education platform, so that the elderly can also use QQ, WeChat, Taobao and other rejuvenation software proficiently, and achieve the effect of simultaneous leisure and recreation as well as learning and education to the greatest extent possible.

3. Building a service platform to meet the needs of the elderly.

Innovative reform of the pension system, adjusting the idea of community services, realising home care while achieving the trinity of education, culture, recreation and pension in an intelligent way. Community staff have brainstormed and regularly carried out useful activities such as group-building activities for the elderly, neighbourhood support activities and recreational exchanges. Attracting capable, patient, talented and intelligent aspiring young people to actively participate in the construction of elderly service-oriented work, to meet the practical life and psychological needs of the elderly to the greatest extent possible.

4. Incubate quality talents and build a service platform.

State and government agencies as well as university education practitioners further enrich the three major connotations of health, digitalisation and participation. In order to make the learning needs of the elderly more diversified, the life of the elderly more qualitative, and the later life of the elderly more energetic and colourful. With the most favourable measures, the most effective initiatives, the most intimate guardianship and the warmest embrace, we are actively building a social service environment for the elderly with a healthy life, a healthy mentality and a healthy ecology, and creating an atmosphere of solidarity, harmony and congeniality in social support. The government should maximise the encouragement and support to guide the payment and dedication of small and micro-enterprises in the elderly education service, lower the relevant threshold, and strongly support the admission and development of relevant enterprises. Colleges and universities should make efforts to tap the elderly knowledge-based talents of school students, stimulate the students’ initiative and motivation in the elderly career, further divert the realisation of talents to the elderly service talents, give full play to the strong advantages of the education platform to incubate talents, continue to push forward the integrated mode of teaching + nourishment + medicine + learning, and promote the long-term development of the elderly education career. [16]

References

1. *Confucius. The Analects*. Hunan People’s Publishing House, 1999. P. 71.
2. The “14th Five-Year Plan” for the Development of the National Ageing Programme and the Aged Care Service System. *China Civil Affairs*, 2022, no. 4, pp. 48–49.
3. Li Yang. Exploring the Path of Educational Development under the Perspective of Lifelong Education—Taking the Elderly Education of Open University as an Example. *Modern vocational education*, 2023, no. 4, pp. 161–164.

4. Shao Juan. Research on geriatric education based on the lifelong education system. *Journal of Jilin Radio and TV University*, 2022, no. 6, pp. 43–45.
5. *The National Bureau of Statistics (NBS). Statistical Bulletin of the People's Republic of China on National Economic and Social Development (2023-02-28)*. URL: http://www.stats.gov.cn/sj/zxfb/202302/t20230228_1919011.html (accessed 09 June 2024).
6. Yang Deguang. The origins of gerontological pedagogy and the rationale for discipline building. *Journal of Ningbo University: Education Science Edition*, 2022, no. 44(2), pp. 2–5.
7. *Nine departments including the Ministry of Education. Opinions on Further Promoting the Development of Community Education (2016-06-28)*. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A07/zcs_cxsh/201607/t20160725_272872.html (accessed 12 December 2023).
8. *State Council of the Communist Party of China Central Committee. Opinions of the Central Committee of the Communist Party of China and the State Council on Strengthening the Work of the Elderly in the New Era (2021-11-18)*. URL: http://www.mohrss.gov.cn/SYrlzyhshbzb/dongtaixinwen/shizhengyaowen/202111/t20211125_428653.html (accessed 22 December 2023).
9. *State Council of the Communist Party of China Central Committee. Circular of the State Council on the Issuance of the "14th Five-Year Plan" for the Development of the National Aging Career and the Pension Service System (2021-12-30)*. URL: <https://www.mca.gov.cn/article/xw/mtbd/202202/20220200039833.shtml> (accessed 02 January 2024).
10. Hou Huai-yin, Zhu Lin. College Senior Education in the Perspective of Lifelong Education. *Journal of Ningbo University*, 2023, no. 5, pp. 1–9.
11. Wu Zunmin. *Modern Lifelong Education System Theory: Paths and Mechanisms for the Development of Lifelong Education in China*. Shanghai, Shanghai People's Publishing House, 2019. 247 p.
12. Dang Junwu, Li Jing. *The 2019 Report on the Development of the Quality of Life of the Elderly in China*. Beijing, Social Sciences Literature Publishing House, 2019. P. 217–222.
13. Gao Di. Difficulties and Breakthroughs in High- Quality Development of Community Geriatric Education under the Background of Lifelong Education. *Jiangsu Higher Vocational Education*, 2022, no. 6, pp. 28–34.
14. Huang Dongyan. *Elderly education and welfare in old age*. Hangzhou: Zhejiang Gongshang University Press., 2016. 163 p.
15. Han Min. Educational Modernization and the Construction of Lifelong Learning System. *Education and Teaching Research*, 2020, № 8, pp. 100–109.
16. Shao Juan. Research on geriatric education based on the lifelong education system. *Journal of Jilin Radio and TV University*, 2022, no. 6, pp. 43–45.

Information about the author

Xin Shuli, Lecturer, Department of Economic Management, Shanghai PuTuo Sparetime University (No.805, Cao Yang Road, Putuo District, Shanghai, China, 200062).

Информация об авторе

Синь Шули, лектор, факультет экономического управления, Шанхайский запасной университет Путуо (No. 805 Cao Yang Road, район Путуо, Шанхай, Китай).

The article was submitted 04.12.2023; accepted for publication 01.07.2024

Статья поступила в редакцию 04.12.2023; принята к публикации 01.07.2024

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Научная статья
УДК 373.091.3-051:174
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-22-31>

О методическом кредо учителя

Ольга Николаевна Игна

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, onigna@tspu.edu.ru

Аннотация

Данное исследование посвящено анализу педагогического термина и феномена «методическое кредо». Выявлены существующие виды кредо по отношению к деятельности учителя. Сгруппированы синонимы к терминам «метод» и «кредо», «педагогическое кредо» и «методическое кредо». Названы слова, наиболее близкие по значению к словосочетанию «методическое кредо». Представлены авторские предположения относительно причин вероятного роста интереса к методическому кредо в современной отечественной педагогической науке.

Ключевые слова: *кредо, метод, учитель, педагогическое кредо, методическое кредо, убеждения учителя, индивидуальный стиль обучения*

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: Игна О. Н. О методическом кредо учителя // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 4 (56). С. 22–31. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-22-31>

THEORY AND METHODS OF TRAINING AND EDUCATION

Original article

About the teacher's methodical credo

Olga N. Igna

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, onigna@tspu.edu.ru

Abstract

This study is devoted to the analysis of the pedagogical term and phenomenon “methodical credo”. Today, pedagogical science and education are not limited only to the pedagogical credo, which has ex-

isted for a long time and is the most used of all types of credo in relation to the activities of a teacher. The following types of credo, identified by the author of the article, are named: scientific credo, socio-linguistic credo, personal and professional credo. Synonyms for words “method” and “credo” are identified, as well as their common (mutual) synonyms, and synonyms for “pedagogical credo” and “methodical credo/creed” are grouped. The meaning of the terms closest to the methodical credo is clarified. The essence of the methodical credo presented in the scientific publications is summarized. The author of this study puts forward the assumptions about the reasons for the emergence of the methodical credo in contemporary domestic pedagogical science. Thus, a methodological credo, to a greater extent than a pedagogical one, correlates with the teacher’s pedagogical activity and his methodical training, acts as an alternative to algorithmization in teacher’s training and compensation for the formalization of this training. It reflects the development trends of Russian educational terminology. A conclusion is drawn about the prospects of further research into the methodical credo and its inclusion in methodical dictionaries.

Keywords: *credo, method, teacher, pedagogical credo, methodical credo, teacher’s beliefs, individual teaching style*

Acknowledgments: The study was supported by the Russian Science Foundation grant no. 23-28-00577, <https://rscf.ru/project/23-28-00577/>

For citation: Igna O. N. O metodicheskom kredo uchitelya [About the teacher’s methodical credo]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 4 (56), pp. 22–31. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-22-31>

Анализ терминологического аппарата педагогики для уточнения как сути профессии современного учителя, так и его профессионализма, качества обучения, проявления индивидуального мастерства представляет существенный научный интерес, теоретическую и практическую значимость [1–5]. Несмотря на то, что в целях характеристики уровня профессионализма учителя в педагогической теории и образовательной практике используются разнообразные термины, глубина их понимания со стороны самих учителей неочевидна, а степень обоснованности использования в научных трудах, образовательной документации и закрепления в словарно-энциклопедических изданиях не равнозначна.

Несвоевременная, отсроченная фиксация ряда терминов в научных источниках и словарно-энциклопедической литературе (в основном в силу их недостаточной распространенности и неоднозначного принятия научно-педагогическим сообществом), поверхностное осмысление, недостаточное внимание ко вновь появляющимся терминам могут привести к разночтениям относительно времени их появления, искажению сути, понимания границ и контекста употребления. Непрозрачность иерархии терминологии в характеристике профессионализма, мастерства учителя приводит к «вымыванию» их ценности и точности.

Одновременно педагогическая терминология «отражает развитие педагогики: чем совершеннее аспектная чистота и предметная определенность понятий, однозначность их толкования и продуктивность как средства познания, тем выше уровень развития науки» [4, с. 87]. Развитие терминосистемы образования, педагогической науки характеризуется в современный период динамизмом, появлением новых актуальных терминов [6]. Не так давно в тезаурусе отечественной педагогической науки появился термин «методическое кредо», содержащийся в нескольких статьях Н. В. Барышникова [7–9]. Представляется, что данное кредо и как термин, и как феномен заслуживает самого пристального внимания по ряду позиций. Во-первых, существует весьма распространенный термин «педагогическое кредо», в связи с чем возникает вопрос о тождественности и дифференциации этих видов кредо учителя. Во-вторых, недостаточно очевидно, какие термины можно признать близкими по отношению к «методическому кредо». В-третьих, вопрос вызывают причины интереса к данному феномену на современном этапе развития педагогической науки.

Важно отметить, что поисковый запрос в научной электронной библиотеке e-library трудов, названия и ключевые слова которых связаны с проблематикой данного исследования, позволил выявить количество публикаций, содержащих соответствующие термины (в порядке убывания): 1) «индивидуальный стиль учителя» – 25; 2) «убеждения учителя» – 24; 3) «педагогическое кредо» – 18; 4) «кредо учителя» – 4; 5) «методическое кредо» – 2. При этом примерно в половине публикаций, посвященных убеждениям учителя, речь идет не о его воззрениях, а о методе обучения, воспитания, способе воздействия на обучающихся. Публикации о педагогическом кредо – в большей степени не столько научные статьи, сколько педагогические эссе. В любом случае приведенный рейтинг иллюстрирует превалирование исследований по индивидуальному стилю и педагогическому кредо по сравнению с уступающим в разы методическим кредо.

Кредо (лат. *credo* – верю, верую) трактуется в различных словарях как определенная система убеждений, взглядов, основа мировоззрения. Данное слово стало популярным во многих сферах (педагогика, искусство, политика, журналистика, бизнес и др.) ввиду благозвучности, элегантности, моды и даже таинственности.

Виды кредо по отношению к деятельности учителя в последнее время не ограничиваются педагогическим, что связано с акцентуацией профиля предметной области обучения или направления деятельности, приверженностью, приоритетами учителя в своей профессиональной реализации и саморазвитии. На страницах научных публикаций появилось не только «методическое кредо» [7–9], но и «научное кредо» [10], «социолингвистическое кредо» [11], «профессионально-личностное кредо» [12]. Для примера: социолингвистическое кредо рассматривается в контексте деятельности учителя иностранного языка как участника межкультурной коммуникации. Оно обуславливает специфическую, уникальную манеру поведения, менталитет, ценностные ориентации личности, формируется в течение всей жизни, определяет вербальное поведение, стиль устной и письменной коммуникации, выбор ее стратегии и тактики. В его составе выделяются два компонента: психологический и социальный [11, с. 128–129]. Очевидно, что такое кредо ограничено предметами «Иностранный язык» и, возможно, «Русский (родной) язык». В свою очередь, профессионально-личностное кредо педагога не ограничено предметной областью. Оно включает общую и профессиональную культуру, нравственный императив, заключающийся в запрете делать то, что не в интересах обучающегося. «Это ни в коем случае не ограничивает свободу педагога в выборах способов деятельности и в реализации своего индивидуального стиля деятельности, собственных предпочтений и находок» [12, с. 25].

Термин «педагогическое кредо» – довольно пространный и, как представляется, несколько переоцененный в качестве «мерила» и характеристики профессионализма учителя. Тем не менее он существует давно, например, значился в названии статьи Джона Дьюи еще в 1897 г. [13]. Ядром данного кредо выступают ценности и убеждения педагога. С одной стороны, они должны определять цели, задачи и принципы педагогической деятельности (не только профессиональные, но и морально-этические), проявляться в атмосфере уроков, во взаимодействии со всеми субъектами образовательного процесса, личностных характеристиках, положительной оценке данного педагога со стороны обучающихся. С другой стороны, формулировки такого кредо, как правило, субъективны. Они ограничиваются красивыми мудрыми изречениями знаменитых персоналий, что не всегда отражает целостную систему ценностей педагога и несколько деиндивидуализирует его кредо. Когда мы говорим о педагогическом кредо, представляется образ идеального учителя, что не всегда соответствует действительности, и тогда изречения остаются лишь красивыми словами, которые педагог выбрал для идеализации своего образа. При этом педагогическое кредо имеет значимость для самого педагога. Формулируя его на своем персональном сайте, в педагогических эссе, характеристике и т. д., он осмысливает свою роль и миссию в образовательном процессе, ищет образцы для подражания, следования, демонстрирует свои приоритеты. Истинность педагогического кредо практически невозможно проверить и оценить. Оно может трансформироваться, преобразовывать-

ся под влиянием субъективных и объективных обстоятельств, образовательной среды, профессионального опыта, формируя общую педагогическую культуру.

Автором исследования было проведено сравнение синонимов к входящим в состав обозначенного термина словам «кредо» и «метод» в русскоязычном и англоязычном словарях, которое выявило некоторую, хотя и неочевидную, на первый взгляд, связь между ними (однако лишь в англоязычном словаре).

Общеизвестно, что слова «кредо» и «метод» встречаются во многих сферах жизни и областях знания, но связь между ними в русскоязычном словаре синонимов практически не просматривается (в табл. 1 приведены первые 10 позиций в рейтинге синонимов). Общих (взаимных) синонимов здесь не выделено.

Таблица 1

Основные синонимы к словам «кредо» и «метод» (словарь синонимов (<https://sinonim.org/>))

Основные синонимы к слову «кредо»	Основные синонимы к слову «метод»
взгляды	способ
идеология	средство
мировоззрение	прием
принципы	образ
философия	путь
символ (веры)	порядок
образ мыслей	технология
убеждения	практика
видение	подход
правила	инструмент

В свою очередь, на англоязычном сайте для поиска синонимов и антонимов “Thesaurus.plus” отмечается, что «метод» и «кредо» семантически связаны. Там же приведены основные синонимы к данным словам, их общие (взаимные) синонимы, примеры которых в русскоязычном варианте обобщены в табл. 2 (приведены первые позиции в рейтинге синонимов).

Таблица 2

Основные синонимы к словам «кредо» и «метод» и общие (взаимные) синонимы к ним (словарь синонимов и антонимов “Thesaurus.plus” (<https://thesaurus.plus/>))

Основные синонимы к слову «кредо»	Основные синонимы к слову «метод»
creed (вера, символ веры, вероучение, убеждение)	way (способ, путь)
tenet (догмат, принцип)	system (система)
doctrine (доктрина, учение)	technique (техника, прием)
philosophy (философия)	approach (подход)
ideology (идеология)	mode (способ, образ действия)
dogma (догма)	plan (план, замысел, намерение)
gospel (Евангелие, проповедь, взгляды)	practice (практика, применение)
code (код, кодекс, свод законов)	process (процесс, ход)
belief (убеждение, вера, верование, доверие)	manner (способ, образ действий)
faith (вера, доверие, честность, слово)	order (предписание, порядок, инструкция)
<i>Общие (взаимные) синонимы к словам «кредо» и «метод»</i>	
idea (идея)	
custom (обычай)	
conduct (руководство, образ действий)	
prescription (предписание, рецепт)	
ritual (ритуал)	
rule (правило)	
formula (формула)	

Суть методического кредо (на базе анализа публикаций Н. В. Барышниковой)

Как было отмечено выше, термин «методическое кредо», появившийся в научных публикациях недавно, относится к редко употребляемым. Не факт, что в ближайшее время он будет закреплён в словарной литературе или получит новые трактовки, но велика вероятность увеличения научно-практического интереса к нему. В 2018 г. в статье, посвященной методическому кредо, Н. В. Барышников трактовал его как «методические воззрения на процесс формирования <...> компетенций как теоретически осмысленные и апробированные в образовательной практике рациональные обучающие действия, адекватные соответствующим условиям обучения, конкретной педагогической ситуации» [7, с. 59]. Оно предполагает «свободное сочетание стилей обучения, методов, приемов, способов, технологий, относящихся к различным направлениям научного познания» [7, с. 59]. В качестве основы развития методического кредо выступает развитие дидактического мышления, способностей адекватно оценивать педагогическую ситуацию по результатам ее блиц-анализа, что позволяет принять верное методическое решение, развитие личностных качеств учителя, его харизматичности [7]. Методологическую основу развития данного кредо в процессе методической подготовки будущего учителя составляют компетентностный, рефлексивный и инновационный подходы, философия плюрализма. Его наличие позволяет уйти от узкоречептурной методики, трафаретного преподавания и взаимодействия с обучающимися.

Спустя пять лет, в 2023 г., Н. В. Барышниковым была опубликована статья «Методическое кредо учителя иностранного языка как основа его профессионализма» [9]. В ней позиция ученого относительно методического кредо детализируется и доуточняется, а именно:

– Формирование индивидуального методического кредо творческого учителя – важнейший фактор становления и развития его профессионализма как учителя новой формации.

– Введенная терминологическая единица обозначает методическую позицию учителя, сформированную «под влиянием уверенности в своем профессионализме, в способности точного выбора методически обоснованных и интуитивных обучающих действий» [9, с. 60].

– Методическое кредо обеспечивает реализацию методического мастерства, то есть способности самостоятельно принимать решения по организации как процесса обучения в целом, так и отдельного урока, учитывая все сопутствующие обстоятельства.

– Для формирования индивидуального методического кредо требуется переформатировать курс методической подготовки в педагогических вузах: он должен быть направлен на развитие методического мастерства и творчества. Обучение иностранному языку строго по УМК и только с ориентацией на книгу для учителя не способствует развитию профессионализма. На смену установки «делай, как я» приходит принцип «делай лучше меня» [9, с. 61].

– Методическое равнодушие противопоставляется методическому творчеству. «<...> оптимальным может быть лишь обучающий алгоритм, смоделированный самим учителем, осмысленный, выстраданный, являющийся его методическим детищем» [9, с. 63].

Названная статья завершается красноречиво и убедительно, не оставляя сомнения в актуальности соответствующего феномена: «Только методическое кредо, полет методической мысли воздвигают учителя на пьедестал творца образовательного процесса» [9, с. 65].

Доклады, эссе, сообщения самих учителей о своих методических кредо единичны. Среди таких автору данного исследования удалось обнаружить доклад «Мое методическое кредо» (Н. А. Голубцова, 2018 г., Образовательная социальная сеть nsportal.ru (<https://nsportal.ru>)) и «Методическое кредо учителя истории и права» (Л. Е. Байсултанова, 2015 г., Международное сообщество педагогов «Я – учитель!» (<https://ya-uchitel.ru>)). Их изучение показало, что в большей степени здесь говорится не о методическом, а о педагогическом кредо.

Что касается наличия данного термина в словарях, то в отечественных словарях его обнаружить не удалось, тогда как онлайн-словарь синонимов английского языка "Power Thesaurus" содер-

жит ряд синонимов слова “*methodical creed*”. Далее в списке они упоминаются в том порядке, в котором расположены на сайте словаря (https://ru.powerthesaurus.org/methodical_creed/synonyms):

- organized dogma (организованная/упорядоченная догма);
- arranged ideology (организованная/выстроенная/установленная идеология);
- arranged principles (организованные/выстроенные/установленные принципы);
- coordinated belief (скоординированная/установленная вера, убеждение);
- coordinated dogmatism (скоординированный/определенный догматизм);
- disciplined conviction (упорядоченное/сформированное убеждение);
- managed tenets (ведущие/руководящие принципы);
- methodical faith (методическое убеждение);
- ordered creed (предопределяющее убеждение, кредо);
- organized ideology (организованная/упорядоченная/сформированная идеология).

Вышеназванный англоязычный словарь не дает синонимов к термину «педагогическое кредо», тогда как один из русскоязычных словарей синонимов (<https://sinonim.org/>) содержит синонимы и к педагогическому, и к методическому кредо (табл. 3).

Таблица 3

Основные синонимы к терминам «методическое кредо» и «педагогическое кредо»
(<https://sinonim.org/>)

<i>Методическое кредо</i>	<i>Педагогическое кредо</i>
педагогический принцип	учительская философия
методический принцип	профессиональные убеждения
учебный подход	педагогические принципы
дидактический принцип	образовательные идеалы
образовательная методология	методические установки
методическая система	воспитательная система
преподавательская методика	дидактические взгляды
методическая концепция	учебная концепция
педагогический подход	преподавательская позиция
методическая доктрина	наставническая доктрина
принцип обучения	воспитательная парадигма
учебная стратегия	обучающая стратегия

Представленные в таблице синонимы к термину «методическое кредо» не представляются точными, также они слабо соотносятся с трактовками, данными в статьях Н. В. Барышникова, что свидетельствует о недостаточной разработанности данного термина в онлайн-словаре. Наличие здесь одних и тех же синонимов (принцип обучения, учебная/методическая концепция, учебная/обучающая стратегия) стирает границы употребления рассматриваемых терминов и отождествляет их.

Появление интереса к термину «методическое кредо» в отечественной педагогической науке можно признать закономерным, своевременным и актуальным по следующим основаниям:

1. Появление вышеназванного термина вполне соответствует тенденциям развития русской терминологии современного образования. В нем прослеживается влияние/проникновение терминологии из других областей знаний. Двухсловная структура термина «методическое кредо» также относится к наиболее распространенной в современной русской терминологии образования [6].

2. Методическое кредо по сравнению с педагогическим кредо более полно отражает воззрения учителя относительно обучающей деятельности, оно в большей степени индивидуализировано и понятно.

3. Потребность в формировании такого кредо – противовес и альтернатива чрезмерной алгоритмизации в современном педагогическом образовании и педагогической деятельности, компенсация ее формализации.

4. Появление данной терминологической единицы – отражение понимания того, что учителю затруднительно предложить авторскую, научно обоснованную методику обучения, но он может сформировать собственное методическое кредо, что проявится в его индивидуальном стиле обучения.

5. Тот факт, что существующие в отечественной педагогике трактовки методического кредо относятся лишь к учителям иностранных языков, можно объяснить тем, что существующее в английском языке “methodical creed / methodical credo” могло привлечь научный интерес у отечественных исследователей в области иноязычного образования и лингводидактики.

В современной русской педагогической терминологии наиболее близкими по отношению к методическому кредо представляются терминологические сочетания «индивидуальный стиль обучения», «индивидуальный стиль профессиональной деятельности». Исходное понятие «стиль» в педагогических трудах определяется как «проявление личностных особенностей в деятельности, что определяет своеобразие профессионального поведения педагога, его мастерство, творческий „почерк“, предпочитаемые „каналы“ самореализации и педагогического влияния на учащихся» [14, с. 20]. Отечественные исследователи осуществляют попытки обосновать выбор педагогического стиля, особенности его выработки, возможности проявления каждым учителем [15–17] и др. По мнению М. А. Ариян, выработка индивидуального стиля непосредственно связана со становлением профессиональной компетенции учителя. Данный стиль «гармонизирует индивидуальные особенности и характеристики специалиста с условиями профессиональной деятельности» [15, с. 154]. Поднимая вопрос о возможности безусловного возникновения в преподавании феномена индивидуального стиля, А. А. Гагаев и П. А. Гагаев отмечают, что данный феномен проявляется лишь тогда, «когда учитель склонен к философскому всматриванию в себя и мироздание, когда он органично связан с той или иной культурно-исторической традицией, когда он всматривается как ученый в читаемый им предмет (науку), когда он любит своих учеников» [17, с. 12].

Менее распространен у отечественных исследователей термин «убеждения учителя», под которыми понимают концепции, взгляды и личную идеологию учителя, лежащие в основе его практики [18, с. 48].

В англоязычной терминологии данный термин “teacher’s beliefs” («убеждения учителя») по своей трактовке схож с русскоязычными: это устоявшиеся воззрения, суждения, внутренние установки, «здоровый смысл» и опыт в сфере образования; основываются больше на чувствах, представлениях и установках учителей по поводу факторов, основ, которые могут повлиять на эффективность и успешность в преподавании, чем на исследованиях, концепциях и знаниях об обучении и мотивации, играя важную роль в обучающей деятельности [19–21].

В заключение стоит сделать следующий вывод: для методической подготовки учителей методическое кредо является более предпочтительным, чем педагогическое. Оно априори предусматривает выработку индивидуального стиля обучения и связано с убеждениями, воззрениями учителя. Данный феномен с достаточной мерой полноты охарактеризован в вышеназванных научных публикациях Н. В. Барышникова, хотя, вероятно, будет далее доуточняться, конкретизироваться и другими исследователями. Вместе с тем требуется пересмотр организации и содержания методической подготовки учителей, а также ревизии ее учебного обеспечения, направленности от подготовки к трафаретному, рецептурному обучению к творческому и одновременно методически безупречному.

Список источников

1. Балакирева Э. В., Роботова А. С. Учитель как профессия (поговорим о терминах) // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 5. С. 73–83. doi: 10.31992/0869-3617-2019-28-5-73-83
2. Игна О. Н. Методические понятия, отражающие генезис профессионализма учителя // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2023. Вып. 5 (229). С. 58–65. doi: 10.23951/1609-624X-2023-5-58-65

3. Игна О. Н. Методика и технология обучения: понятийно-функциональное соотношение // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 3 (22). С. 257–260.
4. Кошкина Е. А. Понятийно-терминологический аппарат педагогики как предмет историко-педагогического исследования // Образование и наука. 2012. № 5 (94). С. 83–95.
5. Chervonnyu 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
6. Заварзина В. А. Русская терминология образования 2000–2022 годов в статике и динамике: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2023. 27 с.
7. Барышников Н. В. Инновационный подход к методической подготовке учителя иностранного языка // Преподаватель XXI век. 2018. № 1-1. С. 55–65.
8. Барышников Н. В., Вартанов А. В. Учитель многоязычия: компоненты профессиональной подготовки (к постановке вопроса) // Многоязычие в образовательном пространстве. 2018. № 10. С. 7–17.
9. Барышников Н. В. Методическое кредо учителя иностранного языка как основа его профессионализма // Вестник Минского гос. лингвист. ун-та. Серия 2: Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. 2023. № 1 (43). С. 57–66.
10. Брыль Д. А. Научное кредо учителя физической культуры как фактор повышения эффективности профессиональной деятельности // Проблемы теории и практики развития физической культуры и спорта на современном этапе: сб. тр. конференции. Махачкала. Дагестанский гос. пед. ун-т им. Р. Гамзатова, 2016. С. 110–113.
11. Савкина Е. А. Социолингвистическое кредо учителя иностранного языка – участника межкультурного диалога // Новые тенденции лингводидактики: слово молодым ученым: сб. ст. магистрантов и аспирантов. М.: Языки народов мира, 2021. С. 127–130.
12. Загвязинский В. И. Нет ничего более практичного, чем методология // Народное образование. 2015. № 3. С. 22–26.
13. Dewey J. My Pedagogic Creed // School Journal. 1987. Vol. 54 (January 1897). P. 77–80.
14. Торхова А. В. Теоретико-методологические основы развития индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 45 с.
15. Ариян М. А. Реализация индивидуального стиля учителя в учебном процессе по иностранным языкам // Вестник Нижегородского гос. лингвист. ун-та им. Н. А. Добролюбова. 2020. № 49. С. 149–165.
16. Баранов А. Ю., Малкова Т. В. К вопросу о выборе стиля педагогической деятельности // Вопросы педагогики. 2020. № 10-2. С. 32–34.
17. Гагаев А. А., Гагаев П. А. Индивидуальный стиль преподавания: семантический аспект // Вестник Мордовского ун-та. 2009. № 2. С. 8–13.
18. Карданова Е. Ю., Пономарева А. А., Осин Е. Н., Сафуанов И. С. Сравнительное исследование убеждений и практик учителей математики основной школы в России, Эстонии и Латвии // Вопросы образования. 2014. № 2. С. 44–81.
19. Mehr A. R., Kazemi S. A., Omidvari A. The effect of teachers' beliefs on their instructional practices: regarding teaching reading strategies // Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences. 2015. Vol. 5 (S1). P. 3614–3631. URL: www.cibtech.org/sp.ed/jls/2015/01/jls.htm (дата обращения: 17.01.2024).
20. Pajares M. F. Teachers' beliefs and educational research // Review of Educational Research. 1992. № 62 (3). P. 307–332.
21. Turner J. C., Christensen A., Meyer D. K. Teachers' Beliefs about Student Learning and Motivation // International Handbook of Research on Teachers and Teaching, 2009. P. 361–371.

References

1. Balakireva E. V., Robotova A. S. Uchitel' kak professiya (pogovorim o terminah) [Teacher as a profession (let's talk about terms)]. *Vysshye obrazovaniye v Rossii – Higher education in Russia*, 2019, vol. 28, no. 5, pp. 73–83 (in Russian). doi: 10.31992/0869-3617-2019-28-5-73-83 (accessed 05 January 2024).
2. Igna O. N. Metodicheskiye ponyatiya, otrazhayushchiye genezis professionalizma uchitelya [Methodological concepts reflecting the genesis of teacher professionalism]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Bulletin of Tomsk State Pedagogical University (TSPU Bulletin)*, 2023, no. 5 (229), pp. 58–65 (in Russian). doi: 10.23951/1609-624X-2023-5-58-65 (accessed 05 January 2024).

3. Igna O. N. Metodika i tehnologiya obucheniya: ponyatiyno-funktsional'noye sootnosheniye [Methods and technology of teaching: conceptual-functional relationship]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – World of science, culture, education*, 2010, no. 3 (22), pp. 257–260 (in Russian).
4. Koshkina E. A. Ponyatiyno-terminologicheskiy apparat pedagogiki kak predmet istoriko-pedagogicheskogo issledovaniya [Conceptual and terminological apparatus of pedagogy as a subject of historical and pedagogical research]. *Obrazovaniye i nauka – Education and Science*, 2012, no. (94), pp. 83–95 (in Russian).
5. 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 (accessed 05 January 2024)
6. Zavarzina V. A. *Russkaya terminologiya obrazovaniya 2000–2022 godov v statike i dinamike. Avtoref. dis. ... kand. filol. nauk* [Russian terminology of education 2000–2022 in statics and dynamics. Abstract of thesis ... cand. of philol. sci.], Voronezh, 2023. 27 p. (in Russian).
7. Baryshnikov N. V. Innovatsionnyy podkhod k metodicheskoy podgotovke uchitelya inostrannogo yazyka [Innovative approach to methodological training of foreign language teachers]. *Prepodavatel' XXI vek – Teacher of the XXI century*, 2018, no 1-1, pp. 55–65 (in Russian).
8. Baryshnikov N. V., Vartanov A. V. Uchitel' mnogoyazychiya: komponenty professional'noy podgotovki (k postanovke voprosa) [Multilingualism teacher: components of professional training (to pose the question)]. *Mnogoyazychiye v obrazovatel'nom prostranstve – Multilingualism in the educational space*, 2018. no. 10, pp. 7–17 (in Russian).
9. Baryshnikov N. V. Metodicheskoe kredo uchitelya inostrannogo yazyka kak osnova ego professionalizma [Methodological credo of a foreign language teacher as the basis of his professionalism]. *Vestnik Minskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Seriya 2: Pedagogika, psixologiya, metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov – Bulletin of the Minsk State Linguistic University. Series 2: Pedagogy, psychology, methods of teaching foreign languages*, 2023, no. 1 (43), pp. 57–66 (in Russian).
10. Bryl' D. A. Nauchnoye kredo uchitelya fizicheskoy kul'tury kak faktor povysheniya effektivnosti professional'noy deyatel'nosti [Scientific credo of a physical education teacher as a factor in increasing the effectiveness of professional activity]. *Problemy teorii i praktiki razvitiya fizicheskoy kul'tury i sporta na sovremennom etape: sbornik trudov konferentsii* [Problems of theory and practice of development of physical culture and sports at the present stage: collection of conference proceedings]. Makhachkala, 2016, pp. 110–113 (in Russian).
11. Savkina E. A. Sociolingvisticheskoe kredo uchitelya inostrannogo yazyka – uchastnika mezhkul'turnogo dialoga [Sociolinguistic credo of a foreign language teacher – a participant in intercultural dialogue]. *Novye tendentsii lingvodidaktiki: slovo molodym uchenym: sbornik statey magistrantov i aspirantov* [New trends in linguodidactics: a word for young scientists: a collection of articles by undergraduates and graduate students]. Moscow, 2021, pp. 127–130 (in Russian).
12. Zagvyazinskiy V. I. Net nichego boleye praktichnogo, chem metodologiya [There is nothing more practical than methodology]. *Narodnoye obrazovaniye*, 2015, no. 3, pp. 22–26 (in Russian).
13. Dewey J. My Pedagogic Creed. *School Journal*, 1987, vol. 54 (January 1897), pp. 77–80.
14. Torhova A. V. *Teoretiko-metodologicheskiye osnovy razvitiya individual'nogo stilya professional'noy deyatel'nosti budushhego uchitelya. Avtoref. dis. dokt. ped. nauk* [Theoretical and methodological foundations for the development of the individual style of professional activity of a future teacher. Abstract of thesis. cand. of ped. sci.]. Moscow, 2006. 45 p. (in Russian).
15. Ariyan M. A. Realizatsiya individual'nogo stilya uchitelya v uchebnom processe po inostrannym yazykam [Implementation of the teacher's individual style in the educational process in foreign languages]. *Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta – Bulletin of the Nizhny Novgorod State Linguistic University named after: N. A. Dobrolyubova*, 2020, no. 49, pp. 149–165 (in Russian).
16. Baranov A. Yu., Malkova T. V. K voprosu o vybore stilya pedagogicheskoy deyatel'nosti [On the issue of choosing a style of pedagogical activity]. *Voprosy pedagogiki – Questions of pedagogy*, 2020, no. 10-2, pp. 32–34 (in Russian).
17. Gagaev A. A., Gagaev P. A. Individual'nyy stil' prepodavaniya: semanticheskij aspekt [Individual teaching style: semantic aspect]. *Vestnik Mordovskogo universiteta – Bulletin of the Mordovian University*, 2009, no. 2, pp. 8–13 (in Russian).
18. Kardanova E. Yu., Ponomareva A. A., Osin E. N., Safuanov I. S. Sravnitel'noye issledovaniye ubezhdeniy i praktik uchiteley matematiki osnovnoy shkoly v Rossii, Estonii i Latvii [A comparative study of the beliefs and practices of primary school mathematics teachers in Russia, Estonia and Latvia]. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies*, 2014, no. 2, pp. 44–81 (in Russian).

19. Mehr A. R., Kazemi S. A., Omidvari A. The effect of teachers' beliefs on their instructional practices: regarding teaching reading strategies. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 2015, vol. 5 (S1), pp. 3614–3631. URL: www.cibtech.org/sp.ed/jls/2015/01/jls.htm (accessed 17 January 2024).
20. Pajares M. F. Teachers' beliefs and educational research. *Review of Educational Research*, 1992, vol. 62 (3), pp. 307–332.
21. Turner J. C., Christensen A., Meyer D. K. Teachers' Beliefs about Student Learning and Motivation. *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, 2009, pp. 361–371.

Информация об авторе

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

Information about the author

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

Статья поступила в редакцию 22.01.2024; принята к публикации 01.07.2024

The article was submitted 22.01.2024; accepted for publication 01.07.2024

Научная статья

УДК 373.2

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-32-40>

Детская журналистика в проектной деятельности как средство формирования коммуникативной культуры старших дошкольников

Гюзелия Ринатовна Халимдарова¹, Людмила Геннадьевна Шадрина²

¹ Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова,
Ульяновск, Россия

¹ salahova-gyuzel@mail.ru

² shadrina2007@mail.ru

Аннотация

Проанализирован один из важнейших аспектов современного дошкольного образования, а также значимая проблема общества – формирование коммуникативной культуры старших дошкольников. Дошкольный возраст является особенным этапом в процессе становления личности. Именно в этот период закладываются основы умения выстраивать гармоничные отношения с окружающими, налаживать коммуникацию, находить общий язык в различных ситуациях. Успешность в формировании коммуникативной культуры дошкольника влияет на социализацию ребенка, расширяет возможности познания и деятельности, позволяет полноценно участвовать в жизни социума. Цель настоящего исследования заключается в обосновании проблемы формирования коммуникативной культуры детей старшего дошкольного возраста, а также предложенного средства решения данной проблемы через внедрение в педагогический процесс детской журналистики в проектной деятельности, а также описании и интерпретации результатов проведенного исследования. Предложенные мини-проекты, являющиеся частью глобального проекта «ЖУРавлик», представляют собой как теоретическую основу данного исследования, так и практический результат решения проблемы низкого уровня коммуникативной культуры в экспериментальной группе путем формирования коммуникативной культуры старших дошкольников средствами детской журналистики в проектной деятельности. Представлена модель формирования коммуникативной культуры старших дошкольников средствами детской журналистики в проектной деятельности. На основе выстроенной модели была спроектирована практическая работа с детьми экспериментальной группы. Удалось выявить, обосновать и экспериментально проверить эффективность влияния детской журналистики в проектной деятельности на формирование коммуникативной культуры старших дошкольников. Данные контрольного эксперимента убедительно доказывают целесообразность разработанных и апробированных условий.

Ключевые слова: коммуникативная культура, проектная деятельность, детская журналистика, общение, дошкольный возраст

Для цитирования: Халимдарова Г. Р., Шадрина Л. Г. Детская журналистика в проектной деятельности как средство формирования коммуникативной культуры старших дошкольников // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 4 (56). С. 32–40. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-32-40>

Original article

Children's journalism in project activities as a means of forming the communicative culture of senior preschoolers

Gyuzeliya R. Khalimdarova¹, Lyudmila G. Shadrina²

¹ Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russian Federation

¹ salahova-gyuzel@mail.ru

² shadrina2007@mail.ru

Abstract

One of the most important aspects of modern preschool education is analyzed, as well as a significant problem of society – the formation of the communicative culture of older preschoolers. Preschool age is a special stage in the process of personality formation. It is during this period that the foundations of the ability to build harmonious relationships with others, establish communication, and find a common language in various situations are laid. Success in the formation of a preschooler's communicative culture affects the child's socialization, expands the possibilities of cognition and activity, and allows full participation in the life of society. The purpose of this study is to substantiate the problem of forming the communicative culture of senior preschool children, as well as the proposed means of solving this problem through the introduction of children's journalism into the pedagogical process in project activities, as well as the description and interpretation of the results of the study. Research methods: the proposed mini-projects, which are part of the global Crane project, represent both the theoretical basis of this study and the practical result of solving the problem of a low level of communicative culture in the experimental group by forming the communicative culture of senior preschoolers by means of children's journalism in project activities. A model of the formation of the communicative culture of senior preschoolers by means of children's journalism in project activities is presented. Based on the built-up model, practical work with children of the experimental group was designed. It was possible to identify, substantiate and experimentally verify the effectiveness of the influence of children's journalism in project activities on the formation of the communicative culture of older preschoolers. The data of the control experiment convincingly prove the expediency of the conditions developed and tested by us.

Keywords: *communicative culture, project activity, children's journalism, communication, preschool age*

For citation: Khalimdarova G. R., Shadrina L. G. Detskaya zhurnalistika v proektnoy deyatel'nosti kak sredstvo formirovaniya kommunikativnoy kul'tury starshikh doshkol'nikov [Children's journalism in project activities as a means of forming the communicative culture of senior preschoolers]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 4 (56), pp. 32–40. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-32-40>

Дошкольный период является важным этапом формирования коммуникативной культуры дошкольника, так как именно в это время закладывается фундамент базовых ценностей общения, эмпатия, способность выстраивать позитивные отношения с окружающими, формируются предпосылки коммуникативной рефлексивности [1]. Развитие коммуникативных качеств дошкольника влияет буквально на все сферы его жизнедеятельности. Неспособность выстраивать отношения со взрослыми и сверстниками, неумение вести диалог конструктивно, отсутствие умения отстаивать собственную точку зрения убедительно и аргументированно, проявлять интеллигентность в общении, учитывать мнение других приводят к недостатку взаимопонимания, влекут неудачи в выстраивании гармоничных отношений с окружающим миром, могут сделать дошкольника замкнутым, излишне стеснительным или агрессивным. При переходе на ступень начального образования это может привести к социальной девиации и поведенческой дезадаптации [2].

Эффективность детской журналистики в отношении некоторых аспектов развития коммуникации дошкольника имеет подтверждение. В. В. Гордеева и В. Д. Черенкова изучали детскую журналистику как средство повышения речевой компетентности [3]. Исследование Н. В. Коротаевой и

А. Ш. Читах ориентировано на особенности организации работы клуба детской журналистики в группах ДООУ [4]. Л. Ф. Губайдуллина и М. В. Мельник описали опыт реализации проекта «Детское телевидение» [5]. Д. А. Жукова исследовала ключевую роль детской журналистики как способа сопровождения ребенка в процессе познания им окружающего мира [6]. О. Е. Коханая рассматривала детскую журналистику как эффективное средство развития творческой личности, как «островок стабильности», позволяющий раскрыть ребенку собственную индивидуальность [7]. Но несмотря на наличие исследований детской журналистики, вопрос ее применения с целью повышения коммуникативной культуры долгое время оставался недостаточно изучен.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность детской журналистики в проектной деятельности как средства формирования коммуникативной культуры старших дошкольников.

Экспериментальная работа по формированию коммуникативной культуры старших дошкольников осуществлялась на базе муниципальной бюджетной дошкольной образовательной организации Детский сад № 139 «Яблонька» (экспериментальная группа) и муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения Центр развития ребенка № 231 (контрольная группа) в г. Ульяновске. В общей сложности в ней приняли участие 210 дошкольников 5–7 лет. Экспериментальная группа включала 110 старших дошкольников 5–7 лет. В состав контрольной группы вошли 100 старших дошкольников 5–7 лет.

Экспериментальное исследование началось с организации и проведения констатирующего этапа, нацеленного на определение первоначального уровня сформированности коммуникативной культуры.

Коммуникативная культура старших дошкольников содержит четыре компонента в своей структуре – компетенциарный, критерием которого выступает владение коммуникативными компетенциями, эмоционально-ценностный, признаком которого является сформированность личностного типа отношения к сверстнику, поведенческий, критерием которого выступает способность к сотрудничеству и организации общей деятельности, и рефлексивный, критерием которого является адекватная оценка себя как субъекта общения [1].

Для оценки уровня сформированности коммуникативной культуры по компетенциарному компоненту была предложена адаптированная диагностика коммуникативных умений (О. С. Ушакова, Е. М. Струнина) [8], эмоционально-ценностного компонента – экспериментальная проблемная ситуация «Раскраска» (Г. Р. Хузеева) [9], поведенческого компонента – диагностика Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной «Изучение организаторских умений детей в совместной деятельности» [10], рефлексивного компонента – адаптированная диагностика Г. А. Урунтаевой «Изучение самооценки дошкольников» [10].

Цель формирующего этапа экспериментального исследования – разработка и апробация методики организации педагогического процесса, направленного на формирование коммуникативной культуры старших дошкольников.

Разработанная модель (рис. 1) позволяет комплексно оценить процесс формирования коммуникативной культуры всех его компонентов, включая целевой, теоретико-методологический, содержательный, деятельностный, критериально-результативный блоки. Концептуальная модель позволяет эффективно решать теоретические и практические задачи с целью изучения, объяснения и иллюстрации целостности связей в процессе формирования коммуникативной культуры старших дошкольников средствами проектной деятельности [11, 12].

Разработанная экспериментальная методика состояла из мини-проектов журналистской направленности для детей старшего дошкольного возраста. Данная методика была ранее апробирована на меньшей выборке детей и показала свою эффективность [13].

1. Целевой блок	<p>Цель: формирование средствами детской журналистики в проектной деятельности у дошкольников коммуникативных знаний, умений и навыков, развитие коммуникативных способностей, а также усвоение культурных норм и моделей коммуникации, принятых в обществе.</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> – формирование у дошкольника системы коммуникативных знаний, умений и навыков, основанных на нормах культурного поведения, принятых в обществе; – формирование личностного типа отношения к сверстнику в процессе занятий детской журналистикой в проектной деятельности; – развитие способности регулировать собственное коммуникативное поведение в соответствии с ситуацией или поставленной задачей в процессе работы над проектом; – развитие способности адекватно оценивать себя как субъект общения 		
2. Теоретико-методологический блок	<p>Принципы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – культуросообразности; – гуманистической направленности педагогического процесса; – диалога; – творчества; – проблемности 	<p>Подходы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – культурологический; – антропологический; – системно-деятельностный; – полисубъектный 	
3. Содержательный блок	<ul style="list-style-type: none"> – разработка содержания мини-проектов, объединенных в единый проект по детской журналистике «ЖУРавлик»; – разработка и проведение выступления на педагогическом совете с презентацией «Детская журналистика в проектной деятельности как средство формирования коммуникативной культуры старших дошкольников»; – разработка программы лектория для родителей старших дошкольников по повышению педагогической культуры в вопросах коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста 		
4. Деятельностный блок	<p>Формы:</p> <p>а) формы работы: индивидуальная, коллективная, групповая;</p> <p>б) формы направленности проекта: информационно-исследовательская, творческая;</p> <p>в) формы продукта: газета, репортаж</p>	<p>Методы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – практические; – словесные; – наглядные 	<p>Средства:</p> <p>программно-методическое обеспечение, технические средства (ноутбук, диктофон, микрофон, видеокамера, штатив, телевизор, аудиокolonки), материальные средства (магнитная доска, игрушечный микрофон, именные бейджи, планшет, записная книжка, карандаши, ручки, стикеры)</p>

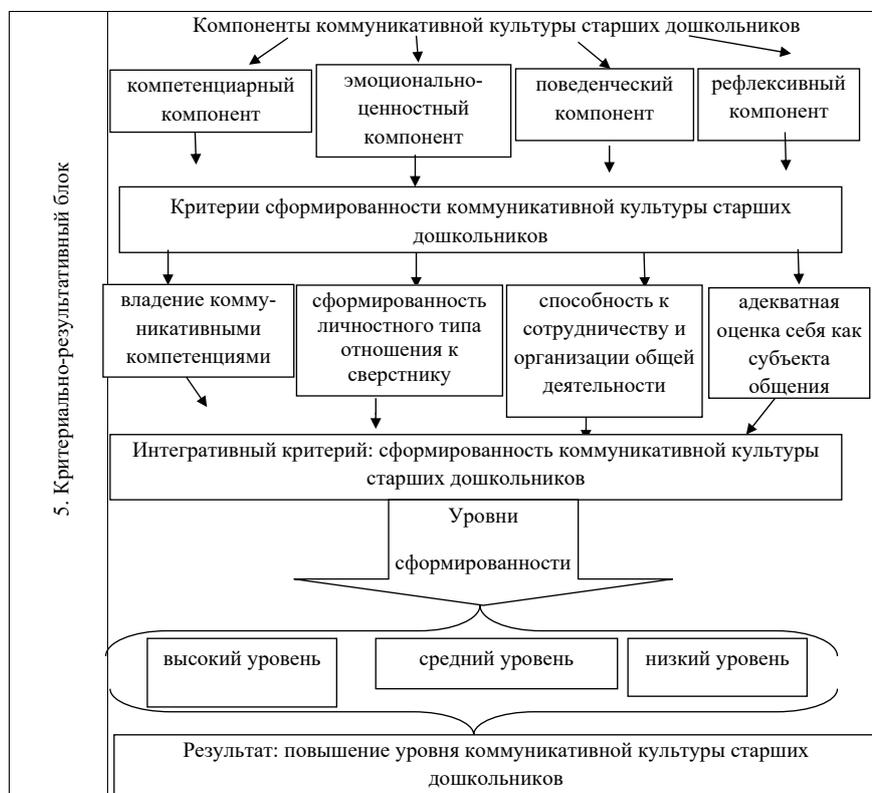


Рис. 1. Модель формирования коммуникативной культуры старших дошкольников средствами детской журналистики в проектной деятельности

Для полноты представления о разработанных проектах приведем пример информационной карты проекта.

Пример плана работы над проектом «Профессия журналист»

Этап 1. Определение основной задачи.

На данном этапе осуществляется просмотр сюжета «Мир глазами детей: профессия журналист». Проводятся беседы познавательного характера на темы: «Что я знаю о профессии журналиста?»; «Мои любимые детские газеты и журналы»; «Каким должен быть настоящий журналист?».

Этап 2. Выявление областей заинтересованности дошкольников. На этом этапе дошкольники обмениваются мнениями о профессии журналиста. Обсуждают, что им нравится в этой профессии, в какой ситуации они могли бы наблюдать работу журналиста. В формате свободного обсуждения определяется, как наиболее интересно можно было бы рассказать об этой профессии тем, кто мало знает о ней. Педагог слушает предложения детей, направляет обсуждение в конструктивное русло, при необходимости задает уточняющие вопросы. Затем знакомит детей с техникой коллажа как способа представления идеи. Коллаж представляет собой разнородные по цвету и фактуре элементы, прикрепленные к основе. Здесь же определяется, какие материалы и средства будут необходимы.

Этап 3. Распределение направлений поиска информации.

Совместно с педагогом происходит обсуждение информации на коллаже:

- центральная фигура коллажа – образ журналиста, каким его видят дети;
- необходимые атрибуты журналистской работы;
- качества хорошего журналиста;
- с кем работает журналист (у кого можно взять интервью?);
- что получается в результате его работы, какую пользу приносит людям.

Обсуждение вопроса поиска информации для коллажа. Источниками могут выступать мамы и папы, бабушки и дедушки, старшие братья и сестры, воспитатели, другие специалисты детского сада. Одним из источников информации о результате работы может стать библиотекарь, который может интересно рассказать о новинках в детских периодических изданиях.

Затем происходит обсуждение материалов, необходимых для коллажа. Основой выступает ватман, элементами могут быть вырезки из газет и журналов, цветные картинки, рисунки, наклейки, стикеры, бумажные и текстильные аппликации, образцы журналистской атрибутики – бейджи, модели микрофона, планшеты.

Этап 4. Первоначальное обсуждение результатов поиска. Уточнение расположения элементов.

На данном этапе определяется расположение ключевых и второстепенных элементов коллажа. Детям задают уточняющие вопросы. Например: почему журналист на изображении улыбается, когда берет интервью у девочки о ее питомце? может ли он смотреть сердито? может ли он выглядеть безразлично? для чего журналисту необходим диктофон? для чего нужен микрофон? где лучше разместить надписи о качествах хорошего журналиста? какие цвета мы выберем? если бы ты мог выбрать самое важное качество для журналиста, то какое бы это было качество? почему ты выбрал именно его?

Этап 5. Создание газеты. Подготовка речи для выступления.

Элементы коллажа закрепляются на основе. Совместно обсуждается информация для презентации продукта проекта. Оценивается, какая информация о профессии журналиста наиболее важная, а какая – второстепенная. Распределяются роли выступления. Дети при помощи взрослого формулируют правила хорошего выступления – поздороваться со слушателями, поблагодарить за

внимание, не перебивать других, произносить слова громко и четко, отвечать на вопросы собеседника и т. д.

Этап 6. Презентация коллажа.

На данном этапе происходит представление готового продукта – информационного коллажа о профессии журналиста.

Этап 7. Рефлексия. Планирование дальнейшей работы.

Необходимо осуществить рефлекссию проведенной деятельности. Важно выслушать мнение каждого участника, особенно уделив внимание таким вопросам, как: какое настроение у тебя сейчас, когда ты вместе с ребятами изготовил этот яркий коллаж? легко или сложно тебе было собирать информацию о профессии журналиста? кто помогал тебе с поиском? легко или сложно тебе было обсуждать с другими ребятами предстоящую работу? случались ли ссоры в такие моменты? почему? с кем из ребят тебе больше всего понравилось работать над проектом? почему? какое качество тебе помогло на протяжении работы, а какое, наоборот, мешало? ты бы хотел стать настоящим журналистом? какие качества хорошего журналиста у тебя уже есть? каких качеств пока что не хватает?

В результате рефлексии воспитатель производит сбор и анализ информации, которая позволит наиболее эффективно спланировать работу над следующим проектом, оценить возможные перспективы, вычленив те действия, которые сыграли положительную или отрицательную роль в работе над проектом.

В ходе обработки данных повторной диагностики были получены результаты, представленные в таблице.

Соотношение уровней сформированности коммуникативной культуры старших дошкольников контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе эксперимента

Уровни коммуникативной культуры	ЭГ		КГ	
	Констатирующий, %	Контрольный, %	Констатирующий, %	Контрольный, %
Высокий	20 (19,6)	40 (39,2)	27 (26)	30 (28,8)
Средний	32 (31,4)	52 (51)	36 (34,6)	39 (37,5)
Низкий	50 (49)	10 (9,8)	41 (39,4)	35 (33,7)

Данные, полученные в ходе диагностики, показали, что старшие дошкольники, участвовавшие в эксперименте, улучшили представления о системе языка, формах речевого этикета, что соответствует компетенциарному компоненту коммуникативной культуры.

Дошкольники экспериментальной группы демонстрируют проявление эмпатии друг к другу, умение вставать в позицию собеседника, учитывать мнение собеседника в принятии решения, что соответствует эмоционально-ценностному компоненту. Важным показателем эмоционально-ценностного компонента мы считаем формирование интеллигентности – одной из значимых сторон внутренней культуры личности, которая мотивирует ребенка следовать нравственному выбору в общении с другими людьми, выстраивать взаимоотношения в соответствии со своими духовными качествами – правдивость, открытость, искренность.

Также дошкольники экспериментальной группы показали умение ставить общую цель при планировании совместной деятельности, способность к организации и планированию такой деятельности. Дети более успешно по сравнению с началом эксперимента стали делегировать обязанности внутри группы, научились конструктивно решать конфликтные ситуации, тактично отстаивать свою позицию, что соответствует поведенческому компоненту коммуникативной культуры.

Важным показателем изменений в экспериментальной группе можно считать развитие предпосылок коммуникативной рефлексивности старших дошкольников. Дети научились более адекватно

оценивать собственный вклад и вклад других участников в общее дело, развили умение оценивать себя как объект и субъект коммуникации [1].

Таким образом, практическая значимость данной работы заключается в следующем. Удалось обосновать внедрение детской журналистики в формате проектной деятельности в педагогический процесс как эффективного средства формирования коммуникативной культуры старших дошкольников. Поэтому настоящее исследование обогащает представления о возможностях детской журналистики в формировании коммуникативных качеств детей дошкольного возраста.

Разработанная и апробированная модель направлена на формирование коммуникативной культуры средствами детской журналистики в проектной деятельности. Проект «ЖУРавлик» демонстрирует новые грани возможностей детской журналистики в работе с детьми старшего дошкольного возраста.

Разработанные мини-проекты направлены на формирование целого ряда коммуникативных компетенций, формирование преобладания чувства «общности» над обособленным, конкурентным отношением к сверстнику, развитие способности работать в команде, уметь отстаивать собственную точку зрения, учитывать мнение окружающих, конструктивно решать конфликтные ситуации, искать компромиссные решения, получать удовольствие от совместной работы и общего результата, а также осуществлять адекватную оценку себя как объекта и субъекта коммуникации.

Настоящее исследование позволяет выявить ряд тенденций, перспективных для дальнейшей разработки проблемы формирования коммуникативной культуры дошкольников. В частности, детская журналистика содержит в себе огромный потенциал, и ее применение в целях культурного развития личности дошкольника может быть эффективным не только в условиях общего образования, но и в условиях интеграции общего и дополнительного образования, в постоянных и временных детских коллективах. Следовательно, остаются открытыми вопросы подготовки педагогических кадров, способных применять средства детской журналистики в процессе коммуникативного развития подрастающих поколений.

Таким образом, удалось обосновать применение детской журналистики в проектной деятельности на примере проекта «ЖУРавлик» как эффективного средства формирования коммуникативной культуры старших дошкольников.

Список источников

1. Халимдарова Г. Р. Коммуникативная культура старших дошкольников: компоненты, критерии, показатели // Вестник Марийского гос. ун-та. 2022. № 4. С. 491–499. doi: 10.30914/2072-6783-2022-16-4-491-499
2. Гаврилова К. А. Компоненты коммуникативной культуры у детей старшего дошкольного возраста // МНКО. 2023. № 2. С. 221–223. doi: 10.24412/1991-5497-2023-299-221-223
3. Гордеева В. В., Черенкова В. Д. Детская журналистика в работе над познавательного-речевым развитием детей дошкольного возраста // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2021. № 8. С. 5–12.
4. Коротаева Н. В., Читах А. Ш. Культурная практика – «Клуб детской журналистики» как инновационный подход в коммуникативно-речевом развитии дошкольников // Образование в Кировской области. 2022. № 3 (63). С. 58–61.
5. Губайдуллина Л. Ф., Мельник М. В. Сетевой проект «Детское телевидение»: детский сад – телекомпания «Злат-ТВ» // Детский сад от А до Я. 2021. № 5. С. 66–78.
6. Жукова Д. А. Методы воздействия на общественное сознание в детских СМИ // Историческая и социально-образовательная мысль. 2010. № 4. С. 17–22.
7. Коханая О. Е. Детская журналистика как творческий процесс // Вестник МГУКИ. 2013. № 2. С. 126–130.
8. Ушакова О. С. Программа и методические рекомендации по развитию речи детей седьмого года жизни. М., 2021. 221 с.
9. Хузеева Г. Р. Особенности коммуникативной компетентности современных дошкольников // Психология обучения. 2015. № 3. С. 106–114.

10. Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А. Практикум по детской психологии: пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада. М.: Просвещение, Владос, 1995. 293 с.
11. Ядровская М. В. Модели в педагогике // Вестник Томского гос. ун-та. 2013. № 366. С. 139–143.
12. Ананишнев В. М. Моделирование в сфере образования // Системная психология и социология. 2010. № 2. С. 67–84.
13. Халимдарова Г. Р., Шадрина Л. Г. Проект «Детская журналистика» как средство формирования коммуникативной культуры старших дошкольников // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2023. № 3. С. 92–104. doi: 10.18413/2313-8971-2023-9-3-0-8

References

1. Khalimdarova G. R. Kommunikativnaya kul'tura starshikh doshkol'nikov: komponenty, kriterii, pokazateli [Communicative culture of senior preschoolers: components, criteria, indicators]. *Vestnik Mariyskogo gosudarstvennogo universiteta – Vestnik of the Mari State University*, 2022, no. 4, pp. 491–499 (in Russian). doi: 10.30914/2072-6783-2022-16-4-491-499 (accessed 27 December 2023).
2. Gavrilova K. A. Komponenty kommunikativnoy kul'tury u detey starshego doshkol'nogo vozrasta [Components of communicative culture in older preschool children]. *MNKO – The World of science, culture and education*, 2023, no. 2, pp. 221–223 (in Russian). doi: 10.24412/1991-5497-2023-299-221-223 (accessed 27 December 2023).
3. Gordeeva V. V., Cherenkova V. D. Detskaya zhurnalistika v rabote nad poznavatel'no-rechevym razvitiem detey doshkol'nogo vozrasta [Children's journalism in the work on the cognitive and speech development of preschool children]. *Aktual'nye problemy pedagogiki i psikhologii*, 2021, no. 8, pp. 5–12 (in Russian).
4. Korotaeva N. V., Chitakh A. Sh. Kul'turnaya praktika – «Klub detskoj zhurnalistiki» kak innovatsionnyy podkhod v kommunikativno-rechevom razvitiu doshkol'nikov [Cultural practice – “Children's journalism Club” as an innovative approach in the communicative and speech development of preschoolers]. *Obrazovaniye v Kirovskoy oblasti*, 2022, no. 3 (63), pp. 58–61 (in Russian).
5. Gubaydullina L. F., Mel'nik M. V. Setevoy proekt «Detskoye televideniye»: detskiy sad – telekompaniya «Zlat-TV» [Network project “Children's television”: kindergarten – TV company “Zlat-TV”]. *Detskiy sad ot A do YA*, 2021, no. 5, pp. 66–78 (in Russian).
6. Zhukova D. A. Metody vozdeystviya na obshchestvennoye soznaniye v detskikh SMI [Methods of influencing public consciousness in children's media]. *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl' – Historical and Socical-Educationsl Idea*, 2010, no. 4, pp. 17–22 (in Russian).
7. Kokhanaya O. E. Detskaya zhurnalistika kak tvorcheskiy protsess [Children's journalism as a creative proces]. *Vestnik MGUKI*, 2013, no. 2, pp. 126–130 (in Russian).
8. Ushakova O. S. *Programma i metodicheskiye rekomendatsii po razvitiyu rechi detey sed'mogo goda zhizni* [Program and methodological recommendations for the development of speech in children of the seventh year of life]. Moscow, 2021. 221 p. (in Russian).
9. Khuzejeva G. R. Osobennosti kommunikativnoy kompetentnosti sovremennykh doshkol'nikov [Features of communicative competence of modern preschoolers]. *Psikhologiya obucheniya – Psychology of Education*, 2015, no. 3, pp. 106–114 (in Russian).
10. Uruntayeva G. A., Afon'kina Yu. A. *Praktikum po detskoj psikhologii: posobiye dlya studentov pedagogicheskikh institutov, uchaschkhikhya pedagogicheskikh uchilishch i kolledzhey, vospitateley detskogo sada* [Educational aid on child psychology. A manual for students of pedagogical institutes, students of pedagogical colleges and colleges, kindergarten teachers]. Moscow, Prosveshcheniye, Vlados Publ., 1995, 293 p. (in Russian).
11. Yadrovskaya M. V. Modeli v pedagogike [Models in pedagogy]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2013, vol. 366, pp. 139–143 (in Russian).
12. Ananishnev V. M. Modelirovaniye v sfere obrazovaniya [Modeling in the field of education]. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya – Systems Psychology and Sociology*, 2010, no. 2, pp. 67–84 (in Russian).
13. Khalimdarova G. R., Shadrina L. G. Proekt «Detskaya zhurnalistika» kak sredstvo formirovaniya kommunikativnoy kul'tury starshikh doshkol'nikov [The project “Children's journalism” as a means of forming the communicative culture of senior preschoolers]. *Nauchnyy rezul'tat. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya – Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 2023, no. 3, pp. 92–104 (in Russian). doi: 10.18413/2313-8971-2023-9-3-0-8 (accessed 27 December 2023).

Информация об авторах

Халимдарова Г. Р., аспирант, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова (пл. Ленина, 4/5, Ульяновск, Россия, 432071).

Шадрина Л. Г., кандидат педагогических наук, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова (пл. Ленина, 4/5, Ульяновск, Россия, 432071).

Information about the authors

Khalimdarova G. R., postgraduate student, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov (pl. Lenina, 4/5, Ulyanovsk, Russian Federation, 432071).

Shadrina L. G., Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov (pl. Lenina, 4/5, Ulyanovsk, Russian Federation, 432071).

Статья поступила в редакцию 28.12.2023; принята к публикации 01.07.2024

The article was submitted 28.12.2023; accepted for publication 01.07.2024

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 378.147

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-41-49>

Индивидуализация иноязычной подготовки студентов вуза на основе цифровых образовательных технологий

Артем Дмитриевич Зубков

*Новосибирский государственный университет экономики и управления, Новосибирск, Россия,
zubkov_nstu@mail.ru*

Аннотация

Разработана интегративная схема использования цифровых технологий с целью индивидуализации обучения иностранным языкам. Обзор предыдущих исследований показывает, что адаптивные обучающие системы и интеллектуальные системы способны повысить эффективность обучения. Однако в современных реализациях отсутствуют надежное моделирование индивидуальной траектории обучаемого, валидные механизмы оценки и интеграция с педагогическими принципами. Предлагается оригинальная концептуальная модель, объединяющая адаптивные платформы, многомерную оценку, адаптацию преподавателя и теорию обучения иностранному языку в целостную систему, ориентированную на обучаемого. Эта модель включает в себя циклическую оценку, последовательность изучения материала на основе данных, персонализированную обратную связь и гибкое взаимодействие человека и искусственного интеллекта. Она представляет собой дорожную карту для индивидуальной поддержки учащихся разного возраста и уровня подготовки. Модель способствует более эффективной и увлекательной языковой подготовке, доступной всем учащимся. Даны рекомендации по проведению междисциплинарных исследований для дальнейшего совершенствования этого подхода путем проведения эмпирических исследований. Данная концепция обеспечивает теоретическую базу для создания следующего поколения персонализированных технологий обучения иностранному языку.

Ключевые слова: *персонализированное обучение, адаптивные обучающие системы, интеллектуальные обучающие системы, компьютерное обучение иностранным языкам, оценка уровня владения языком, образовательные технологии*

Для цитирования: Зубков А. Д. Индивидуализация иноязычной подготовки студентов вуза на основе цифровых образовательных технологий // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 4 (56). С. 41–49. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-41-49>

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Original article

Individualization of foreign language training of university students using digital educational technologies

Artyom D. Zubkov

*Novosibirsk State University of Economics and Management, Novosibirsk, Russian Federation,
zubkov_nstu@mail.ru*

Abstract

This study develops an integrative framework to advance individualized foreign language instruction through incorporation of digital technologies. As online platforms and adaptive learning systems proliferate, new opportunities emerge to tailor teaching to individual learner needs. However, prior research reveals gaps in existing assessment capabilities, and grounding in language acquisition theory. Many tools target only limited skills in isolation. An original conceptual model is proposed to address these limitations synthesizing adaptive sequencing, multidimensional evaluation, instructor guidance, and established pedagogical principles into a comprehensive system. A literature review analyzes prior empirical findings, frameworks, and best practices. The proposed model incorporates these insights around key elements: 1) adaptive learning platforms that adjust content based on ongoing diagnostics; 2) multifaceted assessment of linguistic and communicative competencies; 3) instructor access to analytics dashboards and customization tools; 4) overarching language acquisition theory and goals. This creates a cycle of personalized instruction, human-AI collaboration, and continuous improvement. Significance includes providing researchers an integrative framework to guide future innovation and empirical testing. For practitioners, it offers a roadmap to harness technologies for more effective language education accessible to all learners. Recommendations are presented for interdisciplinary research and purposeful implementation. This pioneering model establishes theoretical foundations for the next generation of equitable, empowering personalized language learning systems..

Keywords: *personalized learning, adaptive learning systems, intelligent tutoring systems, computer-assisted language learning, language assessment, educational technology*

For citation: Zubkov A. D. Individualizatsiya inoyazychnoy podgotovki studentov vuza na osnove tsifrovyykh obrazovatel'nykh tekhnologiy [Individualization of foreign language training of university students using digital educational technologies]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 4 (56), pp. 41–49. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-41-49>

Появление цифровых технологий открыло новые возможности для индивидуализации и совершенствования обучения иностранным языкам. По мере того как учащиеся получают все больший доступ к мультимедийным ресурсам, онлайн-репетиторам, компьютерным программам для изучения языка и другим инструментам, у преподавателей появляется все больше возможностей адаптировать обучение к потребностям, интересам и стилю обучения каждого студента [1–2]. Однако исследования, посвященные эффективному использованию технологий для индивидуализации обучения иностранным языкам, пока находятся на начальной стадии. Большинство исследований, проведенных на сегодняшний день, посвящены конкретным инструментам и контекстам [3–5], при этом результаты практически не обобщаются. Необходим всесторонний анализ педагогических стратегий и технологий, способствующих индивидуализации обучения, чтобы предоставить преподавателям и администрации научно обоснованные рекомендации. Цель данной статьи – восполнить этот

пробел в исследованиях путем обзора литературы, посвященной индивидуализированному обучению иностранным языкам в разных формах и возрастах. Цель исследования обозначила его задачи: 1) рассмотреть основные возможности цифровых технологий, позволяющих индивидуализировать преподавание и обучение чтению, письму, аудированию и говорению; 2) предложить концептуальную схему для понимания эффективных подходов к индивидуализации в языковом образовании с использованием технологий; 3) указать на продуктивные направления будущих исследований. Поскольку владение иностранным языком становится все более важной способностью в условиях глобализации, разработка моделей индивидуализации обучения с помощью технологий является приоритетной задачей прикладной лингвистики и исследований в области образования. Поэтому предпринята попытка теоретического обоснования инноваций в области индивидуализированного обучения иностранным языкам.

Отечественные российские ученые представляют ценные взгляды на персонализированное обучение в нескольких контекстах. Исследование адаптивных обучающих систем, проведенное Н. Б. Богуш и Е. А. Ивановой в 2021 г., показало, что по сравнению с традиционными моделями обучения у студентов университетов увеличился словарный запас. Исследователи объясняют эти улучшения персонализированной последовательностью новых слов, основанной на индивидуальных профилях учащихся. Однако все еще остаются вопросы относительно длительности сохранения словарного запаса в течение долгого времени [6]. В работе Н. П. Гусевой и М. А. Никовой был проведен анализ персонализированной обратной связи с учащимися старших классов, изучающими иностранный язык, с помощью автоматизированной программы оценки. Студенты не только продемонстрировали улучшение грамматической точности, но и результаты опроса показали рост вовлеченности и уверенности. Однако автоматизированный анализ не смог обеспечить полноценную обратную связь для развития навыков письма более высокого уровня. Данное исследование указывает на перспективность индивидуальной обратной связи, но также и на ограничения существующих технологий [7]. Предложенная М. В. Поляковой и др. схема индивидуализированной практики устной речи предлагает модель адаптивного виртуального общения. Однако в работе не было описано реальное внедрение или оценка эффективности обучения. Следующие шаги в этом исследовании – разработка полнофункциональных прототипов и эмпирическая оценка языковых достижений по сравнению с неадаптивными методами [8]. В обзоре программного обеспечения для распознавания речи, проведенном И. Д. Рудинским и Т. Абдулхамидом, были отмечены явные преимущества для произношения взрослых учащихся. Однако они отметили существенные пробелы в обеспечении обратной связи с конкретными фонетическими ошибками для стимулирования дальнейшего роста. Для полной реализации потенциала этих инструментов потребуются достижения в области автоматического анализа речи [9]. Исследование, проведенное Е. А. Ивановой на учащихся технологического вуза, изучающих иностранный язык, показало, что адаптивные учебные программы повышают вовлеченность и академическую успеваемость. По ее мнению, персонализированный контент позволяет учащимся не терять интерес к учебе. Однако исследование было ограничено одним учебным заведением в течение одного семестра. Необходимо провести дополнительные исследования по изучению влияния адаптивных учебных программ в разных контекстах и для разных групп населения [10]. В работе О. А. Киряковой предлагается использовать цифровые портфолио для персонализированной постановки целей подростками, изучающими английский язык. Однако в ней не изучалось фактическое использование портфолио и его связь с результатами. В дальнейших исследованиях необходимо экспериментально внедрить этот подход, чтобы оценить его влияние на мотивацию, самостоятельность и успеваемость [11]. В исследовании Ю. А. Гузь, посвященном персонализированным приложениям для изучения лексики, были получены многообещающие результаты для изучающих китайский язык. Учащиеся продемонстрировали более четкое распознавание иероглифов и их использование в контексте. Однако размер выборки был небольшим, и она была

сосредоточена только на словарном запасе, поэтому необходимы дальнейшие исследования [12]. Эксперимент Н. Ж. Дагбаевой и Л. О. Сельверовой показал, что адаптивные инструменты для письма улучшают структурную организацию текста у студентов, владеющих иностранным языком на среднем уровне. Однако влияние на стилистические аспекты, такие как голос, было ограниченным. Исследование показывает, что грамматика и механические навыки могут быть поддержаны с помощью персонализации, но навыки более высокого порядка могут потребовать человеческого руководства [13]. В метаанализе, проведенном Н. В. Гераскевич в 2022 г., были обобщены результаты по использованию систем персонализированного обучения языку. Она обнаружила устойчивый рост успеваемости, но предупредила, что эффективность в значительной степени зависит от качества адаптивных алгоритмов и последовательности изучения материала. Для действительно надежной персонализации необходим более совершенный искусственный интеллект (ИИ) [14]. Исследование Н. В. Сидаковой, проведенное со студентами, показало, что программное обеспечение для контроля результатов обучения повышает уровень самоанализа студентов и использования поддержки преподавателя. Однако выборка была ограничена добровольными участниками. Необходимо провести дополнительную работу по изучению использования средств компьютерного контроля в масштабах разных профилей учащихся [15]. В работе А. А. Гусевой, Е. А. Калининой предложены адаптивные подкасты как инструмент персонализированного аудирования для взрослых студентов, изучающих иностранный язык как неродной. В работе был описан дизайн системы, но не было описано ее внедрение и оценка. В дальнейшем разработка и тестирование прототипов будут иметь решающее значение для изучения потенциальных преимуществ обучения [16]. В дополнение к адаптивным системам обучения и технологиям интеллектуального репетиторства некоторые исследователи рассматривают возможность использования массовых открытых онлайн-курсов (МООК) для индивидуализации обучения языку [17–19]. МООК предоставляют расширенный доступ к обучению через бесплатные онлайн-платформы.

Исходя из проведенного анализа литературы можно сделать вывод, что проблема индивидуализации обучения иностранным языкам с применением цифровых технологий пока недостаточно изучена. Большинство работ носят фрагментарный характер и рассматривают узкие аспекты и конкретные инструменты без комплексного подхода. Некоторые исследования противоречат друг другу в оценке эффективности адаптивных технологий. Сильной стороной проанализированных исследований является внимание к практическому применению технологий и изучению конкретных образовательных результатов. Слабой стороной можно назвать недостаток целостных концептуальных моделей индивидуализации обучения. Требуют дополнительной разработки комплексные подходы к интеграции адаптивных технологий с традиционными методами обучения, опирающиеся на теоретические модели овладения языком. Данное исследование нацелено на разработку именно такой концептуальной модели, синтезирующей передовой практический опыт с научным пониманием процессов изучения языка. Это позволит выработать системное видение проблемы и направления дальнейших исследований. Таким образом, отличительной чертой предпринятого в работе подхода является стремление к междисциплинарному синтезу научных знаний и образовательных технологий для комплексного решения задач индивидуализации лингвистического образования.

В данной статье используется методология интегративного обзора литературы для разработки теоретических основ индивидуализации обучения иностранным языкам с помощью цифровых технологий. Такой подход позволяет синтезировать эмпирические данные, оценить существующие основы и выявить существенные пробелы в развивающейся области. Для сбора литературной базы был проведен поиск по основным наукометрическим базам и интернет-коллекциям, включая Google Scholar, РИНЦ и Киберленинку. Критерии поиска включали термины, связанные с персонализированным и индивидуальным обучением, компьютерным изучением языка, интеллектуальными обучающими системами, адаптивными технологиями обучения и смежными понятиями. Резуль-

таты поиска были ограничены рецензируемыми публикациями за последние 5 лет, чтобы сосредоточить внимание на последних достижениях. В обзоре литературы использован метод нарративного синтеза для выявления ключевых тем, моделей и выводов по всем собранным исследованиям. Для проведения данного исследования были использованы следующие методы:

- анализ и синтез научной литературы по проблеме индивидуализации обучения иностранным языкам с применением цифровых технологий;
- систематизация и классификация подходов и моделей индивидуализации обучения на основе выявления их сильных и слабых сторон;
- моделирование – построение концептуальной модели интеграции адаптивных технологий в систему языкового образования;
- абстрагирование – выделение значимых тенденций и закономерностей в области изучаемой проблемы;
- индукция и дедукция – выведение общих выводов на основе анализа частных исследований, а также формулирование гипотез из общетеоретических положений;
- прогнозирование – определение перспектив и приоритетных направлений дальнейшего изучения проблемы.

Адаптивные системы обучения, которые подстраивают содержание и подсказки под потребности и ответы ученика, обещают повысить вовлеченность и успеваемость. Однако большинство современных платформ используют упрощенные алгоритмы, ориентированные на лексику или грамматику. Им не хватает мощных возможностей моделирования пользователя и тесной интеграции с теорией усвоения языка. Чтобы обеспечить полноценную персонализацию по всем навыкам, необходим более совершенный искусственный интеллект, основанный на когнитивных науках и лингвистике. Системы должны динамически отслеживать прогресс в чтении, письме, говорении и аудировании, выстраивая последовательность действий с учетом индивидуальных сильных и слабых сторон. Текущая оценка должна быть напрямую связана с корректировкой стратегий платформы, объема и сложности контента.

Интеллектуальные обучающие системы продемонстрировали потенциал для обеспечения персонализированной обратной связи и практики путем детального анализа индивидуальных ошибок и заблуждений. Это позволяет целенаправленно улучшать качество письменной речи, разговорной речи и других областей. Однако высокая стоимость разработки и отсутствие общих авторских платформ препятствуют широкому внедрению. Большинство существующих платформ ориентированы только на ограниченный круг тем или языков, не способны к масштабированию и тиражированию. Для реализации преимуществ необходимы расширяемые и многократно используемые платформы, на которые могли бы эффективно опираться ученые и компании. Облачные сервисы могут помочь амортизировать затраты, особенно для редких языков с небольшой аудиторией.

Автоматизированная оценка письменных работ показывает все большие перспективы в плане предоставления эффективной обратной связи по таким механическим параметрам, как грамматика, орфография, связность абзацев и т. д. Однако точное определение таких качеств, как стиль, риторическая эффективность и двусмысленность, остается сложной задачей. Современные средства обработки естественного языка пока не могут приблизиться к качественной оценке студенческих текстов человеком. Методы глубокого извлечения семантического смысла все еще ограничены. Для реализации всего потенциала необходимы значительные достижения в области ИИ. Системы должны выйти за рамки поверхностных характеристик и анализировать идеи, логику, голос и тонкости, характерные для разных языков. Междисциплинарное сотрудничество с лингвистами может обогатить алгоритмы теориями риторики, прагматики и дискурса.

Аналитические панели позволяют преподавателям постоянно выявлять области, в которых они испытывают трудности и добиваются успехов, и дифференцировать подходы к обучению, виды де-

тельности и обратную связь. Однако в настоящее время многие учебные заведения не располагают технологической инфраструктурой, совместимыми системами управления обучением и подготовкой преподавателей для реализации этих преимуществ. Преподавателям часто не хватает времени, поддержки и грамотности в работе с данными, чтобы внедрить цифровые технологии в учебную практику. Для расширения масштабов персонализированного обучения необходимо наращивать потенциал в области платформ, инфраструктуры и человеческого капитала. Цифровая аналитика может помочь направлять учебный процесс и рекомендовать цифровые ресурсы, адаптированные к микрогруппам населения. Однако цифровые технологии должны дополнять, а не заменять суждения преподавателей.

Исследования постоянно демонстрируют, что смешанные подходы, продуманно сочетающие адаптивное программное обеспечение и живое обучение, более эффективны, чем любой из вариантов в отдельности. Однако опора только на преподавателей снижает масштабируемость и согласованность. Необходимы гибридные модели, позволяющие повысить эффективность технологий, сохраняя при этом пространство для человеческих нюансов. Очень важно определить оптимальную роль автоматизации в сравнении с индивидуальной работой преподавателя. Адаптивные платформы могут заниматься оценкой, определением последовательности и формированием навыков. Преподаватели в этом случае сосредотачиваются на более глубоком руководстве, творчестве и культурном развитии.

Эти выводы оправдывают создание интегративной концептуальной схемы, объединяющей адаптивную последовательность, многомерную оценку, индивидуальный подход преподавателя и всеобъемлющие принципы овладения языком. Такая циклическая система может отвечать индивидуальным потребностям и расширять доступ к персонализированному обучению. Однако для оценки и совершенствования таких моделей необходимы значительные исследования в различных контекстах. Междисциплинарное сотрудничество между такими различными областями, как образование, лингвистика, психология и информатика, является критически важным для реализации перспектив персонализированного обучения языку. Такой системный подход может стать основой для разработки нового поколения языковых технологий, обеспечивающих равенство и расширение возможностей.

Концептуальная модель, предложенная в данной статье, предлагает основу для использования цифровых технологий для индивидуализации обучения иностранным языкам. Интегрируя адаптивные системы обучения с языковой педагогикой, она призвана обеспечить персонализированное обучение, ориентированное на ученика. Это перспективное направление для повышения мотивации, вовлеченности и результативности обучения. Однако в своем текущем теоретическом виде модель имеет ограничения. Ее практическая реализация сопряжена с рядом трудностей. Для оценки и разработки адаптивных платформ на основе их реального использования необходимы надежные механизмы оценивания. Стоимость разработки и развертывания таких систем в масштабах страны может оказаться непомерно высокой при отсутствии достаточной инфраструктуры. Преподавателям потребуется серьезная подготовка для использования данных и инструментов для персонализации. Данная модель отличается от существующих подходов тем, что в ней делается акцент на синергетическом использовании интеллектуальных адаптивных технологий и живого человеческого обучения. В то время как предыдущие модели фокусировались либо на автоматизированных системах, либо на персонализации под руководством преподавателя, данная модель нацелена на эффективный синтез. Для определения оптимального соотношения между этими компонентами необходимы сравнительные исследования. К потенциальным трудностям можно отнести чрезмерную зависимость учащихся от технологий, снижение уровня социального взаимодействия и этические проблемы, связанные с конфиденциальностью данных. Для развития творческих способностей, коммуникации и культурной грамотности необходимо постоянное руководство со стороны человека. Адап-

тивные алгоритмы рискуют увековечить предвзятость, поэтому необходим тщательный контроль. Платформы должны быть достаточно гибкими, чтобы удовлетворять различным стилям обучения и образовательным потребностям. Дальнейшая персонализация может быть обеспечена за счет интеграции выбора учащегося, иммерсивных симуляций, интеллектуальных виртуальных репетиторов и более широкого использования аналитики обучения. По мере развития адаптивных технологий роль человека может все больше смещаться в сторону наставничества, руководства и проектирования. Для развития этой области необходимы междисциплинарные усилия, объединяющие исследования в области овладения языком, образования, когнитивных наук и ИИ. При целенаправленном применении эта модель обладает значительным потенциалом для преобразования процесса обучения иностранным языкам. Однако для реализации всех преимуществ потребуются постоянные совместные исследования в различных контекстах и поддержка преподавателей. Несмотря на существующие препятствия, персонализированное образование обещает расширить доступ, повысить эффективность и расширить возможности учащихся во всем мире.

Список источников

1. Азыбаев М. А., Веряев А. А., Ушаков А. А. Синхронные и асинхронные формы сопровождения дистанционных проектов и курсов // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2021. Вып. 6 (40). С. 103–113.
2. Веряев А. А., Лозыченко Ю. Э. Оценка интерактивности образовательного процесса // Информация и образование: границы коммуникаций. 2023. № 15 (23). С. 446–449.
3. Сысоев П. В., Филатов Е. М., Сорокин Д. О. Чат-боты и голосовые помощники в развитии иноязычных речевых умений обучающихся // Язык и культура. 2023. № 63. С. 272–289.
4. Крутько Е. А., Комкова А. С., Кобелева Е. П., Агавелян Р. О. Интеграция видеоконтента в процесс обучения профессионально ориентированному английскому языку в вузе // Сибирский педаг. журнал. 2022. № 6. С. 66–75.
5. Агавелян Р. О., Кобелева Е. П., Стучинская Е. А., Душинина Е. В. Использование мнемотехник в процессе профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов-экономистов // Сибирский пед. журнал. 2022. № 4. С. 38–50.
6. Богущ Н. Б., Иванова Е. А. Учебный технический текст: особенности восприятия в условиях применения адаптивного подхода к формированию иноязычных компетенций // Проблемы современного образования. 2021. № 6. С. 257–269.
7. Гусева Н. П., Никова М. А. Реализация обратной связи при изучении иностранного языка как способ коррекции ошибок // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 6 (91). С. 89–91.
8. Полякова М. В., Рубцова А. В., Чичерина Н. В. Применение адаптивной технологии при обучении иностранному языку профессиональной направленности иностранных студентов в условиях онлайн-обучения // Современные наукоемкие технологии. 2022. № 8. С. 167–172.
9. Рудинский И. Д., Абдулхамид Т. Педагогические условия применения системы автоматического распознавания речи при изучении иностранного языка // Вестник науки и образования Северо-Запада России. 2016. Т. 2, № 4. С. 127–131.
10. Иванова Е. А. Моделирование адаптивного подхода при обучении иностранному языку в технологическом вузе // Проблемы современного образования. 2022. № 4. С. 228–241.
11. Kiryakova O. A. E-portfolio as a means of formation of students' professional foreign language communicative competence in technical higher education institutions // Сибирский учитель. 2022. № 6 (145). Р. 88–92.
12. Гузь Ю. А. Эффективное использование мобильных приложений и планшетов в обучении иностранному языку // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6, № 4 (21). С. 59–62.
13. Дагбаева Н. Ж., Сельверова Л. О. Адаптивные технологии в обучении иностранным языкам с учетом особенностей взрослых обучающихся // Вестник Бурятского гос. ун-та. 2016. № 1. С. 121–129.
14. Гераскевич Н. В. Персонализация процесса достижения учебных результатов иноязычного образования на основе специализированных цифровых платформ // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 2 (94). С. 169–178.

15. Сидакова Н. В. Особенности компьютерного тестирования и динамика качества обученности иностранным языкам // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6, № 2 (19). С. 140–143.
16. Гусева А. А., Калинина Е. А. Использование мобильных подкастов для развития навыков аудирования на уроках английского языка // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. 2021. № 13. С. 194–201.
17. Zubkov A. D. MOOCs as Resource for Content and Language Integrated Learning at University // Lecture Notes in Networks and Systems. 2022. Vol. 499. P. 112–119.
18. Zubkov A. D. MOOCs in competence approach to EFL Training of Transport Professionals // Transportation Research Procedia. 2022. Vol. 63. P. 1804–1809.
19. Zubkov A.D. Implementation of CLIL Approach via MOOCs: Case Study of Siberian Transport University // Lecture Notes in Networks and Systems. 2022. Vol. 402. P. 1002–1010.

References

1. Azybayev M. A., Veryayev A. A., Ushakov A. A. Sinkhronnyye i asinkhronnyye formy soprovozhdeniya distantsionnykh proyektov i kursov [Synchronous and asynchronous forms of support for distance projects and courses]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2021, vol. 6(40), pp. 103–113 (in Russian).
2. Veryayev A. A., Lozychenko Yu. E. Otsenka interaktivnosti obrazovatel'nogo protsessa [Assessment of the interactivity of the educational process]. *Informatsiya i obrazovaniye: granitsy kommunikatsiy – Information and Education: Communication Frontiers*, 2023, no. 15(23), pp. 446–449 (in Russian).
3. Sysoyev P. V., Filatov E. M., Sorokin D. O. Chat-boty i golosovyye pomoshchniki v razvitiy inoyazychnykh rechevykh umeniy obuchayushchikhsya [Chatbots and voice assistants in developing foreign language speaking skills of students]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2023, no. 63, pp. 272–289 (in Russian).
4. Krut'ko E. A., Komkova A. S., Kobeleva E. P., Agavelyan R. O. Integratsiya videokontenta v protsess obucheniya professional'no oriyentirovannomu angliyskomu yazyku v vuze [Integration of video content into the process of teaching professionally oriented English at the university]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*, 2022, no. 6, pp. 66–75 (in Russian).
5. Agavelyan R. O., Kobeleva E. P., Stuchinskaya E. A., Dushinina E. V. Ispol'zovaniye mnemotekhniki v protsesse professional'no oriyentirovannoy inoyazychnoy podgotovki studentov-ekonomistov [The use of mnemonic techniques in the process of professionally oriented foreign language training of economics students]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*, 2022, no. 4, pp. 38–50 (in Russian).
6. Bogush N. B., Ivanova E. A. Uchebnyy tekhnicheskyy tekst: osobennosti vospriyatiya v usloviyakh primeneniya adaptivnogo podkhoda k formirovaniyu inoyazychnykh kompetentsiy [Educational technical text: features of perception in the context of an adaptive approach to the formation of foreign language competencies]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya – Problems of Modern Education*, 2021, no. 6, pp. 257–269 (in Russian).
7. Guseva N. P., Nikova M. A. Realizatsiya obratnoy svyazi pri izuchenii inostrannogo yazyka kak sposob korrektsii oshibok [Implementation of feedback in learning a foreign language as a way to correct mistakes]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – World of Science, Culture, Education*, 2021, no. 6 (91), pp. 89–91 (in Russian).
8. Polyakova M. V., Rubtsova A. V., Chicherina N. V. Primeneniye adaptivnoy tekhnologii pri obuchenii inostrannomu yazyku professional'noy napravlenosti inostrannykh studentov v usloviyakh onlayn-obucheniya [The use of adaptive technology in teaching a foreign language for professional purposes to foreign students in an online learning environment]. *Sovremennyye naukoemkiye tekhnologii – Modern High Technologies*, 2022, no. 8, pp. 167–172 (in Russian).
9. Rudinskiy I. D., Abdulhamid T. Pedagogicheskiye usloviya primeneniya sistemy avtomaticheskogo raspoznavaniya rechi pri izuchenii inostrannogo yazyka [Pedagogical conditions for the use of automatic speech recognition system in learning a foreign language]. *Vestnik nauki i obrazovaniya Severo-Zapada Rossii – Bulletin of Science and Education of the North-West of Russia*, 2016, vol. 2, no. 4, pp. 127–131 (in Russian).
10. Ivanova E. A. Modelirovaniye adaptivnogo podkhoda pri obuchenii inostrannomu yazyku v tekhnologicheskoy vuze [Modeling an adaptive approach in teaching a foreign language at a technological university]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya – Problems of Modern Education*, 2022, no. 4, pp. 228–241 (in Russian).
11. Kiryakova O. A. E-portfolio as a means of formation of students' professional foreign language communicative competence in technical higher education institutions. *Sibirskiy uchitel' – Siberian Teacher*, 2022, no. 6 (145), pp. 88–92.

12. Guz' Yu. A. Effektivnoye ispol'zovaniye mobil'nykh prilozheniy i planshetov v obuchenii inostrannomu yazyku [Effective use of mobile apps and tablets in teaching a foreign language]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya – Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2017, vol. 6, no. 4 (21), pp. 59–62 (in Russian).
13. Dagbayeva N. Zh., Sel'verova L. O. Adaptivnyye tekhnologii v obuchenii inostrannym yazykam s uchetom osobennostey vzroslykh obuchayushchikhsya [Adaptive technologies in teaching foreign languages taking into account the characteristics of adult learners]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Buryat State University*, 2016, no. 1, pp. 121–129 (in Russian).
14. Geraskovich N. V. Personalizatsiya protsessa dostizheniya uchebnykh rezul'tatov inoyazychnogo obrazovaniya na osnove spetsializirovannykh tsifrovyykh platform [Personalization of the process of achieving educational results of foreign language education based on specialized digital platforms]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika – Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, 2022, no. 2(94), pp. 169–178 (in Russian).
15. Sidakova N. V. Osobennosti komp'yuternogo testirovaniya i dinamika kachestva obuchennosti inostrannym yazykam [Features of computer testing and dynamics of quality of teaching foreign languages]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya – Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2017, vol. 6, no. 2(19), pp. 140–143 (in Russian).
16. Guseva A. A., Kalinina E. A. Ispol'zovaniye mobil'nykh podkastov dlya razvitiya navykov audirovaniya na urokakh angliyskogo yazyka [Using mobile podcasts to develop listening skills in English classes]. *Inostrannyye yazyki v kontekste mezhkul'turnoy kommunikatsii – Foreign Languages in the Context of Intercultural Communication*, 2021, no. 13, pp. 194–201 (in Russian).
17. Zubkov A. D. MOOCs as Resource for Content and Language Integrated Learning at University. *Lecture Notes in Networks and Systems*, 2022, vol. 499, pp. 112–119.
18. Zubkov A. D. MOOCs in competence approach to EFL Training of Transport Professionals. *Transportation Research Procedia*, 2022, vol. 63, pp. 1804–1809.
19. Zubkov A.D. Implementation of CLIL Approach via MOOCs: Case Study of Siberian Transport University. *Lecture Notes in Networks and Systems*, 2022, vol. 402, pp. 1002–1010.

Информация об авторе

Зубков А. Д., старший преподаватель, Новосибирский государственный университет экономики и управления (ул. Каменская, 56, Новосибирск, Россия, 630099).

Information about the author

Zubkov A. D., Senior Lecturer, Novosibirsk State University of Economics and Management (ul. Kamenskaya, 56, Novosibirsk, Russian Federation, 630099).

Статья поступила в редакцию 01.11.2023; принята к публикации 01.07.2024

The article was submitted 01.11.2023; accepted for publication 01.07.2024

Научная статья
УДК 378.147:004
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-50-59>

Использование журнала «Я-как-Проект» обучающимися вуза

Тимур Тальгатович Газизов^{1, 2}, Надежда Филипповна Долганова³,
Фаррух Джамшедович Пираков⁴

¹ Сахалинский государственный университет, Южно-Сахалинск, Россия

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

⁴ Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, Томск, Россия

^{1, 2} gtt@tspu.edu.ru

³ DolganovaNF@tspu.edu.ru

⁴ pfid@tspu.edu.ru

Аннотация

Эффективным инструментом личностного развития обучающихся в вузе могут выступать технологические решения журналов личностного роста, в которых самосовершенствование достигается через целеполагание, планирование и рефлексию. В Томском государственном педагогическом университете (ТГПУ) для поддержки личностного развития студентов используется журнал «Я-как-Проект». Это инструмент, который помогает обучающимся осознать себя как проект, планировать свое развитие и улучшение. Журнал позволяет студентам определять свои цели и разрабатывать планы для их достижения, определять уровень личностного развития, служит основой для их личностного роста и успеха, дает возможность участникам образовательного процесса отслеживать активность, анализировать количественные и качественные изменения проделанных работ, а также оценивать рейтинги участников группы. В рамках учебного процесса журнал может применяться для отслеживания успеваемости студентов, оценки их образовательных результатов и выявления областей, требующих дополнительного внимания. Это позволяет студентам анализировать свои успехи, выявлять проблемы и искать способы их решения. В исследовательской деятельности журнал может служить инструментом для фиксации, анализа и оценки результатов исследований, формулирования идей и планирования будущих работ. Он также полезен для саморефлексии, самоконтроля и определения направлений дальнейшего развития. В рамках проведения научных исследований журнал может применяться в качестве инструмента определения уровня личностного развития студентов на основе статистической обработки количественных данных. Использование журнала «Я-как-Проект» способствует формированию активной субъектной позиции студента в образовательном и профессиональном контексте, что является важным фактором успешного личностного развития и профессионального роста.

Ключевые слова: саморазвитие, *self-skills*, инструмент личностного развития, журнал личностного роста

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: Газизов Т. Т., Долганова Н. Ф., Пираков Ф. Д. Личностное развитие обучающихся вуза посредством журнала «Я-как-Проект» // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 4 (56). С. 50–59. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-50-59>

Original article

Use of the “I-as-Project” magazine by university students

Timur T. Gazizov^{1, 2}, Nadezhda F. Dolganova³, Farruh D. Pirakov⁴

¹ Sakhalin State University, Yuzhno-Sakhalinsk, Russian Federation

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

⁴ Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics, Tomsk, Russian Federation

^{1, 2} gtt@tspu.edu.ru

³ DolganovaNF@tspu.edu.ru

⁴ pfd@tspu.edu.ru

Abstract

Successfully overcoming the challenges dictated by time, being adaptive, flexible and effective in all spheres of life is possible through self-development skills or “self-skills”. Technological solutions of personal growth journals, in which self-improvement is achieved through goal-setting, planning and reflection, can be an effective tool for the personal development of students at the university. Tomsk State Pedagogical University (TSPU) uses the magazine «I-as-a-Project» to support the personal development of students. It is an effective tool that helps students realize themselves as projects, plan their development and improvement. The journal allows students to define their goals and develop plans to achieve them, serves as a basis for their personal growth and success, enables participants in the educational process to track activity, analyze quantitative and qualitative changes in the work done, as well as evaluate the ratings of group members. As part of the educational process, the logbook can be used to track students’ progress, assess their learning outcomes and identify areas that require additional attention. This allows students to analyze their progress, identify problems and look for ways to solve them. In research activities, the journal can serve as a tool for recording, analyzing and evaluating research results, formulating ideas and planning future work. It is also useful for self-reflection, self-monitoring and identifying areas for further development. Within the framework of scientific research, the journal can be used as a tool for determining the level of personal development of students on the basis of statistical processing of quantitative data. The use of the journal «I-as-a-Project» contributes to the formation of active subjective position of the student in the educational and professional context, which is an important factor of successful personal development and professional growth.

Keywords: *self-development, self-skills, personal development tool, journal of personal growth*

For citation: Gazizov T. T., Dolganova N. F., Pirakov F. D. Lichnostnoye razvitiye obuchayushchikhsya vuza posredstvom zhurnala «Ya-kak-Proekt» [Use of the “I-as-Project” magazine by university students]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 4 (56), pp. 50–59. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-50-59>

В современном мире, где человек постоянно сталкивается с новыми вызовами и требованиями, одним из ключевых факторов успешного преодоления этих испытаний становится развитие навыков самоуправления, известных как «навыки саморазвития» (self-skills) [1]. Self-skills включают в себя разнообразные аспекты личностного роста, такие как саморегуляция, эмоциональный интеллект, целеполагание, планирование, лидерские качества и эффективные коммуникации [2–4].

Развитие этих навыков важно не только для личностного роста и достижения успеха, но также является ключевым фактором повышения профессиональной компетентности. Навыки саморазвития позволяют лучше осознать свои сильные и слабые стороны и искать пути для самосовершенствования [5, 6].

В связи с этим в Томском государственном педагогическом университете (ТГПУ) была поставлена цель разработать инструмент личностного развития студентов – журнал «Я-как-Проект», посредством которого была бы возможность определения уровня личностного развития обучающихся,

а также помощь в развитии их осознанности и самопонимания, умения ставить перед собой цели, планировать свою деятельность и осуществлять ее рефлексию [7].

С точки зрения студента основная цель журнала заключается в помощи оптимизации его времени и ресурсов, а также в повышении эффективности и результативности деятельности. Совершенствование и личностный рост достигаются через целеполагание, планирование и рефлексию. Рефлексия в контексте личностного развития позволяет человеку осмыслить и переосмыслить свои цели, свою деятельность и самого себя в качестве ее субъекта с целью прогнозирования, критического анализа, реорганизации и оценки эффективности своего собственного развития [8]. Если рассматривать развитие профессионального самосознания как целенаправленный процесс, то рефлексия, целеполагание и планирование являются объединенным механизмом, обеспечивающим готовность личности к действиям и саморазвитию [9].

С целью определения развития студентов преподаватели давно используют дневники личностного роста обучающихся [10–13]. Однако из-за ограниченного функционала и жесткой конфиденциальности в век информационных технологий и огромных массивов разнородной информации они являются малоэффективным инструментом анализа и последующего продуктивного использования. С точки зрения преподавателя в настоящее время целесообразно применение технологических решений, позволяющих отслеживать динамику развития большого количества студентов в потоке в режиме реального времени с предусмотренными возможностями подсчета статистических данных участников группы. И именно платформенные решения инструментов личностного развития обучающихся в вузе позволят отображать в веб-интерфейсе приложения информацию о работе студентов, а значит, и отслеживать их активность, анализировать количественные и качественные изменения их работы посредством подсчета индивидуальных баллов, а также оценивать рейтинги участников группы относительно самих себя и группы в целом.

Инструменты личностного развития обучающихся в вузе должны обладать следующими возможностями. Во-первых, поддерживать формулировку конкретных, измеримых, достижимых, релевантных и ограниченных во времени задач, которые требуется выполнить в рамках конкретной цели (отвечать критериям SMART) [14]. Во-вторых, позволять использовать методы приоритизации задач в соответствии с их важностью и сроками сдачи. В-третьих, мониторить и отслеживать прогресс выполнения заданий. В-четвертых, вносить корректировки в свой план при необходимости. В-пятых, учитывать индивидуальные потребности и особенности студентов. В-шестых, обеспечивать онлайн-доступ в удобный момент времени. В-седьмых, обладать открытостью, то есть предоставлять возможность ознакомления с информацией любого участника группы.

Журнал «Я-как-Проект» может включать в себя различное количество блоков в зависимости от динамической системы взаимодействия субъекта с миром деятельности, следовательно, можно отражать любые сферы жизнедеятельности, в которых необходимо достичь определенных результатов, и коррелирующие с ними. На содержание блоков для обучающихся в вузе могут влиять: уровень высшего образования (бакалавриат; специалитет, магистратура; аспирантура); текущие запросы, потребности и интересы обучающихся/группы; степень открытости участников к групповому обсуждению; временные рамки использования журнала и прочие значимые факторы в конкретных жизненных обстоятельствах.

Первым блоком всегда является «Общий план», он представляет собой обзор по всем блокам, за исключением блока «Файлы». В данном блоке требуется заполнить единственную ячейку – «Большая цель». Эта цель должна быть ограничена рамками программы и соотноситься с планами проекта, над которым проводится работа. Цели по блокам должны быть направлены на достижение «Большой цели». Все остальные ячейки в этом блоке заблокированы для редактирования, но содержат информацию о сути, цели, плане действий, сроках (дедлайн), статусе выполнения (статус) и итоговых результатах каждого блока в отдельности.

Каждый «последующий» блок, помимо блока «Файлы», отображает поставленную «Большую цель» в правом верхнем углу и имеет пять разделов, которые требуется заполнить. Первый раздел «Текущая ситуация» отражает суть работы в данном блоке. Во втором разделе «Цель по блоку» определяется цель, которая обеспечивает достижение «Большой цели» и должна быть достигнута внутри текущего блока. В третьем разделе «Инвентаризация» указываются положительные и отрицательные факторы, влияющие на достижение поставленной цели, а также информация о том, чего не хватает для ее выполнения. В четвертом разделе «План действий» формулируется список задач, к которым устанавливаются дедлайны в формате «дд.мм.гггг» и варианты статуса выполнения задачи из выпадающего списка: «Не начато», «В процессе», «Выполнено», при необходимости также можно оставлять комментарии к означенным задачам. Пятый раздел «Результаты и рефлексия» предназначен для самоанализа. В нем указывается период времени для оценки выполненных задач (неделя, месяц, год) и проводится контроль и анализ достигнутых/недостигнутых результатов, делаются выводы и обобщения с указанием причин успеха/неуспеха (критически оценивается сделанное) и при необходимости осуществляется поиск наиболее рациональных дальнейших действий.

Блок «Файлы» является техническим разделом, содержащим ссылки на документы, использовавшиеся для достижения поставленной цели (ссылки на оригиналы книг или статей, результаты работы в текстовом формате и/или в виде презентации и др.).

В журнале могут присутствовать «личные» блоки, например, такие как «Здоровье», «Семья и окружение», их можно не обсуждать на групповых встречах. Однако обучающимся рекомендовалось заполнять данные блоки, чтобы составить более полное представление о себе.

Начнем описание использования журнала «Я-как-Проект» как средства целеполагания, планирования и рефлексии своей деятельности бакалаврами физико-математического факультета ТГПУ, чьи темы дипломных работ были связаны с информатикой и информационными технологиями и курировались одним научным руководителем, сотрудником кафедры информатики. В данной группе было семь участников, шесть направлений подготовки: 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки: Математика и Информатика), один – 09.03.02 Информационные системы и технологии (направленность (профиль): Информационные технологии в образовании).

Именно эта группа участников оказалась наиболее открыта к обсуждению большего количества своих сфер жизнедеятельности, в том числе и личных. Руководителем и группой были определены следующие блоки: «Общий план», «Образование», «Дело», «Организация и коллектив», «Репутация», «Здоровье», «Семья и окружение», «Файлы».

В табл. 1 представлено описание ранее не описанных блоков журнала («последующие» блоки за блоком «Общий план», кроме блока «Файлы») с указанием их предназначения и содержания, которые бакалаврам необходимо было заполнить.

Таблица 1

Описание «последующих» блоков журнала «Я-как-Проект»

Блок	Предназначение	Содержание
Образование	Оценка своего профессионального опыта и образовательного бэкграунда	Все, что относится к образованию и предшествующему опыту в профессиональной сфере человека (его интеллектуальный уровень, культурная подготовка, степень образованности, жизненный и профессиональный опыт и др.)
Дело	Формулировка своего «дела» – критически значимой деятельности	Результаты профессиональной деятельности (достижения, реализованные проекты, объекты интеллектуальной собственности, свои сильные стороны в работе и др.)
Организация и коллектив	Самоопределение роли и функции в коллективах и организациях	Описание личностного вклада в работу команды (функции, роли и др.)

Блок	Предназначение	Содержание
Репутация	Осмысление своего позиционирования и репутации	Самопозиционирование и текущая репутация (позиционирование в целевых аудиториях, маркеры отношения, основания для суждений и др.)
Здоровье	Отражение своего физического и психологического состояния	Индивидуальные особенности, дающие преимущества и недостатки в деятельности (физическое здоровье, психологическое здоровье, психические состояния, влияющие факторы на состояние и форму и др.)
Семья и окружение	Самоанализ отношений с окружением, включая близкие отношения (семья, друзья)	Межличностные отношения (схемы взаимодействия, характер отношений, влияние характера отношений на человека и др.)

Для анализа роста self-skills обучающихся посредством журнала «Я-как-Проект» были выбраны три критерия: «Рейтинг по статусу», «Рейтинг по дедлайну» и «Рейтинг по плану». «Рейтинг по статусу» отражает суммарное значение баллов в соответствии со значениями присланного файла и статусом всех задач: выполнено (2 балла); в процессе (1 балл); не начато (0 баллов).

Напомним, что в эксперименте с дипломниками-бакалаврами участие приняло семь человек, количество встреч – восемь. Данные, полученные в текущем эксперименте, представлены в таблицах 2–4.

Таблица 2

Рейтинг по статусу

Участник	Номер встречи							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	13	27	53	70	—	70	—
2	3	16	26	35	—	48	48	55
3	17	40	46	61	77	78	78	84
4	21	32	45	26	46	46	46	68
5	2	6	13	28	87	—	87	—
6	—	—	—	—	121	121	121	126
7	—	—	—	—	—	—	166	—

Таблица 3

Рейтинг по дедлайну

Участник	Номер встречи							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1	3	4	7	12	21	—	21	—
2	0	0	14	0	—	24	24	24
3	7	16	17	22	32	35	35	39
4	9	13	20	11	35	35	35	34
5	3	3	3	8	20	—	—	20
6	—	—	—	—	21	21	21	21
7	—	—	—	—	—	—	85	—

Таблица 4

Рейтинг по плану

Участник	Номер встречи							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1	21	23	28	37	44	—	44	—
2	24	27	34	39	—	40	40	40
3	26	39	41	48	55	55	55	56
4	36	39	40	34	41	41	41	40
5	23	23	24	28	56	—	—	56
6	—	—	—	—	66	66	66	66
7	—	—	—	—	—	—	91	—

Можно утверждать, что 100 % испытуемых на протяжении восьми встреч вели журнал, показали хорошие результаты и выполнили почти все поставленные задачи. Начиная с пятой встречи можно наблюдать, что испытуемые перестали добавлять себе новые задачи. Седьмой участник один раз загрузил журнал, и потому мы не можем наблюдать динамику саморазвития, но при этом все три его показателя выше всех участников. Это значит, что у него не было мотивации выкладывать журнал, но при этом все равно работал над собой. Шестой участник также не проявил желания обновлять документ. Первый, второй и пятый участники по одному разу пропускали загрузку журналов, но на конечный результат второго это не повлияло. У первого и пятого участников после пятой встречи изменений не происходило. На четвертой встрече четвертый участник решил поменять свои предыдущие задачи и установить новые. Самым ответственным оказался третий участник, у него наблюдается стабильный рост по всем трем показателям.

Учащиеся группы отметили, что первоначальное заполнение журнала вызывало затруднения в формулировке целей и этапов ее достижения. После этого самым сложным отмечалось проведение самоанализа своей деятельности и ее результатов, но именно это влияло на внесение корректив в личный журнал и на количественное и качественное его наполнение. Непреодолимые самостоятельно трудности при целеполагании, планировании и рефлексии обсуждались на совместных встречах и получали там разрешение. Также бакалавры подчеркнули, что ценным для них являлась открытость данных всех участников группы, потому что возможность отслеживания активности и рейтингов других мотивировала их к своевременному выполнению своей работы.

Использование журнала «Я-как-Проект» в настоящее время проводится в Институте развития педагогического образования ТГПУ при реализации направления подготовки: 44.04.01 Педагогическое образование (Педагогика сельской школы). В эксперименте принимает участие 11 человек. В ходе беседы с преподавателями и магистрантами-педагогами сельских школ в журнале «Я-как-Проект» было решено отражать информацию по следующим блокам: «Общий план», «Образование по РУП (рабочему учебному плану)», «Программа СРС (самостоятельной работы студента)», «План профессионального развития», «НИР (научно-исследовательская работа)», «Забота о себе», «Файлы». В блоке «Образование по РУП» в качестве списка задач сформулированы дисциплины (модули), практики, которые необходимо освоить в текущем учебном году. Блок «Программа СРС» содержит перечень работ, которые необходимо осуществить в рамках конкретных дисциплин (модулей) и практик. Блок «План профессионального развития» позволяет определить список задач, выполнение которых будет способствовать своевременной аттестации педагогического работника. Блок «НИР» позволяет осмыслить план выполнения научно-исследовательской работы, детализировать его. Блок «Забота о себе» предназначен для планирования мероприятий, направленных на сохранность психологического комфорта педагога в сельской школе и может содержать в себе такие составляющие, как тренинги по профессиональному развитию, выгоранию, конфликтологии и прочее.

Также журнал «Я-как-Проект» использовался и вне ТГПУ в рамках «Первой летней школы аспирантов» Евразийского научно-образовательного центра мирового уровня. Программа летней школы проходила с 31.07.2023 г. по 04.08.2023 г. Местом проведения выступил Историко-культурный музей-заповедник «Пещера Шульган-Таш» Республики Башкортостан. В течение пяти дней участники летней школы погружались в жизнь исследовательских коллективов, прорабатывали индивидуальный план развития, знакомились с историей, культурой и традициями, а также активно проводили время.

В группе аспирантов летней школы принимало участие 37 человек. Была собрана следующая информация: количество действий для реализации цели, выполненных и невыполненных, а также количество дедлайнов, согласно которым были поставлены задачи. Благодаря собранной информации были получены следующие результаты в рейтингах по статусу, дедлайну и плану. Суммарно было поставлено 25 целей. Общее количество поставленных задач всеми участниками составило

290 по следующим направлениям: «Образование» (110), «Диссертация» (131), «Организация и коллектив» (39); «Хобби» (10).

«Я-как-Проект» был использован во время летней школы с той целью, чтобы каждый участник мог оценить свой прогресс. Аспирантам предоставлялась возможность отметить свою исходную точку на входе в программу, проследить свои успехи в течение пяти дней и сравнить свой финальный результат на выходе. Эта практика позволяла увидеть различия и осознать изменения, произошедшие в группе, в проекте и, главное, в самом участнике. Данный журнал помог собрать статистические данные об участниках «Первой летней школы аспирантов».

Таким образом, разработка и внедрение инструментов целеполагания, планирования и рефлексии своей деятельности в высших учебных заведениях играет значимую роль в процессе саморазвития и самоорганизации студентов и преподавателей [15]. В Томском государственном педагогическом университете для этих целей был разработан журнал «Я-как-Проект», который активно применяется в разных сферах образовательной деятельности университета [16]. Основная идея данного журнала заключается в представлении студента как проекта, который можно планировать, развивать и совершенствовать. Это дает возможность студентам оценить свои сильные и слабые стороны, определить цели и составить планы для их реализации.

В рамках учебного процесса журнал может применяться для отслеживания успеваемости студентов, оценки их образовательных результатов и выявления областей, требующих дополнительного внимания. Это позволяет студентам анализировать свои успехи, выявлять проблемы и искать способы их решения. В исследовательской деятельности журнал служит инструментом для фиксации, анализа и оценки результатов исследований, а также для формулирования идей и планирования будущих работ. «Я-как-Проект» полезен и для саморефлексии, самоконтроля и определения направлений дальнейшего развития. В рамках проведения научных исследований журнал может применяться в качестве инструмента определения уровня личностного развития студентов на основе статистической обработки количественных данных.

На наш взгляд, использование журнала «Я-как-Проект» способствует формированию активной субъектной позиции студента в образовательном и профессиональном контексте, что является важным фактором успешного личностного развития и профессионального роста.

Список источников

1. Заглул Х. С., Махди Д. С. Влияние практических аспектов формирования навыков коммуникации и мышления на развитие навыков самоуправления у студентов вуза // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 8. С. 41–74. doi: 10.17853/1994-5639-2020-8-40-74
2. Бацунов С. Н., Дереча И. И., Кунгурова И. М., Слизкова Е. В. Современные детерминанты развития soft skills // Научно-метод. электронный журнал «Концепт». 2018. № 4. С. 12–21.
3. Орлова Л. В. Развитие soft skills как тренд современного образования // Профессиональная ориентация. 2022. № 2. С. 26–30.
4. Яковлева О. В., Куликова С. С. Субъектная позиция как предиктор интеграции будущих педагогов в среду цифрового образования // Перспективы науки и образования. 2022. № 6 (60). С. 138–154. doi: 10.32744/pse.2022.6.8
5. Маралов В. Г., Кудака М. А., Кариев А. Д., Крежевских О. В., Агранович Е. Н., Агеева Л. Е. Роль самоэффективности и психологического благополучия в выборе студентами стратегий самосовершенствования // Образование и саморазвитие. 2023. Т. 18, № 3. С. 132–151.
6. Dolganova N. F., Sartakova E. E., Gazizov T. T., Chervonny M. A. Students Self-Skills Development, 2023 IEEE 24th International Conference of Young Professionals in Electron Devices and Materials (EDM). Novosibirsk, 2023. P. 2050–2053. doi: 10.1109/EDM58354.2023.10225238
7. Фадеев А. С., Змеев О. А., Газизов Т. Т. Модель университета 4.0 // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2020. Вып. 2 (30). С. 172–178. doi: 10.23951/2307-6127-2020-2-172-178 (дата обращения: 10.11.2023).

8. Быкова Е. А. Восприятие и понимание механизмов профессионализации студентами психологического факультета (на материале формирования профессиональной компетентности): дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2007. 259 с.
9. Кардовская Е. К. Рефлексия и целеполагание как механизмы развития профессионального самосознания студентов // Теория и практика общественного развития. 2011. № 4. С. 135–138.
10. Кошкарова Л. С. Саморазвитие личности студента СПО в процессе рефлексивной деятельности // Дидакт. 2022. № 1 (9). С. 131–134.
11. Полякова Н. В. Позитивное образование. Современные тенденции // Роль бизнеса в трансформации общества – 2023: сб. материалов XVIII Международного конгресса (международной научно-практ. конф.). М., 2023. С. 670–679.
12. Сайфулина Ф. С., Юсупова Н. М. Дневник магистра: учебно-метод. пособие по индивидуальной работе магистров. Казань, 2019. 96 с.
13. Эрнст Г. Г. Рефлексивный дневник педагогической практики как средство профессионального саморазвития будущего педагога // Психологическое здоровье и психологическая культура в современном российском образовании: материалы VI Всерос. научно-практ. конф. Барнаул, 2015. С. 199–202.
14. Хусейнов М. Т. Методика SMART – эффективная система в менеджменте качества на основе цифровой экономики // Стратегии и инструменты управления экономикой: отраслевой и региональный аспект: материалы IX Международной научно-практ. конф. СПб., 2021. С. 160–163.
15. Клишин А. Н., Стась А. Н., Газизов Т. Т., Горюнов В. А., Кияницын А. В., Бутаков А. Н., Мытник А. А. Основные направления информатизации деятельности Томского государственного педагогического университета // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2015. Вып. 3 (156). С. 110–118.
16. Газизов Т. Т., Долганова Н. Ф., Сартакова Е. Е. Развитие надпрофессиональных и личностных навыков студентов педагогических вузов // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2023. Вып. 5 (229). С. 66–75. doi: 10.23951/1609-624X-2023-5-66-75

References

1. Zaglul H. S., Makhdi D. S. Vliyaniye prakticheskikh aspektov formirovaniya navykov kommunikatsii i myshleniya na razvitiye navykov samoupravleniya u studentov vuza [The impact of practical aspects of communication and thinking skills formation on improving self-management skills in university students]. *Obrazovaniye i nauka – The Education and Science Journal*, 2020, vol. 22, no. 8, pp. 41–74 (in Russian). doi: 10.17853/1994-5639-2020-8-40-74 (accessed 10 November 2023).
2. Batsunov S. N., Derecha I. I., Kungurova I. M., Slizkova E. V. Sovremennyye determinanty razvitiya soft skills [Modern determinants of soft skills development]. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Kontsept»*, 2018, no. 4, pp. 12–21 (in Russian).
3. Orlova L. V. Razvitiye soft skills kak trend sovremennogo obrazovaniya [Development of soft skills as a trend of modern education]. *Professional'naya orientatsiya – Career guidance*, 2022, no. 2, pp. 26–30 (in Russian).
4. Yakovleva O. V., Kulikova S. S. Sub'ektnaya pozitsiya kak prediktor integratsii budushchikh pedagogov v sredu tsifrovogo obrazovaniya [Subject position as a predictor for the integration of future teachers into the digital learning environment]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science & Education*, 2022, no. 6 (60), pp. 138–154 (in Russian). doi: 10.32744/pse.2022.6.8 (accessed 10 November 2023).
5. Maralov V. G., Kudaka M. A., Kariev A. D., Krezhevskiy O. V., Agranovich E. N., Ageeva L. E. Rol' samoeffektivnosti i psikhologicheskogo blagopoluchiya v vybore studentami strategiy samosovershenstvovaniya [The Role of Self-Efficacy and Psychological Well-Being in Students' Choice of Self-Improvement Strategies]. *Obrazovaniye i samorazvitiye – Education and Self-Development*, 2023, vol. 18, no. 3, pp. 132–151 (in Russian).
6. Dolganova N. F., Sartakova E. E., Gazizov T. T., Chervonny M. A. *Students Self-Skills Development. 2023 IEEE 24th International Conference of Young Professionals in Electron Devices and Materials (EDM)*. Novosibirsk, 2023. Pp. 2050–2053 (in Russian). DOI: 10.1109/EDM58354.2023.10225238 (accessed 10 November 2023).
7. Fadeev A. S., Zmeev O. A., Gazizov T. T. Model' universiteta 4.0 [University Model 4.0]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, no. 2 (30), pp. 172–178 (in Russian). doi: 10.23951/2307-6127-2020-2-172-178 (accessed 10 November 2023).
8. Bykova E. A. *Vospriyatiye i ponimaniye mekhanizmov professionalizatsii studentami psikhologicheskogo fakul'teta (na materiale formirovaniya professional'noy kompetentnosti)*. Dis. ... kand. psikhol. nauk [Perception and understanding of the mechanisms of professionalization by students of the Faculty of Psychology (on the

- material of the formation of professional competence). Diss. cand. of psychol. sci.]. Kazan, 2007. 259 p. (in Russian).
9. Kardovskaya E. K. Refleksiya i tselepolaganiye kak mekhanizmy razvitiya professiona'nogo samosoznaniya studentov [Reflection and statement of purposes as mechanisms of development of students' professional self-consciousness]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya – Theory and practice of social development*, 2011, no. 4, pp. 135–138 (in Russian).
 10. Koshkarova L. S. Samorazvitiye lichnosti studenta SPO v protsesse refleksivnoy deyatel'nosti [Self-development of a student's personality in the process of reflexive activity]. *Didakt*, 2022, no. 1 (9), pp. 131–134 (in Russian).
 11. Polyakova N. V. Pozitivnoye obrazovaniye. Sovremennyye tendentsii [Positive education. Modern trends]. *Rol' biznesa v transformatsii obshchestva – 2023. Sbornik materialov XVIII Mezhdunarodnogo kongressa (mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii)* [The role of business in the transformation of society – 2023. Proceedings of the XVIII International Congress (International Scientific and Practical Conference)]. Moscow, 2023. Pp. 670–679 (in Russian).
 12. Sayfulina F. S., Yusupova N. M. *Dnevnik magistra: uchebno-metodicheskoye posobiye po individual'noy rabote magistrrov* [Master's diary: educational and methodological manual for individual work of master's students]. Kazan, 2019. 96 p. (in Russian).
 13. Ernst G. G. Refleksivnyy dnevnik pedagogicheskoy praktiki kak sredstvo professional'nogo samorazvitiya budushchego pedagoga [Reflexive diary of pedagogical practice as a means of professional self-development of a future teacher]. *Psikhologicheskoye zdorov'ye i psikhologicheskaya kul'tura v sovremennom rossiyskom obrazovanii. Materialy VI Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Psychological health and psychological culture in modern Russian education. Materials of the VI All-Russian scientific-practical conference]. Barnaul, 2015. Pp. 199–202 (in Russian).
 14. Khuseynov M. T. Metodika SMART – effektivnaya sistema v menedzhmente kachestva na osnove tsifrovoy ekonomiki [SMART methodology – effective system in quality management based on digital economy]. *Strategii i instrumenty upravleniya ekonomikoy: otraslevoy i regional'nyy aspekt. Materialy IX Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Strategies and tools of economic management: sectoral and regional aspect. Proceedings of the IX International Scientific and Practical Conference]. Saint Petersburg, 2021. Pp. 160–163 (in Russian).
 15. Klishin A. N., Stas' A. N., Gazizov T. T., Goryunov V. A., Kiyantsyn A. V., Butakov A. N., Mytnik A. A. Osnovnyye napravleniya informatizatsii dejatel'nosti Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Main directions for applying information technologies to the automation of TSPU activities]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2015, no. 3 (156), pp. 110–118 (in Russian).
 16. Gazizov T. T., Dolganova N. F., Sartakova E. E. Razvitiye nadprofessional'nykh i lichnostnykh navykov studentov pedagogicheskikh vuzov [Development of supraprofessional and personal skills of students of pedagogical universities]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2023, vol. 5 (229), pp. 66–75 (in Russian). doi: 10.23951/1609-624X-2023-5-66-75 (accessed 10 November 2023).

Информация об авторах

Газизов Т. Т., доктор технических наук, профессор кафедры информатики, научный сотрудник центра экспертизы и испытаний, Сахалинский государственный университет (пр. Коммунистический, 33, Южно-Сахалинск, Россия, 693008); Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Долганова Н. Ф., старший преподаватель кафедры информатики, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Пираков Ф. Д., аспирант кафедры технологий электронного обучения, Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники (пр. Ленина, 40, Томск, Россия, 634050).

Information about the authors

Gazizov T. T., Doctor of Engineering Sciences, Professor, Researcher at the Center for Expertise and Testing, Sakhalin State University (pr. Kommunisticheskiy, 33, Yuzhno-Sakhalinsk, Russian Federation, 693008); Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Dolganova N. F., Senior Lecturer, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Pirakov F. D., postgraduate student, Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics (pr. Lenina, 40, Tomsk, Russian Federation, 634050).

Статья поступила в редакцию 13.11.2023; принята к публикации 01.07.2024

The article was submitted 13.11.2023; accepted for publication 01.07.2024

Научная статья
УДК 377.112.4; 377.8
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-60-70>

Учитель физической культуры как субъект профилактики избыточного веса у школьников

Кирилл Алексеевич Смышляев¹, Анатолий Николаевич Вакурин²,
Алексей Викторович Смышляев³

¹ Томский государственный педагогический колледж, Томск, Россия

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

¹ smyshlyaev-k@mail.ru

² sportinst@tspu.edu.ru

³ sav220964@gmail.com

Аннотация

Показаны новые акценты работы общеобразовательной организации по формированию здорового образа жизни школьников, отражающие особенности современного технологического уклада жизни и человека в нем. Обоснована необходимость формирования готовности будущего учителя физической культуры к решению задач профилактики избыточного веса у школьников. Приведены данные собственного эмпирического исследования с помощью методов анкетирования и интервьюирования, представляющие понимание будущими педагогами особенностей профессиональной субъектности учителя физической культуры в данном контексте. Обозначены дефициты в понимании будущими педагогами (абитуриенты Томского государственного педагогического университета и Томского государственного педагогического колледжа, студенты 2-го и 3-го курсов Томского государственного педагогического колледжа) задач, возможностей и способов воспитательной работы школьного учителя физической культуры в направлении профилактики избыточного веса и ожирения у обучающихся. Предложено авторское видение образовательного модуля, нацеленного на формирование компетенций учителя физической культуры, связанных с междисциплинарным взаимодействием с педагогами других школьных предметов для решения задач формирования у школьников ценности здорового образа жизни и навыков здоровьесберегающего поведения, включая аспект профилактики избыточного веса. Показаны перспективы использования медико-педагогических проектов, нацеленных на воспитание у школьников мотивации к ЗОЖ и формирование его поведенческих норм, связанных с профилактикой избыточного веса. Актуализирована ценность междисциплинарной кооперации специалистов на локально организационном уровне и на уровне взаимодействия различных профессиональных сфер.

Ключевые слова: профилактика избыточного веса у школьников, профессиональная субъектность педагога, профилактика избыточного веса как полисубъектная практика, межпредметное взаимодействие педагогов школы, медико-педагогические проекты

Для цитирования: Смышляев К. А., Вакурин А. Н., Смышляев А. В. Учитель физической культуры как субъект профилактики избыточного веса у школьников // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 4 (56). С. 60–70. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-60-70>

Original article

The teacher of physical training as a subject of preventing obesity among school children

Kirill A. Smyshlyayev¹, Anatoly N. Vakurin², Aleksey V. Smyshlyayev³

¹ Tomsk State Pedagogical college, Tomsk, Russian Federation

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

¹ smyshlyaev-k@mail.ru

² sportinst@tspu.edu.ru

³ sav220964@gmail.com

Abstract

New highlights in the work of educational establishment concerning the formation of schoolchildren's healthy lifestyle and revealing the features of modern technological way of life and a human in it are shown. The necessity of the formation of the future teacher of physical training readiness to solve the tasks of obesity prevention among school children is justified. The data of own empirical studies presenting the understanding of the future teachers of physical training of their professional subjectivity in this context are provided. The understanding of the future teachers (applicants of the Tomsk State Pedagogical College and Tomsk State Pedagogical University and the 2nd and 3rd year students of Tomsk State Pedagogical College) of the tasks, opportunities and means of the educational work of a school physical training teacher in the sphere of obesity prevention among school children is indicated. The authors' perspective of (the method of educational design) the educational module aimed at the formation of physical training teacher's competences connected with interdisciplinary interactions with teachers of other school subjects is presented. This view includes the solution of the tasks dealing with the formation in schoolchildren of healthy lifestyle value and the health saving skills involving the aspect of obesity prevention in the practice of educational work. The perspectives of using medical and pedagogical projects aimed at the development of healthy lifestyle motivation in schoolchildren and the formation of the behavioral norms, connected with the obesity prevention are shown. The importance of interdisciplinary cooperation of specialists (both on the local level and on the level of interaction of different professional spheres) is actualized. The methods used in the investigation include: theoretical analysis, survey (questionnaire and interview).

Keywords: *obesity prevention in schoolchildren, professional subjectivity of the teacher, prevention of excess weight as a multi-subjective practice, interdisciplinary interaction of school teachers, medical and pedagogical projects*

For citation: Smyshlyayev K. A., Vakurin A. N., Smyshlyayev A. V. Uchitel' fizicheskoy kul'tury kak sub"ekt profilaktiki izbytochnogo vesa u shkol'nikov [The teacher of physical training as a subject of preventing obesity among school children]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 4 (56), pp. 60–70. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-60-70>

Современный мир наполнен огромным количеством сложностей, новых явлений, вызовов и одновременно новых возможностей. Это связано с принципиально измененным технологическим укладом жизни, культурной трансформацией общества, трансформациями в устроенности человеческой жизни. Одной из ключевых характеристик современного мира является активное использование технических средств, облегчающих повседневную жизнь человека, его быт, личностное и деловое общение, профессиональную деятельность. Тотальная цифровизация жизни, активное проникновение искусственного интеллекта во все жизненные процессы людей – это наиболее значимые атрибуты современности. Кроме того, наше настоящее активно автомобилизировано: пешеходные передвижения современного человека становятся все более редкими из-за стремительного темпа жизни. С одной стороны, все это существенно упрощает человеку осуществление многих видов деятельности, обеспечивая повышение качества его жизни, но, с другой стороны, это выступает фактором существенного снижения физической активности людей, стимулирует «сидячий» образ их жизни.

Особенности новых форматов жизнеустройства обуславливают и другие изменения в жизни человека. В частности, особенности досуга, планирования трудовой активности, появление новой нормальности в плане представлений о физическом совершенстве (например, движение бодипозитива), стремление к активному долголетию и, как следствие, обновленное понимание возрастных границ, определяющих фазы жизни, режим и характер пищевого поведения.

Эксперты в области социальной антропологии выделяют целый ряд новых проблем современного человека, которые необходимо изучать, осмысливать и находить обоснованные способы их решения. Одной из таких проблем обозначается ожирение «как заболевание, которое приобрело масштабы глобальной эпидемии» [1, 2], а избыточный вес рассматривается как глобальный вызов XXI в.

Ожирением в медицине обозначается гетерогенная группа наследственных и приобретенных заболеваний, связанных с избыточным накоплением жировой ткани в организме, что приводит к увеличению массы тела, превышающей ее нормальные (нормативные) значения относительно пола и возраста человека [3]. Медики определяют ожирение как хроническое рецидивирующее и прогрессирующее заболевание, представляющее серьезный риск для здоровья человека и требующее немедленных действий по профилактике и борьбе с ним [1, 2]. Всемирная организация здравоохранения представляет данные о том, что за последние 50 лет распространенность ожирения во всем мире возросла более чем в 3 раза. Так, в 2016 г. более 1,9 млрд взрослых старше 18 лет имели избыточную массу тела, из них свыше 650 млн страдали ожирением [4]. В России, как и во всех экономически развитых странах, отмечаются высокие показатели распространенности ожирения. По данным Росстата, в 2018 г. распространенность ожирения среди лиц 19 лет и старше по индексу массы тела (ИМТ) составила 20,6 %, из них ожирение I степени выявлено у 15,7 %, ожирение II степени – у 4,3 %, ожирение III степени – у 1,6 % [5].

В контексте темы статьи представляется важным понимание динамики проблемы избыточного веса и ожирения среди детей. В связи с этим важной представляется опора на достоверные данные. Они свидетельствуют о том, что в нашей стране также отмечается рост числа детей с избытком массы тела и ожирением. В 2004 г. распространенность избыточной массы тела в разных регионах России колебалась от 5,5 до 11,8 %, так, в 2014 г. частота выявления избытка массы тела, независимо от возраста и пола, достигла практически 20 %, а ожирение диагностировано у 5,7 % детей [6]. Согласно данным многоцентрового исследования (2014 г.), при обследовании более 5 000 детей и подростков в возрасте 5, 10 и 15 лет из Астрахани, Екатеринбурга, Красноярска, Самары и Санкт-Петербурга была установлена распространенность избыточной массы тела на уровне 19,9 %, а ожирения – 5,7 %. Полученные данные касались детей обоих полов и всех возрастных групп [6].

Интересна региональная специфика проблемы избыточного веса и ожирения среди населения. Так, летом 2023 г. начальником Департамента здравоохранения Томской области С. Прошутя сообщалось, что, по прогнозу экспертов, к 2030 году лишний вес будут иметь примерно 60 % жителей Томской области. Это объясняется малоподвижным образом жизни, к которому приводят тотальные компьютеризация и автомобилизация, а также переядание. Она добавила, что за последние 10 лет в регионе доля детей с ожирением выросла с 5 % до 23 %. С. Прошутя отметила, что по последним статистическим данным, избыточной массой тела в России страдают не менее 50 % взрослого населения, а порядка 30 % имеют ожирение. В 2022 г. впервые это заболевание было выявлено у 3 677 томичей [7].

В целом специалисты указывают на сложное сочетание причин, приводящих к возникновению избыточного веса и ожирению, а именно: взаимодействие между генетической предрасположенностью, алиментарными, физиологическими, социальными и экологическими факторами [1].

Установлено, что у детей наиболее (около 95 %) часто встречаемой формой является простое конституционально-экзогенное ожирение, которое обусловлено наследственной предрасположен-

ностью и избыточностью поступающих с пищей калорий в сочетании с недостаточной двигательной активностью [8]. В основе глобального роста показателей ожирения лежат, с одной стороны, резкое изменение характера питания в сторону повышенного потребления энергоемких продуктов с высоким содержанием жира и сахаров и низким содержанием пищевых волокон, витаминов, минеральных веществ и микроэлементов, с другой – снижение физической активности в связи с сидячим характером многих форм деятельности, изменением способов передвижения и возрастающей урбанизацией [1].

Важно понимать еще и то, что на развитие избыточной массы тела и ожирения влияет не только химический состав и калорийность пищи, но и распределение доз (объемов) ее употребления в течение дня, то есть режим питания. Так, по данным исследования режима питания школьников г. Воронежа, только половина детей имела 4-, 5-разовое питание, а около 20 % опрошиваемых детей принимали пищу два раза в день. Нерегулярность питания детей приводит к более частым перекусам сладостями и другими высококалорийными продуктами и способствует набору массы тела [9].

Итак, эксперты в сфере здоровья человека обозначают, что главными причинами прогрессирующей тенденции ухудшения здоровья человечества в результате избыточного веса и ожирения является специфика жизнеустроенности (технологическая и поведенческая организованность жизни) современного человека, для которого характерно снижение физической активности в сочетании с высококалорийным питанием и преобладанием «быстрых» перекусов.

Избыточный вес и ожирение, согласно данным ВОЗ, предотвратимы [8]. Медицинские работники, занимающиеся профилактикой этих нарушений здоровья, отмечают немаловажную роль среды (окружения) как стимулирующих условий для формирования образа жизни человека как в сторону выбора здорового рациона и правильной культуры питания и регулярной физической активности, так выбора в противоположную сторону [10].

Врачебное сообщество практически единогласно заявляет, что основным способом решения проблемы ожирения как вызова современности должна стать профилактика [1, 11]. Причем многофакторный характер возникновения избыточного веса и ожирения как заболевания и актуальной проблемы современного общественного здоровья для своего решения требуют системного и мультидисциплинарного подхода, включающего совокупность мер, направленных на обеспечение первичной, вторичной и третичной профилактики ожирения [1].

Согласно медицинской трактовке (понимание сути которой представляется важной в рамках темы данной статьи), в рамках «первичной профилактики ожирения предполагается устранение модифицируемых факторов риска у здоровых людей, к которым прежде всего относятся неоптимальное и несбалансированное питание (избыточное потребление животных жиров и легкоусвояемых углеводов, недостаточное количество овощей и фруктов, основной прием пищи в вечернее и ночное время, использование нефизиологических диет и др.), низкая физическая активность, нарушения углеводного обмена, стресс, эндокринопатии и прием лекарственных препаратов, способствующих набору массы тела, дефицит витамина D, нарушение кишечной микробиоты» [1].

К настоящему времени в практиках здравоохранения и медицинской психологии, нацеленной на формирование ценностей здоровьесбережения, активного долголетия и правильного пищевого поведения человека, обозначается несколько путей осуществления первичной профилактики избыточного веса и ожирения у детей. Одним из них однозначно признается целенаправленная педагогическая деятельность в рамках организации образовательного процесса в образовательных организациях (все уровни образования) [12–16].

В ряде исследований последних лет подчеркивается, что именно общеобразовательные школы должны стать координационными центрами для профилактики ожирения детей и подростков [12–17]. В этом смысле представляется достаточно актуальным понимание наиболее продуктивных современных подходов (принципов, содержания, форм, методов, средств, субъектов) к профилак-

ке избыточного веса у школьников. Очевидно, что школа – самый массовый и самый длинный по периоду времени (9–11 лет) институт социализации и именно в нем у человека формируются основы мировоззрения, зачатки ценностных ориентаций, достаточно устойчивые образы себя и стиля жизни.

К образовательным ресурсам в плане профилактики избыточного веса у обучающихся школы в рамках работы по формированию ЗОЖ относятся прежде всего учебные предметы естественно-научной направленности (биология, химия), а также учебный предмет ОБЖ. Бесспорно, и школьные предметы гуманитарного и художественно-эстетического циклов имеют воспитательный потенциал в рассматриваемом контексте.

Конечно, школьный предмет «физическая культура» наряду с главной своей целью – формированием у школьников физических качеств и волевых свойств личности – также имеет большой образовательный потенциал для профилактики избыточного веса и ожирения у школьников. Деятельность учителя физической культуры в школе, связанная с внеурочной, внеучебной и воспитательной работой (спортивно-массовые мероприятия, организация спортивных секций по различным видам спорта, вовлечение школьников в движение ГТО и др.), выступает элементом системной работы школы по профилактике гиподинамии школьников, вовлекая их в практики двигательной активности и создавая среду, содействующую укреплению здоровья и противодействию возникновению избыточного веса у обучающихся. Однако современные педагогические исследования показывают, что образовательный потенциал активности учителя физической культуры в плане влияния на эффективность школьных практик профилактики избыточного веса у обучающихся не актуализирован в полной мере [12–17].

Важно отметить при этом, что задачи профилактики избыточного веса у школьников должны решаться при взаимодействии педагогов – полисубъектно и программно (целенаправленно, последовательно и взаимодополняюще), что обеспечит синергетический эффект от совместных системных усилий. Отметим также немаловажную роль в формате полисубъектности классных руководителей и школьных психологов. Необходимо подчеркнуть, что важным направлением работы школы при решении задач формирования здорового образа жизни обучающихся, включая аспект профилактики лишнего веса, является работа с родителями в современных ее форматах, включая использование интерактивных коммуникаций и возможности цифровых коммуникационных и образовательных ресурсов (лектории, практикумы, тематические дискуссии, воркшопы, семейные марафоны здоровья, консультации со специалистами сферы здравоохранения и др.).

При решении задачи актуализации в современной школьной жизни практик профилактики избыточного веса у школьников необходимо более прицельно исследовать аспект, связанный с профессиональной субъектностью учителя физической культуры в этом процессе, точнее понять его специфический функционал как актора формирования правильного поведения школьников в плане выбора стратегии на здоровьесбережение. В связи с этим, на наш взгляд, представляется интересным и полезным в практическом плане исследование того, как понимают эту свою задачу будущие школьные учителя физической культуры. Это определило цель настоящего исследования – выявить особенности понимания будущими учителями физической культуры специфики их деятельности в контексте профилактики избыточного веса у школьников.

Исследование проводилось в период приемной кампании в Томский государственный педагогический колледж (ТГПК) и Томский государственный педагогический университет (ТГПУ) в июле-августе 2023 г., а также в течение весеннего семестра 2022–2023 учебного года и осеннего семестра 2023–2024 учебного года. Методом проведения исследования был определен опрос через анкетирование (152 абитуриента ТГПК и 75 ТГПУ) и интервьюирование (76 студентов 2-х и 3-х курсов ТГПК). Ниже приведем данные опроса (анкетирования) и их анализ.

Первым вопросом анкеты было выявление того, *что знают будущие учителя физической культуры о проблемах лишнего веса у детей в Томской области* (открытый вопрос). Анализ ответов по-

казывает, что данный вопрос не является интересным и значимым для респондентов (74 % обозначают, что они ничего не знают), 19 % говорят о том, что это избыточный вес вреден для здоровья. Лишь 7 % опрошенных обозначают факт увеличения количества школьников с лишним весом в последнее десятилетие.

Будущим учителям физической культуры также был задан открытый вопрос: *С какими заболеваниями человека связан лишний вес/ожирение?* Указывают в ответах на сахарный диабет 71 %, 64 % респондентов обозначают болезни сердца, 32 % говорят о рисках болезней суставов, 18 % опрошенных затруднились ответить на данный вопрос.

В ответ на вопрос *«Считаете ли вы, что учитель физической культуры должен заниматься профилактикой лишнего веса/ожирения у школьников?»* 87 % будущих педагогов ответили утвердительно.

Респондентам предлагалось обозначить свои суждения о том, *в сотрудничестве с какими школьными педагогами учитель физической культуры может заниматься профилактикой ожирения у детей и подростков?* Ответы были следующими: 32 % опрошенных затруднились ответить; 16 % указали на учителей биологии, а 12 % – на школьных педагогов по химии; 7 % будущих учителей физической культуры считают целесообразным свое сотрудничество с учителями по ОБЖ.

При анализе того, *что является основными причинами лишнего веса у школьников*, были получены такие данные: переедание – 89 %, пример родителей / других значимых взрослых – 62 %, цифровизация мира – 61 %, семейный уклад – 56 % респондентов; автомобилизация жизни – 52 %, состояние здоровья – 32 %. Затруднились дать ответ на данный вопрос 16 % респондентов.

Ответы участников на открытый вопрос *о способах влияния учителя физической культуры на профилактику лишнего веса/ожирения у школьников* показали такие распределения: 64 % опрошенных обозначают важную роль учителя физической культуры в мотивировании школьников включать в свой образ жизни физическую (двигательную) активность; 52 % указывают на возможности учителя в плане приобщения школьников к спортивным секциям (соревнованиям); 24 % говорят о влиянии личного примера педагога; 18 % заявляют о том, что учитель физической культуры может проводить разъяснительную работу со школьниками и их родителями по вопросам профилактики лишнего веса. Затруднения в плане ответа на данный вопрос (не дают ответа) наблюдается у 37 % опрошенных.

Отметим как значимый результат опроса тот факт, что преобладающее большинство будущих учителей физической культуры (52 %) считает, что *в процессе их подготовки обязательно должен быть раздел про профилактику лишнего веса/ожирения у школьников*. При этом 43 % опрошенных ответили отрицательно, а 5 % затруднились с ответом.

Отвечая на вопрос анкеты о том, *задачей какого профессионального сообщества – медицинского или педагогического – является профилактика лишнего веса у школьников*, будущие учителя физической культуры разделились в своих мнениях следующим образом: 57 % респондентов полагают, что данная задача должна решаться совместными усилиями медиков и педагогов, 22 % опрошенных относят ее решение к сфере здравоохранения, 18 % – к сфере образования, 13 % участников считают профилактику лишнего веса у школьников задачей исключительно семейного воспитания.

В ходе собственного исследования (весна и осень 2023 г.), как уже отмечалось, также было проведено структурированное интервью с 76 юношами и девушками, нацеленными стать учителями физической культуры (обучающиеся 2-х и 3-х курсов ТГПК). Цель интервью была определена как и при проведении анкетирования. В ходе данного интервью с абитуриентами обсуждались следующие вопросы: *позволяет ли Ваш школьный опыт утверждать, что учитель физической культуры участвует в профилактике избыточного веса у школьников? как Вы относитесь к необходимости заниматься профилактикой избыточного веса у школьников в процессе Вашей будущей педагогиче-*

ской деятельности? какие информационные ресурсы (цифровые платформы, приложения, медиаресурсы), позиционирующие профилактику избыточного веса, Вам известны? как Вам видится развитие Вашей способности решать профессиональные задачи, связанные с профилактикой лишнего веса у школьников? По результатам анализа данных интервьюирования был сделан ряд выводов, которые (вместе с комментариями) приведены ниже:

1. Школьный опыт будущих учителей приводит их к мнению, что у учителя физической культуры нет задачи заниматься профилактикой лишнего веса. Большинство опрошенных (63 %) указывают на это (типовой ответ: «он должен проводить уроки физкультуры, вести школьные спортивные секции, организовывать соревнования»). Однако 32 % будущих учителей считают, что сами уроки физической культуры и спортивно-массовая работа в школе – это и есть вклад учителя физической культуры в профилактику избыточного веса.

2. Будущие учителя физической культуры не мотивированы и не настроены *прицельно и осмысленно* заниматься профилактикой избыточного веса у школьников в процессе своей педагогической деятельности. Более 70 % опрошенных удивлены такой постановкой вопроса и никогда не задумывались о данном аспекте педагогической деятельности школьного учителя.

3. У будущих педагогов по физической культуре практически нет интереса к информационным и образовательным ресурсам, позиционирующим профилактику избыточного веса, они не осведомлены о такой ресурсности труда учителя физической культуры и не понимают ее значимости. Только 4 % опрошенных показали свою осведомленность, обозначая вместе с тем, что эта информация появилась у них благодаря интересам их близких или друзей и никогда не рассматривалась как профессионально значимая.

4. Видение будущих учителей физической культуры способов развития их способности решать профессиональные задачи, связанные с профилактикой лишнего веса у школьников, представляется весьма «диффузным». Подавляющее большинство интервьюируемых (более 50 %) проявили растерянность, отвечая на данный вопрос. А 23 % опрошенных высказали суждение о целесообразности готовить учителя физической культуры к решению задач профилактики лишнего веса у школьников через включение этой проблематики в отдельные темы образовательной программы. Кроме того, 32 % интервьюируемых обозначили свой интерес к видеоресурсам, представляющим различные практики формирования ЗОЖ, включая аспекты профилактики избыточного веса.

5. Действующие учителя физической культуры в школе, как показывают данные опроса, слабо идентифицируют себя в качестве субъектов профилактики избыточного веса у школьников. Опрошенные абитуриенты и студенты транслируют те установки и смысловые позиции в отношении этой задачи, которые они обрели в процессе собственного школьного опыта по физической культуре через взаимодействие с педагогами.

6. Для повышения степени осознания учителем физической культуры своей профессиональной субъектности как актора профилактики избыточного веса у школьников целесообразно введение в образовательные программы профессиональной подготовки педагогов по физической культуре специализированного модуля «Межпредметные педагогические практики профилактики избыточного веса у школьников: возможности физической культуры».

Также разработано содержание такого модуля (объемом 36 ч) для образовательных программ профессиональной подготовки педагогов по физической культуре, направленного на формирование их способности продуктивно решать задачи профилактики лишнего веса у школьников в логике актуализации межпредметных педагогических стратегий и средств. Этот модуль можно использовать в качестве программы повышения квалификации педагогов физической культуры общеобразовательных организаций.

Цель: развитие и формирование компетенций учителя физической культуры, связанных с реализацией межпредметных форматов воспитательной работы по профилактике лишнего веса у школьников.

Темы курса:

1. Роль межпредметного взаимодействия педагогов для формирования основ ЗОЖ и здоровьесберегающего поведения у школьников – 2 ч.

2. Воспитательная работа как пространство межпредметного взаимодействия педагогов общеобразовательных организаций при решении задач профилактики лишнего веса школьников – 2 ч.

3. Практики взаимодействия учителя физической культуры и учителя истории и обществознания при решении задач профилактики лишнего веса школьников: эволюция представления о красоте тела и здоровье человека, современные представления о совершенстве и красоте человеческого тела, новые виды физической активности, бодипозитив как современное движение: плюсы и минусы – 4 ч.

4. Практики взаимодействия учителя физической культуры и учителя химии, физики и биологии при формировании ЗОЖ в решении задач профилактики лишнего веса школьников: пищевое поведение и питьевой режим школьника, способы индивидуальной работы со школьниками и их родителями по профилактике избыточного веса, нормы физической активности у школьников, анатомия локомоторной системы ребенка, правила и способы контроля веса тела, способы управления дефицитом энергии в организме – 4 ч.

5. Практики взаимодействия учителя физической культуры и учителя информатики при решении задач профилактики лишнего веса школьников: цифровая грамотность современного человека в контексте ЗОЖ, здоровьесбережения и профилактики избыточного веса, использование геймификации и цифровых приложений для профилактики избыточного веса – 4 ч.

6. Практики взаимодействия учителя физической культуры и учителя ОБЖ при решении задач профилактики лишнего веса школьников: эргономика двигательной активности человека (одежда, обувь, инвентарь, пространство и его физические характеристики и др.) – 2 ч.

7. Работа с семьей как направление взаимодействия педагогов в практиках профилактики избыточного веса у школьников – 4 ч.

8. Разработка и защита итогового проекта – 14 ч.

Осмысление проблемы усиления акторности учителя физической культуры в школьных практиках профилактики избыточного веса у школьников через изучение специальной литературы (педагогической, психологической, медицинской, культурологической), анализ современного педагогического опыта и собственные эмпирические исследования приводят также к пониманию необходимости развития практик взаимодействия профессиональных сообществ педагогов и медиков при решении заявленной проблемы. Одной из форм такого взаимодействия могут быть специализированные медико-педагогические проекты, практика которых в настоящее время начинает активно складываться как пример интеграции социально-гуманитарного и естественно-научного знания для решения актуальных проблем современности, связанных с благополучием человека.

Обобщая результаты проведенного исследования, сформулируем ряд выводов. Во-первых, проблема избыточного веса и ожирения является сегодня одним из вызовов XXI в. и требует для своего решения консолидации усилий специалистов из разных сфер. Актором развития практик профилактики избыточного веса и ожирения детей и молодежи является педагогическое сообщество. Во-вторых, школьные практики профилактики избыточного веса являются важным элементом и фактором продуктивности системной работы в этом направлении. При решении данной задачи на уровне деятельности общеобразовательных организаций целесообразно развитие межпредметного полисубъектного педагогического взаимодействия, ориентированного на работу не только с обучающимися, но и с их родителями. В-третьих, в настоящее время учителя физической культуры слабо идентифицируют себя в качестве субъекта системно организованной в школе профилактики избыточного веса у обучающихся, основанной на межпредметном взаимодействии педагогов. Для усиления понимания возможностей и способов реализации профессиональной субъектности учителя

физической культуры в школьных практиках профилактики избыточного веса у обучающихся необходимо включение в образовательные программы профессиональной подготовки учителей и программы повышения их квалификации соответствующей содержательной компоненты. В-четвертых, важным условием развития школьных практик профилактики избыточного веса у обучающихся является прицельное использование специализированных медико-педагогических проектов.

Список источников

1. Шарафетдинов Х. Х., Плотникова О. А. Ожирение как глобальный вызов XXI века: лечебное питание, профилактика и терапия // Вопросы питания. Т. 89, № 4. 2020. С. 161–171.
2. Аметов А. С. Ожирение. Современный взгляд на патогенез и терапию: учеб. пособие. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2019. Т. 1. 384 с.
3. Диагностика и лечение ожирения у детей и подростков // Федеральные клинические рекомендации (протоколы) по ведению детей с эндокринными заболеваниями / под ред. И. И. Дедова, В. А. Петерковой. М.: Практика, 2014. С. 163–183.
4. WHO. Obesity and Overweight, 2020. URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight> (дата обращения: 20.11.2023).
5. Федеральная служба государственной статистики. Выборочное наблюдение рациона питания населения. URL: https://gks.ru/free_doc/new_site/food18/index.html (дата обращения: 20.11.2023).
6. Тутельян В. А., Батурич А. К., Конь И. Я. и др. Распространенность ожирения и избыточной массы тела среди детского населения РФ: мультицентровое исследование // Педиатрия. 2014. Т. 93, № 5. С. 28–31.
7. URL: <https://www.riatomsk.ru/article/20230205/deti-ozhirenie-tomsk/> (дата обращения: 08.09.2023).
8. Цукарева Е. А. Современные методы профилактики формирования избыточной массы тела и ожирения у детей школьного возраста (обзор литературы) // Смоленский медицинский альманах. 2019. № 1. С. 292–295.
9. Есауленко И. Э., Насташева Т. Л., Жданова О. А., Минакова О. В. Характеристика физического развития и режима питания школьников Воронежа // Вопросы питания. 2017. Т. 86, № 4. С. 85–92.
10. Всемирная организация здравоохранения. Центр СМИ. Информационные бюллетени. Февраль 2018. Ожирение и избыточный вес. URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight> (дата обращения: 12.10.2023).
11. Горелова Ж. Ю. Современные отечественные и зарубежные исследования о здоровом питании детей и подростков // Здоровье семьи – 21 век. 2018. № 1 (1). С. 25–41.
12. Профилактика ожирения у детей / под ред. А. П. Фисенко, В. А. Петерковой, С. Г. Макаровой. М.: Полиграфист и издатель, 2020. 140 с.
13. Чайченко Т. В. Оптимизация физической активности детей и подростков в рамках кампании по прекращению детского ожирения // Здоровье ребенка. 2015. № 4. С. 31–35. 24.
14. Камалова А. А. Современные подходы к профилактике ожирения у детей // Российский вестник перинатологии и педиатрии. 2016. № 6.
15. Самойлова Ю. Г., Матвеева М. В., Вачадзе Т. Д., Толмачев И. В., Захарчук П. И. Геймификация как метод профилактики ожирения у детей // Профилактическая медицина. 2022. № 25 (9). С. 117–122.
16. Лигута В. Ф. Отношение родителей к физической культуре, здоровому образу жизни и физическому воспитанию детей // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2016. Вып. 12 (177). С. 33–39.
17. Лебедева К. С., Рыбина О. Е. Использование здоровьесберегающих технологий в процессе подготовки студентов в педагогическом вузе // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2022. Вып. 5 (45). С. 120–127.

References

1. Sharafetdinov Kh. Kh., Plotnikova O. A. Ozhireniye kak global'nyy vyzov XXI veka: lechebnoye pitaniye, profilaktika i terapiya [Obesity as a global challenge of the XXI century: therapeutic nutrition, prevention and therapy]. *Voprosy pitaniya – Nutrition Issues*, vol. 89, no. 4, 2020, pp. 161–171 (in Russian).
2. Ametov A. S. *Ozhireniye. Sovremennyy vzglyad na patogenez i terapiyu: uchebnoye posobiye* [Modern view on pathogenesis and therapy: textbook]. Moscow, GEOTAR-Media Publ., 2019. Vol. 1. 384 p. (in Russian).

3. Diagnostika i lecheniye ozhireniya u detey i podrostkov [Diagnosis and treatment of obesity in children and teenagers]. *Federal'nye klinicheskiye rekomendatsii (protokoly) po vedeniyu detey s endokrinnyimi zabolevaniyami* [Federal Clinical recommendations (protocols) of managing children with endocrine disorders]. Ed. I. I. Dedov, V. A. Peterkova. Moscow, Praktika, Publ., 2014. Pp. 163–183 (in Russian).
4. WHO. *Obesity and Overweight*, 2020. URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight> (accessed 20 November 2023).
5. *Federal'naya sluzhba gosudarstvennoy statistiki. Vyborochnoye nablyudeniye ratsiona pitaniya naseleniya* [Federal Statistics service. Selective observation of the population diet] (in Russian). URL: https://gks.ru/free_doc/new_site/food18/index.html (accessed 20 November 2023).
6. Tutel'yan V. A., Baturin A. K., Kon' I. Ya. et al. Rasprostranennost' ozhireniya i izbytochnoy massy tela sredi detskogo naseleniya RF: mul'titsentrovoye issledovaniye [The prevalence of obesity and overweight among child population of the Russian Federation: multicentric investigation]. *Pediatrics – Pediatrics*, 2014, vol. 93, no. 5, pp. 28–31 (in Russian).
7. URL: <https://www.riatomsk.ru/article/20230205/deti-ozhirenie-tomsk/> (accessed 08 September 2023).
8. Tsukareva E. A. Sovremennyye metody profilaktiki formirovaniya izbytochnoy massy tela i ozhireniya u detey shkol'nogo vozrasta (obzor literatury) [Modern methods of obesity and overweight prevention in schoolchildren (literature overview)]. *Smolenskiy meditsinskiy al'manakh – Smolensk medical almanac*, 2019, no. 1, pp. 292–295 (in Russian).
9. Esaulenko I. E., Nastausheva T. L., Zhdanova O. A., Minakova O. V. Kharakteristika fizicheskogo razvitiya i rezhima pitaniya shkol'nikov Voronezha [The characteristic of physical development and diet of the school children of Voronezh]. *Voprosy pitaniya – Nutrition Issues*, 2017, vol. 86, no. 4, pp. 85–92 (in Russian).
10. *Vsemirnaya organizatsiya zdavoohraneniya. Tsentr SMI. Informatsionnye byulleteni. Fevral' 2018. Ozhireniye i izbytochnyy ves* [World Health organization. Media Centre. Information Bulletin. February 2018. Obesity and overweight] (in Russian). URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight> (accessed 12 October 2023).
11. Gorelova Zh. Yu. Sovremennyye otechestvennyye i zarubezhnyye issledovaniya o zdorovom pitanii detey i podrostkov [Modern native and foreign investigations on healthy diet of children and teenagers]. *Zdorov'e sem'i – 21 vek – Family Health – the 21st century*, 2018, no. 1 (1), pp. 25–41 (in Russian).
12. *Profilaktika ozhireniya u detey* [Prevention of obesity in children]. Ed. A. P. Fisenko, V. A. Peterkova, S. G. Makarova. Moscow, Poligrafist i izdatel' Publ., 2020. 140 p. (in Russian).
13. Chaychenko T. V. Optimizatsiya fizicheskoy aktivnosti detey i podrostkov v ramkakh kampanii po prekrashcheniyu detskogo ozhireniya [Optimizing physical activity of children and adolescents as part of a campaign to end childhood obesity]. *Zdorov'e rebenka – Child's health*, 2015, no. 4, pp. 31–35 (in Russian).
14. Kamalova A. A. Sovremennyye podkhody k profilaktike ozhireniya u detey [Modern approaches to the prevention of children obesity]. *Rossiyskiy vestnik perinatologii i pediatrii – Russian Bulletin of Perinatology and Pediatrics*, 2016, no. 6 (in Russian).
15. Samoylova Yu. G., Matveeva M. V., Vachadze T. D., Tolmachev I. V., Zaharchuk P. I. Geymifikatsiya kak metod profilaktiki ozhireniya u detey [Gamification as a method for preventing children obesity]. *Profilakticheskaya meditsina – Preventive medicine*, 2022, no. 25 (9), pp. 117–122 (in Russian).
16. Liguta V. F. Otnosheniye roditeley k fizicheskoy kul'ture, zdorovomu obrazu zhizni i fizicheskomu vospitaniyu detey [Parents' attitude to physical education, healthy lifestyle and physical education of children]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2016, vol. 12 (177), pp. 33–39 (in Russian).
17. Lebedeva K. S., Rybina O. E. Ispol'zovaniye zdorov'esberegayushchikh tekhnologiy v protsesse podgotovki studentov v pedagogicheskom vuze [The use of health-saving technologies in the process of preparing students at a pedagogical university]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 5 (45), pp. 120–127 (in Russian).

Информация об авторах

Смышляев К. А., кандидат педагогических наук, Томский государственный педагогический колледж (ул. Крылова, 12а, Томск, Россия, 634050).

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

Смышляев А. В., кандидат биологических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Information about the authors

Smyshlyayev K. A., Candidate of Pedagogical Science, Tomsk State Pedagogical College (ul. Krylova, 12a, Tomsk, Russian Federation, 634029).

Vakurin A. N., Candidate of Pedagogical Science, Associate professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Smyshlyayev A. V., Candidate of Biological Sciences, Associate professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Статья поступила в редакцию 27.11.2023; принята к публикации 01.07.2024

The article was submitted 27.11.2023; accepted for publication 01.07.2024

Научная статья

УДК 378.1

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-71-77>

Развитие профессиональной компетентности сотрудников образовательной организации уголовно-исполнительной системы

Андрей Константинович Соколов

Кузбасский институт ФСИН России, Новокузнецк, Россия, andreysocolov1@mail.ru

Аннотация

На основании результатов анализа положений действующего законодательства, обобщения теоретических источников по исследуемой проблематике и с учетом оценки содержания материалов практического и аналитического характера, иллюстрирующих предмет исследования, выявлены основные критерии развития профессиональной компетентности сотрудников образовательной организации уголовно-исполнительной системы, показаны основные проблемы, существующие в современном процессе образовательной деятельности ведомственных вузов ФСИН России. Предметом изучения будет являться процесс обучения курсантов образовательных организаций ФСИН России, а также сотрудников ФСИН, проходящих обучение по программам первоначальной подготовки и дополнительного образования. Исследовательскую выборку составили материалы государственной итоговой аттестации за 2022 и 2023 годы в Кузбасском институте ФСИН России. Сформулированы выводы и предложения, направленные на совершенствование и повышение эффективности результатов обучения.

Ключевые слова: учебный процесс образовательных учреждений ФСИН России, профессорско-преподавательский состав образовательных учреждений ФСИН России, профессиональная компетентность сотрудников ФСИН России, воспитательная работа с осужденными, виды производственных практик в образовательных учреждениях ФСИН России

Для цитирования: Соколов А. К. Развитие профессиональной компетентности сотрудников образовательной организации уголовно-исполнительной системы // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 4 (56). С. 71–77. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-71-77>

Original article

Development of professional competence of employees of the educational organization of the penal correctional system

Andrey K. Sokolov

Kuzbass Institute of the Federal Penal Correction Service of Russia, Novokuznetsk, Russian Federation, andreysocolov1@mail.ru

Abstract

The issue of resocialization of convicts is becoming more and more important. In this regard, the main objectives of institutions and bodies of the Federal Penitentiary Service of Russia are correction and prevention of committing new crimes by both convicts and other persons. Since the process of correction is directly related to the educational impact on convicts, there is a high need for a proper level of professional and pedagogical competence of the staff serving in institutions and bodies of the penal correction system. Professional competence implies the presence of necessary knowledge, skills and abilities. In order to form the necessary competence of the staff of penal institutions and bodies, educational institutions of the Federal Penal Correction Service of Russia provide training for the staff newly recruited to the penal correctional system, cadets, as well as penal correctional system staff undergoing

training under additional training and requalification programs in order to implement proper and effective work with inmates. The effectiveness of the training is conditioned by the conduct of varied classes with students, the use of various methods and forms of lectures, seminars and practical classes. During the disclosure of the topic, the author provides positive dynamics of accumulation of professional competencies of the staff, associated with the improvement of the organization of practical training for cadets. In the course of analyzing the empirical materials, the author found out that the learning process in the group under study has become more meaningful due to the updating of the tasks for the training of cadets.

Keywords: *educational process, teachers, professional competence, educational work, cadets, types of practical training*

For citation: Sokolov A. K. Razvitiye professional'noy kompetentnosti sotrudnikov obrazovatel'noy organizatsii ugovovno-ispolnitel'noy sistemy [Development of professional competence of employees of the educational organization of the penal correctional system]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 4 (56), pp. 71–77. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-71-77>

В настоящее время все более актуальным в кругах ученых пенитенциаристов, практических работников, общества в целом становится вопрос ресоциализации и социальной адаптации осужденных, подготовка данной категории граждан к правопослушной жизни после отбывания наказания в учреждениях Федеральной службы исполнения наказаний (ФСИН). Данный вопрос является актуальным в связи с тем, что основной целью деятельности учреждений и органов, исполняющих наказания является исправление осужденных и недопущение совершения повторных преступлений осужденными и иными лицами.

Профиль деятельности учреждений уголовно-исполнительной системы (УИС) предусматривает психолого-педагогическое, воспитательное воздействие на осужденных, отбывающих наказания, связанные и не связанные с лишением свободы. В связи с этим УИС предъявляются высокие требования к компетентности сотрудников, исполняющих наказания в отношении осужденных. Под профессиональной компетентностью сотрудников УИС принято понимать индивидуальную характеристику различных профессионально-практических качеств специалистов, отражающую уровень знаний, умений и навыков, опыта, достаточных для осуществления профессиональной деятельности в учреждениях и органах, исполняющих наказания, связанные и не связанные с лишением свободы.

Основы компетентности закладывают образовательные учреждения УИС, в которых сотрудники обучаются по программам бакалавриата, магистратуры, специалитета, в рамках дополнительной и первоначальной подготовки. При подготовке сотрудников образовательные организации руководствуются установленными федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС). В данных документах закреплены основные компетенции, которые должны быть реализованы в учебном процессе образовательных организаций ФСИН. Для каждого из направлений подготовки данные компетенции различны, в связи с чем имеется возможность дифференциации методического обеспечения образовательных организаций, вариативного подхода к обучению сотрудников УИС.

Даже из перечисления компетенций для бакалавров и магистрантов системы УИС прослеживается, что категория педагогической компетентности в настоящее время четких границ не имеет, общепринятой в научном обществе классификации не существует. Так, на основании научных трудов исследователя А. К. Марковой можем выявить следующее определение профессиональной компетентности – это совокупность компетенций обучающегося в зависимости от соотношения его профессиональных знаний и умений и его профессиональных позиций, психологических качеств [1]. Согласно исследованиям данного автора, выделяется структура профессиональной компетентности, включающая четыре блока, расширяющие рамки ФГОС:

1. Профессиональные знания.
2. Профессиональные умения.
3. Профессиональные навыки.
4. Личностные особенности, обеспечивающие владение знаниями, умениями, навыками.

Раскрывая суть профессионального знания, необходимо рассмотреть категоричную точку зрения ученых Е. Г. Ефремова, Е. Ю. Смирнова, С. В. Шмачилиной-Цибенко [2], которые полагают, что профессиональное знание имеет верификационное свойство, то есть информация изначально достоверная и обоснованная. По их мнению, профессиональное знание характеризуется своей объективностью, истинностью. Однако в научной среде имеются и другие точки зрения. Так, ученые С. Л. Франк и В. П. Зинченко вводят понятие «живое знание», которое заключается в том, что знание обладает как субъективной, так и объективной стороной, знание не абсолютно, а дает понять границы познанной информации и границы еще не изученного [3]. Важным в этих обстоятельствах будет то, что профессиональные знания имеют четко обозначенные спецификой профессии границы, которые непосредственно влияют в дальнейшем на профессиональные умения и профессиональные навыки. Таким образом, в ходе сопоставления двух разных точек зрения ученых, полагаем, что в своей совокупности профессиональное знание можно сопоставить с системой знаний, которые определяются своей общей относительной достоверностью и устойчивостью во времени.

Что касается профессионального навыка будущего специалиста системы ФСИН России, необходимо отметить, что в специализированных образовательных учреждениях обучают профессионалов, которые затем работают в сфере исполнения наказаний и иных мер уголовно-правового характера. Обучение проходит поэтапно, чтобы обучающиеся могли уверенно действовать в различных ситуациях, которые могут возникнуть в их практической деятельности. Именно этапность применения полученных на лекционных и семинарских занятиях профессиональных знаний позволяет наиболее качественно формировать профессиональные навыки [3]. Принципиальность выработки у обучающихся профессиональных навыков состоит в том, что полученные профессиональные навыки позволяют моментально отреагировать на возникшую проблемную ситуацию во взаимоотношениях с несовершеннолетними осужденными. Важной деталью является проработка и закрепление на практических занятиях с курсантами нормативно закреплённой последовательности действий, формирующих профессиональный навык.

Достигнув надлежащего закрепления профессиональных умений, основной задачей преподавателя является сформировать в обучающемся профессиональный навык. Профессиональные навыки сотрудников УИС заключаются в совокупности профессионального умения и профессионального знания. Профессиональный навык позволяет сотруднику учреждений и органов УИС дифференцировать подходы и методики, применяемые в отношении несовершеннолетних осужденных.

Известный российский ученый Э. Ф. Зеер, помимо указанных во ФГОС структурных элементов компетентности, предполагал необходимость расширения понятия компетентности нахождение новых способов решения профессиональных задач [4]. Действительно, руководствуясь установкой ученого Э. Ф. Зеера, расширение понятия компетентности включением дополнительной компетенции по решению конкретных профессиональных задач позволит преподавателю специализированного вуза ФСИН России более точно определять предполагаемые результаты обучения курсантов. Говоря о данной компетенции – уметь находить адекватные способы решения задач в своей профессии – отметим, что ее реализация напрямую зависит от полученных профессиональных знаний, умений, навыков, позволяющих достигнуть исполнения профессиональных задач. Таким образом, необходимо понять, существуют ли классификации компетентности. Так, ученым А. В. Белосусовым выделяются следующие виды компетентности: 1) общая; 2) ключевая; 3) специальная [5].

Раскрывая сущность общей компетентности, необходимо отметить, что в данном случае в общую компетентность обучающихся будут входить основные правовые знания дисциплин, регла-

ментирующих правоотношения между гражданами [6]. Обладание общей компетентностью позволяет обучающимся комплексно подходить к решению задач, не связанных с процессом исполнения наказания, формируется в ходе общей части курса права в образовательных организациях ФСИН России. Целевая значимость состоит в том, что будущий сотрудник в дальнейшем сможет осуществлять правоприменительную практику в целом, будет владеть историей становления пенитенциарных учреждений [7].

Ключевая компетентность заключается в определении необходимых знаний, умений, навыков для решения определенных задач в рамках практической деятельности, формируемая в процессе дифференцированного обучения, организуемого на базе образовательных организаций ФСИН России.

В рамках специальной компетентности можем говорить о том, что данная компетенция напрямую связана с профилем обучения и выражается в узконаправленных знаниях, умениях, навыках, необходимых для исполнения наказаний в учреждениях уголовно-исполнительной системы. Важность выделения специальной компетентности в структуре обучения курсантов в образовательных организациях ФСИН России, безусловно, заключается в различных направлениях практической деятельности, реализуемой в учреждениях и органах, исполняющих наказания в отношении осужденных. Формирование специальной компетентности реализуется по профилям подготовки «Организация режима в УИС», «Организация охраны и конвоирования в УИС», «Воспитательная работа в учреждениях и органах УИС», «Организация оперативно-разыскной деятельности в учреждениях УИС», «Организация деятельности уголовно-исполнительной инспекции» [8]. В курсе обучения в рамках данного направления закреплены и установлены дисциплины общего курса права, а также специальные дисциплины, раскрывающие специфику работы в учреждениях и органах, исполняющих наказания.

Опираясь на деятельность Кузбасского института ФСИН России, отмечаем, что на обучение и формирование компетентности сотрудников УИС влияет организуемая производственно-профессиональная практика курсантов в учреждениях и органах, исполняющих наказания и меры уголовно-правового характера [9]. Так, согласно ФГОС, организуется стационарная и выездная практика. Стационарная практика курсантов на всем протяжении обучения реализуется образовательными организациями ФСИН России посредством проведения практических занятий в аудиториях по теме занятия, проведения занятий с использованием интерактивных технологий обучения, оборудованных учебных мест, организованных на базе учебного заведения. Стационарная практика начинается с 1-го курса обучения, по всем профилям обучения курсантов закладывается в тематический план дисциплины и реализуется посредством:

- лекционных занятий с привлечением практических сотрудников ФСИН России, осуществляющих деятельность по направлениям, которые рассматриваются на занятии;
- проведения вариативных занятий с применением различных методов и форм интерактивного обучения, например включение в практическое занятие работы с макетом исправительного учреждения;
- изучения и решения практических задач, возникающих в деятельности сотрудников учреждений и органов, исполняющих наказания, например действие дежурной смены в случае совершения осужденными побега из исправительного учреждения;
- включения ранее изученных практических задач в экзаменационные билеты, например включение ранее изученного порядка действий дежурной смены в случае совершения осужденными побега из исправительного учреждения;
- проведения комплексных командно-штабных учений для закрепления знаний, умений и навыков действий в определенных ситуациях;
- оказания курсантами и кураторами из числа профессорско-преподавательского состава юридической помощи на базе юридической клиники образовательного учреждения ФСИН России фи-

зическим лицам, нуждающимся в получении юридической консультации по имеющимся проблемным вопросам.

В своем исследовании Н. А. Овчинникова отмечала важность формирования практико-ориентированного обучения сотрудников УИС, справедливо полагая, что наиболее эффективными методами обучения будущих сотрудников будут являться игровой и дискуссионный методы [10, 11].

Безусловно, все вышеуказанные виды заданий, реализуемые во время стационарной практики, закладывают фундамент прочных знаний, необходимых при самостоятельной работе будущего сотрудника учреждений и органов, исполняющих наказания и иные меры уголовно-правового характера [12].

В отличие от стационарной выездная практика заключается в проведении практических занятий на базе действующих учреждений территориальных органов как в пределах территории дислокации образовательных организаций ФСИН, так и за пределами согласно распределению целевых мест от территориальных органов ФСИН России [13]. В ходе выездной практики курсантами осуществляется работа со следующими категориями лиц: подозреваемыми; обвиняемыми; осужденными; условно-досрочно освобожденными.

В связи с этим предусмотрены следующие виды выездной практики: ознакомительная; производственная; преддипломная.

Значимость любых видов проведения практики заключается в том, что сотрудники УИС могут закрепить полученные в период обучения знания, выявить практическую значимость полученных знаний, умений, навыков и реализовать их в рамках служебной деятельности на занимаемых в период практики должностях [12]. Подтвердим значимость проведения практических занятий за пятилетний курс обучения конкретными результатами, полученными в Кузбасском институте ФСИН России за 2023 г.

Анализируя статистику сдачи ГИА курсантами, обучающимися по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция, квалификация выпускника – бакалавр, направленность (профиль): уголовно-правовой (табл. 1, 2).

К государственной итоговой аттестации государственной экзаменационной комиссией было допущено 29 курсантов.

Таблица 1

Результаты прохождения государственных аттестационных испытаний

Оценка	Государственный экзамен	Защита выпускной квалификационной работы
«Отлично»	16	15
«Хорошо»	9	11
«Удовлетворительно»	4	3
«Неудовлетворительно»	0	0
Итого	29	29

Таблица 2

Качественный анализ результатов прохождения государственных аттестационных испытаний в сравнении с АППГ (аналогичным периодом предыдущего года)

Вид ГИА	Оценка				Ср. балл/ АППГ
	5	4	3	2	
Государственный экзамен	16	9	4	0	4,4/3,9
Защита выпускной квалификационной работы	15	11	3	0	4,4/3,8

По результатам сдачи государственного экзамена средний балл составил 4,4 балла, что превышает аналогичные показатели предыдущего года на 0,6 балла (АППГ – 3,8). Средний балл по результатам защиты ВКР составил 4,4 балла, что превышает аналогичные показатели 2022 г. на 0,5 балла (АППГ – 3,9).

Позитивную динамику накопления профессиональных компетенций сотрудников объясняем совершенствованием организации производственных практик курсантов. Отмечаем содержательное обогащение учебного процесса в целом и обновление заданий для производственной практики, конкретизацию отчетных документов, расширение тематики курсовых работ, активное привлечение практических работников к проведению практических занятий, введение новых учебных рабочих мест, использование ноутбуков для осуществления процесса формирования личных дел в отношении осужденных.

Указанные результаты свидетельствуют о том, что на протяжении 2022–2023 учебного года на занятия в соответствии с Планом привлечения практических работников на 1-е и 2-е полугодие привлекались специалисты в области исполнения наказаний и применения иных уголовно-правовых и уголовно-процессуальных мер пресечения без изоляции от общества, использовалось учебное рабочее место «Инспектор УИИ» не только в ходе семинарских занятий, но и во время самостоятельной подготовки, а также во время проведения учений, применялись ноутбуки на практических занятиях в целях приобретения навыков формирования личных дел подучетных лиц, подготовки документов в электронном виде. Также следует отметить положительный опыт выбора темы курсовой работы и ее защиты по теме будущей выпускной квалификационной работы, что позволяет выявить недостатки, пробелы в работе еще до издания соответствующего приказа и закрепления за научным руководителем.

Таким образом, развивая методы и подходы к формированию компонентов профессиональной компетентности сотрудников образовательных организаций уголовно-исполнительной системы, возможно достичь наиболее эффективной воспитательной работы с осужденными в учреждениях и органах УИС.

Список источников

1. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
2. Овчинникова Н. А. Проблемы формирования специальных профессиональных компетенций сотрудников УИС в образовательном процессе вуза. Воронеж: Научная книга, 2012. С. 693–698.
3. Митин А. Н. Преимущества компетентностного подхода // АБУ. 2013. № 3 (109). С. 73–75.
4. Якушев М. В. Компетенции и компетентность: о целях и преемственности современного образования // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2013. № 5. С. 301–307.
5. Белоусов А. В. Методика формирования у слушателей и курсантов профессиональных умений и навыков на практическом занятии // Инновации в образовании. 2006. № 2. С. 127–134.
6. Седов Д. В. Методика самостоятельного внутригруппового обучения отстающих от программы курсантов и слушателей на практическом занятии. Иркутск: Восточно-Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2014. С. 217–220.
7. Шабанов А. А., Холевинский М. В., Соболев Р. В. Интенсификация обучения курсантов на практических занятиях // Вестник научных конференций. 2016. № 2-1 (6). С. 112–114.
8. Земсков В. М. Правовое воспитание курсантов вузов силовых ведомств на практических занятиях. Военная академия связи. СПб.: Издательство ВВМ, 2016. С. 165–170.
9. Мальхин И. С. Практические занятия как инструмент повышения уровня знаний. Киров: Агентство международных исследований, 2019. С. 26–29.
10. Шойко И. А. Практическое занятие – способ закрепления теоретических знаний курсантов, слушателей и студентов. Омск: Омская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2005. С. 104–105.
11. Кусакина Е. А. Учебная практика как условие успешной профессионализации личности. СПб.: Фора-принт, 2019. С. 158–163.
12. Закиева Р. Р. Технология оценки уровня сформированности компетентности выпускника технического университета // Образование и саморазвитие. 2023. Т. 18, № 1. С. 121–134.
13. Валеева Р. А. От редактора: Современные исследования в области образования // Образование и саморазвитие. 2022. Т. 17, № 4. С. 10–13.

References

1. Markova A. K. *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of professionalism]. Moscow, Znanie Publ., 1996. 308 p. (in Russian).
2. Ovchinnikova N. A. *Problemy formirovaniya spetsial'nykh professional'nykh kompetentsiy sotrudnikov UIS v obrazovatel'nom protsesse vuzov* [Problems of Formation of Special Professional Competencies of Correctional Officers in the Educational Process of Higher Education]. Voronezh, Nauchnaya kniga Publ., 2012. Pp. 693–698 (in Russian).
3. Mitin A. N. *Preimushchestva kompetentnostnogo podkhoda* [Advantages of competence-based approach]. *AVU*, 2013, vol. 3 (109), pp. 71–75 (in Russian).
4. Yakushev M. V. *Kompetentsii i kompetentnost': o tselyakh i preemstvennosti sovremennogo obrazovaniya* [Competencies and competence: on the goals and continuity of modern education]. *Uchenye zapiski OGU. Seriya: Gumanitarnye i sotsial'nye nauki – Scientific notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences*, 2013, vol. 5, pp. 301–307 (in Russian).
5. Belousov A. V. *Metodika formirovaniya u slushateley i kursantov professional'nykh umeniy i navykov na prakticheskom zanyatii* [Methodology of formation of professional skills and abilities of students and cadets at the practical training]. *Innovatsii v obrazovanii - Innovations in education*, 2006, vol. 2, pp. 127–134 (in Russian).
6. Sedov D. V. *Metodika samostoyatel'nogo vnutrigrupпового obucheniya otstayushchikh ot programmy kursantov i slushateley na prakticheskom zanyatii* [Methodology of independent intragroup training of cadets and trainees lagging behind the program at the practical training]. Irkutsk, East-Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation Publ., 2014. Pp. 217–220 (in Russian).
7. Shabanov A. A., Kholevinskiy M. V., Sobolev R.V. *Intensifikatsiya obucheniya kursantov na prakticheskikh zanyatiyakh* [Intensification of cadets' training at practical classes]. *Vestnik nauchnykh konferentsiy*, 2016, vol. 2-1 (6), pp. 112–114 (in Russian).
8. Zemskov V. M. *Pravovoye vospitaniye kursantov vuzov silovykh vedomstv na prakticheskikh zanyatiyakh. Voyennaya akademiya svyazi* [Legal education of cadets of higher educational institutions of power departments at practical classes. Military Academy of Communications]. Saint Petersburg, VVM Publ., 2016. Pp. 165–170 (in Russian).
9. Malykhin I. S. *Prakticheskiye zanyatiya kak instrument povysheniya urovnya znaniy* [Practical training as a Tool for improving the level of knowledge]. Kirov, Agentstvo mezhdunarodnykh issledovaniy Publ., 2019. Pp. 26–29 (in Russian).
10. Shoyko I. A. *Prakticheskoye zanyatiye – sposob zakrepleniya teoreticheskikh znaniy kursantov, slushateley i studentov* [Practical training – a way to consolidate theoretical knowledge of cadets, trainees and students]. Omsk, Omsk Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation Publ., 2005. Pp. 104–105 (in Russian).
11. Kusakina E. A. *Uchebnaya praktika kak usloviye uspekhnoy professionalizatsii lichnosti* [Educational practice as a condition of successful professionalization of personality]. Saint Petersburg, Fora-print Publ., 2019. Pp. 158–163 (in Russian).
12. Zakiyeva R. R. *Tekhnologiya otsenki urovnya sformirovannosti kompetentnosti vypusknika tekhnicheskogo universiteta* [Technology for assessing the level of competence formation of a technical graduate]. *Obrazovaniye i samorazvitiye – Education and self-development*, 2023, vol. 18, no. 1, pp. 121–134 (in Russian).
13. Valeyeva R. A. *Ot redaktora: Sovremennyye issledovaniya v oblasti obrazovaniya* [From the Editor: Modern Research in Education]. *Obrazovaniye i samorazvitiye – Education and self-development*, 2022, vol. 17, no. 4, pp. 10–13 (in Russian).

Информация об авторе

Соколов А. К., старший лейтенант внутренней службы, преподаватель кафедры УИПиОИНИО, Кузбасский институт ФСИН России (пр. Октябрьский, 49, Новокузнецк, Россия, 654066).

Information about the author

Sokolov A. K., senior lieutenant of internal service, Lecturer of the Department of UIP&OINIO, Kuzbass Institute of the Federal Penal Correction Service of Russia (Oktyabrsky Pr., 49, Novokuznetsk, Russian Federation, 654066).

Статья поступила в редакцию 29.11.2023; принята к публикации 01.07.2024

The article was submitted 29.11.2023; accepted for publication 01.07.2024

Научная статья

УДК 378.1

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-78-88>

Особенности организации внеаудиторной самостоятельной работы по иностранному языку в смешанном формате в неязыковом вузе

Ирина Артуровна Семёнкина^{1,2}, Полина Валентиновна Прусакова³

^{1,3} *Московский политехнический университет, Москва, Россия*

² *Финансовый университет, Москва, Россия*

^{1,2} *isemyonkina@mail.ru*

³ *pvk1985@gmail.com*

Аннотация

Цель исследования – определить особенности организации внеаудиторной самостоятельной работы (ВСР) по иностранному языку в условиях смешанного формата обучения студентов бакалавриата неязыковых направлений подготовки и перспективы повышения ее эффективности. Рассмотрены современные подходы к проектированию самостоятельной работы студентов в контексте цифровой трансформации образования и актуальные проблемы, возникающие у участников образовательного процесса. В результате исследования установлено, что цифровая образовательная среда предполагает разработку новых подходов к организации ВСР; студенты дают положительную оценку организации ВСР, демонстрируют осознанное ответственное отношение к ВСР как значимому фактору успешного освоения курса иностранного языка; существует запрос на задания, непосредственно связанные с решением профессиональных задач или моделированием профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *самостоятельная работа студентов, восприятие, иностранный язык, смешанный формат, неязыковое направление подготовки*

Для цитирования: Семёнкина И. А., Прусакова П. В. Особенности организации внеаудиторной самостоятельной работы по иностранному языку в смешанном формате в неязыковом вузе // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 4 (56). С. 78–88. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-78-88>

Original article

Features of organizing extracurricular unsupervised work in a foreign language in a mixed format at a non-linguistic university

Irina A. Semyonkina^{1,2}, Polina V. Prusakova³

^{1,3} *Moscow Polytechnic University, Moscow, Russian Federation*

² *Financial University, Moscow, Russian Federation*

^{1,2} *isemyonkina@mail.ru*

³ *pvk1985@gmail.com*

Abstract

The purpose of the study is to determine the features of organizing extracurricular unsupervised work (EUW) in a foreign language in a mixed learning format and the prospects for increasing its effectiveness. The authors have considered modern approaches to designing unsupervised student's work in the context of digital transformation of education and the problems faced by the participants of the learning process. Within the framework of the study, at the end of the 2022/2023 academic year, a survey of 200 students from various fields of study in the Moscow Polytechnic University was conducted to identify the students' assessment of EUW organization. The scientific novelty of the study lies in the

consideration of specific features in EUW design and organization in the emerging reality of digital education environment in a mixed format of FL learning as well as in an attempt to optimize it. As a result of the study, it was found that digital learning environment requires developing new approaches to EUW organization; students positively assess the organization of EUW and demonstrate a conscious responsible attitude towards EUW as a significant factor in successful completion of a foreign language course; there is a request for assignments directly related to solving professional problems or modeling professional activities.

Keywords: *extracurricular unsupervised students' work, perception, foreign language, mixed format, nonlinguistic field of study*

For citation: Semyonkina I. A., Prusakova P. V. Osobennosti organizatsii vneaudиторной samostoyatel'noy raboty po inostrannomu yazyku v smeshannom formate v neyazykovom vuze [Features of organizing extracurricular unsupervised work in a foreign language in a mixed format at a non-linguistic university]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 4 (56), pp. 78–88. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-78-88>

В условиях цифровизации образования прослеживается тенденция к существенному увеличению объема самостоятельной работы (СР) студентов вузов. Так, рабочие программы по дисциплине «Иностранный язык» могут предусматривать выделение до 50 % часов от общего объема на самостоятельную работу. Проектирование самостоятельной работы и применение инновационных технологий в ее организации рассматривается педагогами как направление повышения эффективности и качества образовательного процесса.

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью изучения особенностей организации внеаудиторной самостоятельной работы по иностранному языку в смешанном формате в неязыковом вузе в сложившихся условиях и обновления подходов к организации СР с целью повышения ее эффективности.

Для достижения вышеуказанной цели исследования необходимо решить следующие задачи:

– провести опрос обучающихся различных неязыковых направлений подготовки вуза, осваивающих дисциплину «Иностранный язык» в смешанном формате, проанализировать результаты опроса;

– охарактеризовать особенности организации внеаудиторной самостоятельной работы по иностранному языку в условиях смешанного формата обучения.

Для достижения заявленной цели использовались следующие методы теоретического исследования: анализ отечественной и зарубежной педагогической, психологической и методической литературы по проблеме организации внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся, а также эмпирические методы – наблюдение и онлайн-опрос (анкетирование) на предмет оценки восприятия студентами внеаудиторной самостоятельной работы (ВСР), состоящий из структурированных утверждений с выбором варианта отношения, полузакрытых вопросов и открытых вопросов с последующим качественным и количественным анализом его результатов.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования результатов исследования в процессе проектирования и организации ВСР студентов по иностранному языку (ИЯ) в условиях смешанного формата обучения.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют научные достижения в следующих областях:

– планирование и организация самостоятельной работы студентов в высшей школе [1–6];

– психологические, организационно-деятельностные, методические аспекты этой деятельности в области изучения ИЯ [7–12].

В отечественной научно-методической литературе традиционно СР рассматривается как важнейшая часть образовательного процесса. Исследователи определяют ее как одну из эффективных форм учебно-познавательной деятельности обучающихся [13–15]; форму самообразования / само-

образовательной деятельности [16–18]; способ профессиональной подготовки специалистов [19, 20]; условие формирования предметной компетентности [21, 22]; вид учения [3, 10, 23].

Самостоятельную работу обучающихся можно разделить на аудиторную, внеаудиторную и инициативную.

В рамках настоящего исследования в трактовке внеаудиторной самостоятельной работы мы опираемся на определение Е. Н. Куклиной: «организационно и методически направляемая преподавателем учебная, научно-исследовательская и общественно значимая деятельность студентов, направленная на развитие компетенций, осуществляемая самостоятельно, за рамками аудиторной работы» [24, с. 12]. Традиционно выделяют пять функций самостоятельной работы студентов: развивающая, информационно-обучающая, ориентирующая (стимулирующая), воспитывающая, исследовательская.

На современном этапе развития высшего образования понятие «самостоятельная работа студентов» характеризуется расширением традиционных функций в связи с внедрением новых инновационных средств ее организации и активных методов обучения. Так, по мнению Т. Г. Тедордзе и др., информатизация образования обусловила возникновение новых функций СРС. Авторы выделяют 13 функций СРС: диагностическая, контролирующая, организующая, интегрирующая, мотивирующая, рефлексивная, прогностическая, информационно-аналитическая, регулятивно-коррекционная, креативная, гуманитарная, компенсаторная и технологическая [25].

Предложенный Т. Г. Тедордзе и др. спектр функций самостоятельной работы студентов позволяет детально анализировать различные аспекты организации СР обучающихся в условиях онлайн- и смешанного обучения.

Несмотря на активное изучение вопросов самостоятельной работы, целый ряд проблем не получил однозначного решения. Так, сущность самостоятельной работы студентов по ИЯ четко не сформулирована; отмечается неопределенность в классификации видов организации СРС с использованием средств информационно-коммуникационных технологий, включая искусственный интеллект; недостаточно проработаны педагогические условия организации самостоятельной работы по иностранному языку с использованием всего многообразия средств информационно-коммуникационных технологий в смешанном и онлайн-форматах обучения.

Хотя существует множество интерпретаций определения смешанного обучения, педагогическая концепция смешанного обучения может быть определена как «целенаправленное сочетание онлайн- и очного обучения, которое активизирует процесс обучения и способствует его реализации». В рамках настоящей работы смешанный формат обучения предполагает выполнение обучающимися ВСР преимущественно на базе платформы «Системы дистанционного обучения Московского политеха», на которой специалистами кафедры иностранных языков разработаны профильно-ориентированные электронные обучающие курсы (ЭОК) по дисциплине «Иностранный язык» для всех семестров обучения по различным направлениям подготовки.

ВСР по иностранному языку включает самостоятельную работу разных уровней:

1. Самостоятельные работы по образцу (разнообразные тренировочные задания для формирования вербальной лексико-грамматической базы).
2. Самостоятельные работы реконструктивно-вариативного типа (формирование высказываний в аналогичных ситуациях, реализация функций в заданном контексте).
3. Эвристические самостоятельные работы (поиск решений сложных коммуникативных задач, поиск информации и ее последующий анализ).
4. Внутрпредметные и межпредметные исследовательские самостоятельные работы (задания, направленные на проектирование и моделирование разных видов и компонентов профессиональной деятельности).

В смешанном формате обучения ИЯ на базе систем управления образованием (LMS) задания 1-го и 2-го уровня успешно проверяются автоматически, а преподаватели могут сфокусироваться

на заданиях 3-го и 4-го уровней и предоставлять персонализированную педагогическую поддержку обучающимся.

В основу организации ВСП положены следующие принципы: интерактивности (обеспечение обратной связи, позволяющей контролировать и корректировать деятельность обучающихся); развития интеллектуального потенциала обучающихся (умение анализировать информацию, принимать обоснованные решения, адаптироваться в сложной ситуации); целостности дидактического цикла обучения (возможность выполнения всех этапов цикла в рамках одного тематического блока).

Разработанные ЭОК включают разнообразные виды ВСП, такие как составление глоссария; подготовка доклада; написание конспекта, эссе, реферата, сценария; разработка проекта (индивидуального или группового); выполнение кейс-задания; перевод; информационный поиск; использование инфографики; разработка мультимедийной презентации; прослушивание аудиоматериалов и выполнение заданий на понимание на слух; просмотр видеоматериалов; создание видеороликов или подкастов; выполнение тестовых заданий различных типов.

В опросе приняли участие 200 студентов различных факультетов Московского политехнического университета. Опрос проводился в июне 2023 г. добровольно, анонимно, с применением Google-форм и состоял из 14 вопросов закрытого и полужакрытого типа, а также двух открытых вопросов. Характеристики опрошенных студентов (первые три пункта) включали пол, курс и направление подготовки. Остальные 16 пунктов опроса отражают оценку студентами затрат времени на выполнение СР, уровня сложности, необходимости выполнения СР для освоения курса по иностранному языку, соответствия содержания заданий материалам аудиторных занятий, предпочтения в видах заданий.

Проведенный авторами исследования опрос студентов о восприятии различных аспектов организации ВСП (домашней работы) по дисциплине «Иностранный язык» в смешанном формате включал девять вопросов в формате шкалы Ликерта, пять полужакрытых вопросов и два открытых вопроса (вопросы анкеты приведены в приложении 1).

Результаты опроса в формате шкалы Ликерта представлены в табл. 1.

Таблица 1

Ответы обучающихся на вопросы в формате шкалы Ликерта

	Совершенно согласен, %	Частично согласен, %	Не уверен, %	Частично не согласен, %	Совершенно не согласен, %
Обычно я хорошо подготовлен к занятиям по ИЯ	44	44,5	7,5	3	1
Домашние задания по ИЯ должны быть более сложными	3,5	16,5	41	17	22
Домашние задания по ИЯ обычно интересные и полезные	43	42	8,5	2,5	4
Выполнение домашних заданий по ИЯ является причиной стресса и напряженности	5	13	12,5	18,5	51
Выполнение домашних заданий способствует развитию у студентов самостоятельности, ответственности и организованности	37,5	39	12	5,5	6
Выполнение домашних заданий необходимо для успешного освоения материала курса по ИЯ	46,5	35,5	9,5	5,5	3
Выполнение домашних заданий способствует развитию творческого подхода к решению проблем учебного и профессионального уровня	29	32	23	8	8

	Совершенно согласен, %	Частично согласен, %	Не уверен, %	Частично не согласен, %	Совершенно не согласен, %
Содержание домашних заданий по ИЯ соответствует материалу аудиторных занятий	76	17,5	2,5	3	1
Проверка домашних заданий в аудитории дает полезную обратную связь по материалу курса	58,5	25,5	9,5	3	3,5

Опрос показал, что большинство обучающихся (88,5 %) обычно хорошо подготовлены к занятиям и считают задания по ИЯ интересными, полезными и необходимыми для успешного освоения материала курса по ИЯ (87 %). Значительная часть респондентов отмечает, что проверка ВСР в аудитории дает полезную обратную связь по материалу курса (82 %). По мнению 93,5 % опрошенных, содержание ВСР по ИЯ соответствует материалу аудиторных занятий. Большая часть участников опроса (63 %) согласны с утверждением, что выполнение ВСР способствует развитию умения творчески подходить к решению проблем, а также стимулирует самостоятельность, ответственность и организованность (76,5 %). А 69,5 % опрошенных не рассматривают выполнение ВСР как причину стресса и напряженности, однако у 18 % обучающихся ВСР может вызывать стресс. И только 20 % респондентов видят необходимость в усложнении заданий по ВСР.

Далее (табл. 2) представлены результаты опроса обучающихся по вопросам полузакрытого типа, в которых была предусмотрена опция «другое».

Таблица 2

Затраты времени обучающихся на выполнение ВСР (в неделю)

Количество времени, затрачиваемого на ВСР	% ответов
0–30 минут	26
31–60 минут	45
61–90 минут	21,5
Более 90 минут	5,5
Около 120 минут	1

Почти половине опрошенных на выполнение заданий ВСР необходимо от получаса до часа в неделю. Чуть более четверти студентов тратят на выполнение ВСР менее получаса каждую неделю, в то время как 21,5 % опрошенных на данный вид деятельности требуется от часа до полутора. Только 5,5 % опрошенных проводит более полутора часов в неделю. Менее одного процента тратят на домашнюю работу два часа.

Таблица 3

Наиболее эффективные виды заданий (ВСР) для овладения знаниями по ИЯ, по мнению участников опроса

Вид задания	% ответов
Чтение текстов	57,5
Составление плана, конспекта текста	26,5
Работа со словарями и справочниками	43,5
Использование аудио- и видеоматериалов, интернет-ресурсов, информационно-коммуникационных технологий	73
Учебно-исследовательская деятельность	26,5

Почти три четверти опрошенных считают, что наиболее эффективна для овладения знаниями по дисциплине «Иностранный язык» ВСР с использованием аудио- и видеозаписей, компьютер-

ной техники и интернета, а 57,5 % респондентов выбрали опцию «чтение текстов», 43,5 % – работу со словарями и справочниками.

Таблица 4

Наиболее эффективные виды заданий (ВСР) для закрепления и систематизации знаний по ИЯ, по мнению участников опроса

Виды заданий	% ответов
Обработка текста	43
Аналитическая обработка текста (аннотирование, рецензирование, реферирование, конспект-анализ)	48
Подготовка мультимедиа сообщений/докладов к выступлению в аудитории	55
Составление библиографии, кроссвордов, глоссариев	23,5
Тестирование	35,5
Повторная работа над учебным материалом (составление таблиц для систематизации учебного материала, ответ на контрольные вопросы, заполнение рабочей тетради)	48

Для закрепления и систематизации знаний по ИЯ среди наиболее частотных опций респондентов выявлены подготовка мультимедиа сообщений/докладов к выступлению в аудитории (55 %), аналитическая обработка текста (аннотирование, рецензирование, реферирование, конспект-анализ) и повторная работа над учебным материалом (по 48 %).

Таблица 5

Наиболее эффективные виды заданий (ВСР) для формирования умений по ИЯ по мнению участников опроса

Виды заданий	% ответов
Решение ситуационных (профессиональных) задач	31,5
Проектирование и моделирование разных видов и компонентов профессиональной деятельности	30,5
Подготовка к деловым играм	21,5
Решение задач и упражнений по образцу	16

Среди видов ВСР, оптимальных для формирования умений по ИЯ, треть опрошенных выбрала решение ситуационных (профессиональных) задач, проектирование и моделирование разных видов и компонентов профессиональной деятельности. Примерно пятая часть опрошенных считает, что деловые игры формируют умения наиболее успешно, 16 % участников опроса среди наиболее эффективных видов деятельности упомянули решение задач и упражнений по образцу.

Таблица 6

Причины невыполнения ВСР по ИЯ

Причины	% ответов
Выполнение задания требует слишком много времени	30,5
Запутанные или нечеткие инструкции	25,5
Не понимаю смысла задания	18
Выполнение задания не влияет на успеваемость	13

Среди причин невыполнения ВСР по иностранному языку 30,5 % опрошенных назвали слишком большие затраты времени, почти четверть – запутанные или нечеткие инструкции. Не выполняют ВСР 18 % обучающихся, если не понимают смысла их выполнения, 13 % – считают, что невыполнение работы не влияет на успеваемость по предмету.

Вопросы в форме незаконченного предложения «Я считаю, что домашние задания ...» и «Что касается домашних заданий, преподаватели должны...» не ограничивали выражения отношения обучающихся к организации ВСР готовыми формулировками и вызвали активный отклик респонден-

тов. Некоторые ответы включали развернутые пояснения (максимум 67 слов). Наиболее репрезентативные варианты ответов представлены в табл. 7.

Таблица 7

Репрезентативные ответы на вопросы в форме незаконченных предложений

«Я считаю, что домашние задания...»	«Что касается домашних заданий, преподаватели должны...»
... необходимая часть учебного процесса	... понимать, что творческие, командные задания будут выполняться с большим интересом
... должны быть направлены на развитие практических навыков	... учитывать наличие других предметов, изучаемых студентом
... помогают усвоить материал и закрепить полученные знания	... стараться сделать их одновременно интересными и не слишком сложными
... важны, но не должны быть слишком большими, чтобы можно было равномерно распределить время по всем дисциплинам	... давать интересные задания, которые будут полезны в первую очередь для развития студентов в их профессиональной сфере
... полезны, если на следующих занятиях делать полный разбор этих заданий с преподавателем, чтобы он мог понять успеваемость студентов	... оценивать качество и эффективность домашних заданий, насколько вероятно, что то, что задается, пригодится студенту в какой-либо ситуации в реальной жизни
... должны быть более креативными и полезными	... объяснять, как их делать, и подходить с креативом к их составлению
... гораздо интереснее, когда это не конспекты или работа с готовым текстом, а разбор видео, аудио или статей, опубликованных в сети. Еще лучше, если эти видео, аудио и статьи поручено выбрать самому студенту, а после анализировать в соответствии с изучаемой темой	... подходить к составлению домашних заданий более творчески и давать пространство для исследований и интереса к языку для того, чтобы привить студентам не только знания, но и мотивацию/вдохновение для изучения языка. Поэтому стоит использовать больше свободы и исследовательских контекстов при составлении домашнего задания, к примеру, давать ученикам исследовать интересующую их тему и попросить сопоставить их знания на английском, применить их к контексту языка или провести исследовательскую филологическую работу
... не являются обязательными, если преподаватель добросовестно ведет занятия и выполняет со студентами разные задания	... придумывать что-то интересное, чтобы поддерживать интерес к дисциплине

Анализ дополненных обучающимися предложений показал, что более 90 % ответов содержит положительное отношение обучающихся к ВСР по иностранному языку. Среди предпочтений обучающихся наиболее часто встречаются разнообразные творческие задания с элементами исследовательской работы, групповые проекты, непосредственно связанные с будущей профессиональной деятельностью, а также их оформление в мультимедийном формате с последующим публичным представлением результатов. Такие виды ВСР позволяют студентам интегрировать их ранее приобретенные фоновые знания, сформированные умения и навыки, максимально проявлять творческие возможности личности.

Множество ответов респондентов затрагивают аспект интеллектуальной, эмоциональной и социальной вовлеченности обучающихся в выполнение ВСР по ИЯ. В этой связи существенное значение для данной возрастной категории обучающихся имеет актуальность, высокое качество, аутентичность и разнообразие материалов электронных образовательных курсов (включая визуальный и звуковой ряд, общую эстетику, уровень технических решений), их непосредственная связь с современным социально-культурным контекстом, сферой интересов членов группы, их ценностными ориентациями. Необходимо систематическое обновление образовательного контента ЭОК, мониторинг восприятия заданий обучающимися, регулярное получение обратной связи от обучающихся и оперативное реагирование на проблемы.

Выполнение ВСР в условиях смешанного формата обучения предполагает регулярную работу обучающегося в формате онлайн. Важно констатировать, что использование интернета во время выполнения ВСР может означать разделенное внимание обучающихся (использование параллельно нескольких устройств, множества окон, мессенджеров, плееров и т. д.), а также высокую вероятность реализации определенного паттерна поведения – поиска ответа (готового решения) в интернете. Копирование ответа (даже абсолютно правильного) не предполагает мыслительной деятельности обучающегося, направленной на поиск собственного ответа и, следовательно, обесценивает роль СР. При таком формальном подходе к выполнению СР все ее функции остаются нереализованными, а также формируются деструктивные установки в отношении учебного процесса.

Задача преподавателя в организации ВСР является крайне сложной, так как информационно-коммуникационные технологии, включая искусственный интеллект, представляют, с одной стороны, неограниченные возможности в качестве образовательных ресурсов, а с другой – несут определенные риски и угрозы для всех участников образовательного процесса.

Исследование восприятия обучающимися организации внеаудиторной самостоятельной работы по иностранному языку в условиях смешанного формата обучения продемонстрировало запрос на решение ситуационных (профессиональных) задач, проектирование и моделирование разных видов и компонентов профессиональной деятельности.

Показательным является восприятие обучающимися ВСР как фактора развития творческого подхода к решению проблем учебного и профессионального уровня, а также развития самостоятельности, ответственности и организованности.

Вовлеченности обучающихся в выполнение ВСР дисциплине ИЯ способствуют персонализация заданий (связь с личным опытом, соответствие уровню сложности и т. д.), актуальность и высокое качество контента, погруженность в профессионально ориентированный учебный контекст, интеграция ранее приобретенных знаний в различных сферах, сформированных умений и навыков, возможность проявить творческие возможности.

В качестве перспектив дальнейшего исследования заявленной проблематики можно назвать изучение инновационных методов организации ВСР по иностранному языку в условиях смешанного формата обучения.

Список источников

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М.: Высшая школа, 1980. 368 с.
2. Вяткин Л. Г. Методы и формы организации самостоятельной работы студентов. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1985. 182 с.
3. Козаков В. А. СРС и ее информационно-методическое обеспечение: учеб. пособие. Киев: Вища школа, 1990. 248 с.
4. Лернер И. Я. Проблемное обучение. М.: Знание, 1974. 64 с.
5. Мишин И. Н. Реализация проектной деятельности в системе студентоцентрированного обучения // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 3. С. 140–151. doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-140-151
6. Борзова Т. А. Принципы организации СРС первого курса в технологии «перевернутый класс» // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 8-9. С. 80–88. doi: 10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-80-88
7. Дробышевский А. А. Организация самостоятельной работы студентов с применением компьютерных технологий обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2013. 24 с.
8. Жук Л. Г. Интернет-технологии как средство организации самостоятельной работы студентов технических вузов: на материале обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006. 265 с.
9. Захарова Е. В. Организация самостоятельной деятельности студентов с использованием информационно-коммуникационных технологий: на примере иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук. Якутск, 2008. 167 с.

10. Змиевская Е. В. Учебная деловая игра в организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов: дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 169 с.
11. Бурденюк Г. М. Управление самостоятельной учебной деятельностью при обучении иностранным языкам взрослых: дис. ... д-ра пед. наук. Кишинев, 1992. 573 с.
12. Королькова Е. В. Педагогические условия индивидуализации самостоятельной работы студентов (на материале иностранного языка): дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2004. 195 с.
13. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов н/Д: Феникс, 1997. 480 с.
14. Пидкасистый П. И. Сущность самостоятельной работы студентов и психолого-педагогические основы ее классификации // Проблемы активизации самостоятельной работы студентов: межвузовский сб. науч. тр. Пермь: Изд-во Перм. техн. ун-та, 1979. С. 23–34.
15. Жук О. Л. Организация самостоятельной работы студентов в логике компетентностного подхода // Высшая школа. 2005. № 2. С. 45–50.
16. Назарова И. В. Самостоятельная работа как средство профессионально-творческого саморазвития студентов: дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2011. 212 с.
17. Титова Г. Ю. Организация самостоятельной работы студентов педвуза на основе контекстного подхода в профессиональной подготовке социальных педагогов: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2005. 206 с.
18. Тучкина Л. К. Формирование готовности студента технического вуза к самообразованию средствами информационных технологий: дис. ... канд. пед. наук. Стерлитамак, 2008. 226 с.
19. Подошва Н. В. Интенсификация самостоятельной работы студентов вузов при обучении курсу высшей математики: дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. 191 с.
20. Сенина О. А. Организация самостоятельной работы студентов по общепрофессиональным дисциплинам технического вуза с использованием электронных учебных пособий: дис. ... канд. пед. наук. Астрахань, 2011. 201 с.
21. Николаева Л. В. Управление самостоятельной работой студентов в условиях дистанционного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2013. 26 с.
22. Новикова Э. Б. Организация самостоятельной работы студентов на основе дистанционного обучения и метода проектов: дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 184 с.
23. Юшко Г. Н. Научно-дидактические основы организации СРС в условиях рейтинговой системы обучения: дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2001. 250 с.
24. Куклина Е. Н., Мазниченко М. А., Мушкина И. А. Организация самостоятельной работы студента: учеб. пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2023. 235 с.
25. Тедорадзе Т. Г., Романова М. Л., Шапошников В. Л., Глущенко Т. Е. Функции самостоятельной работы студентов // Ученые записки университета Лесгафта. 2021. № 2. С. 312–317.

References

1. Arhangel'skiy S. I. *Uchebnyy protsess v vysshey shkole, ego zakonomernye osnovy i metody* [Educational process in higher education, its natural foundations and methods]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1980. 368 p. (in Russian).
2. Vyatkin L. G. *Metody i formy organizatsii samostoyatel'noy raboty studentov* [Methods and forms of organizing students' unsupervised work]. Saratov, Saratov university Publ., 1985. 182 p. (in Russian).
3. Kozakov V. A. *SRS i ee informatsionno-metodicheskoye obespecheniye: uchebnoye posobiye* [Students' unsupervised work and its information and methodological support: textbook]. Kyiv, Vishcha shkola Publ., 1990. 248 p. (in Russian).
4. Lerner I. Ya. *Problemnoye obucheniye* [Problem-based learning]. Moscow, Znaniye Publ., 1974. 64 p. (in Russian).
5. Mishin I. N. Realizatsiya proektnoy deyatelnosti v sisteme studentotsentrirovannogo obucheniya [Implementation of project activities in the student-centered learning system]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii - Higher Education in Russia*, 2022, no. 3, pp. 140–151 (in Russian). doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-140-151 (accessed 02 December 2023).
6. Borzova T. A. Printsipy organizatsii SRS pervogo kursa v tekhnologii «perevernutyy klass» [Principles of organizing first-year SRS in the “flipped classroom” technology]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii - Higher Education in Russia*, 2018, no. 8-9, pp. 80–88 (in Russian). doi: 10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-80-88 (accessed 02 December 2023).

7. Drobyshevskiy A. A. *Organizatsiya samostoyatel'noy raboty studentov s primeneniem komp'yuternykh tekhnologiy obucheniya. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Organization of students' unsupervised work using computer learning technologies. Abstract of thesis ... cand. ped. sci.]. Saratov, 2013. 24 p. (in Russian).
8. Zhuk L. G. *Internet-tekhnologii kak sredstvo organizatsii samostoyatel'noy raboty studentov tekhnicheskikh vuzov: na materiale obucheniya inostrannomu yazyku. Dis. ... kand. ped. nauk* [Internet technologies as a means of organizing unsupervised work of students of technical universities: based on the material of teaching a foreign language. Diss. ... cand. ped. sci.]. Saint Petersburg, 2006. 265 p. (in Russian).
9. Zakharova E. V. *Organizatsiya samostoyatel'noy deyatel'nosti studentov s ispol'zovaniem informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy: na primere inostrannogo yazyka. Dis. ... kand. ped. nauk* [Organization of students' independent activities using information and communication technologies: the example of a foreign language. Diss. ... cand. ped. sci.]. Yakutsk, 2008. 167 p. (in Russian).
10. Zmievsckaya E. V. *Uchebnaya delovaya igra v organizatsii samostoyatel'noy raboty studentov pedagogicheskikh vuzov. Dis. ... kand. ped. nauk* [Educational business game in organizing independent work of students of pedagogical universities. Diss. ... cand. of ped. sci.]. Moscow, 2003. 169 p. (in Russian).
11. Burdenyuk G. M. *Upravleniye samostoyatel'noy uchebnoy deyatel'nost'yu pri obuchenii inostrannym yazykam vzroslykh. Dis. ... dokt. ped. nauk* [Management of independent learning activities when teaching foreign languages to adults. Diss. ... doct. ped. sci.]. Kishinev, 1992. 573 p. (in Russian).
12. Korol'kova E. V. *Pedagogicheskiye usloviya individualizatsii samostoyatel'noy raboty studentov (na materiale inostrannogo yazyka). Dis. ... kand. ped. nauk* [Pedagogical conditions for the individualization of students' unsupervised work (on the material of a foreign language). Diss. ... cand. ped. sci.]. Barnaul, 2004. 195 p. (in Russian).
13. Zimnyaya I. A. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 1997. 480 p. (in Russian).
14. Pidkasisty P. I. *Sushchnost' samostoyatel'noy raboty studentov i psikhologo-pedagogicheskiye osnovy eye klassifikatsii* [The essence of students' unsupervised work and the psychological and pedagogical basis of its classification]. *Problemy aktivizatsii samostoyatel'noy raboty studentov: mezhvuzovskiy sbornik nauchnykh trudov* [Problems of activating students' unsupervised work: interuniversity collection of scientific papers.]. Perm, Perm. tekhn. un-t Publ., 1979. Pp. 23–34 (in Russian).
15. Zhuk O. L. *Organizatsiya samostoyatel'noy raboty studentov v logike kompetentnostnogo podkhoda* [Organization of students' unsupervised work in the logic of the competency-based approach]. *Vysshaya shkola*, 2005, no. 2, pp. 45–50 (in Russian).
16. Nazarova I. V. *Samostoyatel'naya rabota kak sredstvo professional'no-tvorcheskogo samorazvitiya studentov. Dis. ... kand. ped. nauk* [Unsupervised work as a means of professional and creative self-development of students. Diss. ... cand. ped. sci.]. Saratov, 2011. 212 p. (in Russian).
17. Titova G. Yu. *Organizatsiya samostoyatel'noy raboty studentov pedvuza na osnove kontekstnogo podkhoda v professional'noy podgotovke sotsial'nykh pedagogov. Dis. ... kand. ped. nauk* [Organization of unsupervised work of pedagogical university students based on a contextual approach in the professional training of social educators. Diss. ... cand. ped. sci.]. Tomsk, 2005. 206 p. (in Russian).
18. Tuchkina L. K. *Formirovaniye gotovnosti studenta tekhnicheskogo vuza k samoobrazovaniyu sredstvami informatsionnykh tekhnologiy. Dis. ... kand. ped. nauk* [Forming the readiness of a technical university student for self-education using information technology. Diss. ... cand. ped. sci.]. Sterlitamak, 2008. 226 p. (in Russian).
19. Podoshva N. V. *Intensifikatsiya samostoyatel'noy raboty studentov vuzov pri obuchenii kursu vysshey matematiki. Dis. ... kand. ped. nauk* [Intensification of independent work of university students when studying higher mathematics courses. Diss. ... cand. ped. sci.]. Moscow, 2012. 191 p. (in Russian).
20. Senina O. A. *Organizatsiya samostoyatel'noy raboty studentov po obshcheprofessional'nym distsiplinam tekhnicheskogo vuza s ispol'zovaniem elektronnykh uchebnykh posobiy. Dis. ... kand. ped. nauk* [Organization of unsupervised work of students in general professional disciplines of a technical university using electronic textbooks. Diss. ... cand. ped. sci.]. Astrakhan, 2011. 201 p. (in Russian).
21. Nikolaeva L. V. *Upravleniye samostoyatel'noy rabotoy studentov v usloviyakh distantsionnogo obucheniya. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Management students' unsupervised work in distance learning conditions. Abstract of thesis ... cand. ped. sci.]. Ulan-Ude, 2013. 26 p.
22. Novikova E. B. *Organizatsiya samostoyatel'noy raboty studentov na osnove distantsionnogo obucheniya i metoda proektov. Dis. ... kand. ped. nauk* [Organization of unsupervised work of students based on distance learning and the project method. Diss. ... cand. ped. sci.]. Moscow, 2009. 184 p. (in Russian).

23. Yushko G. N. *Nauchno-didakticheskiye osnovy organizatsii SRS v usloviyakh reytingovoy sistemy obucheniya. Dis. ... kand. ped. nauk* [Scientific and didactic foundations of organizing students' unsupervised work in the context of a rating system of education. Diss. ... cand. ped. sci.]. Rostov-on-Don, 2001. 250 p. (in Russian).
24. Kuklina E. N., Maznichenko M. A., Mushkina I. A. *Organizatsiya samostoyatel'noy raboty studenta: uchebnoye posobiye dlya vuzov* [Organizing unsupervised work of students: a textbook for universities]. Moscow, Yurayt Publ., 2023. 235 p. (in Russian).
25. Tedoradze T. G., Romanova M. L., Shaposhnikov V. L., Glushchenko T. E. Funktsii samostoyatel'noy raboty studentov [Functions of unsupervised work of students]. *Uchenye zapiski universiteta Lesgafta*, 2021, no. 2, pp. 312–317 (in Russian).

Информация об авторах

Семёнкина И. А., кандидат психологических наук, доцент, Московский политехнический университет (ул. Б. Семеновская, 38, Москва, Россия, 107023); Финансовый университет (пр. Ленинградский, 49/2, Москва, Россия, 125167).

Прусакова П. В., старший преподаватель, Московский политехнический университет (ул. Б. Семеновская, 38, Москва, Россия, 107023).

Information about the authors

Semyonkina I. A., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Moscow Polytechnic University (ul. B. Semyonovskaya, 38, Moscow, Russian Federation, 107023); Financial University (Leningradsky pr., 49/2, Moscow, Russian Federation, 125167).

Prusakova P. V., Senior Lecturer, Moscow Polytechnic University (ul. B. Semyonovskaya, 38, Moscow, Russian Federation, 107023).

Статья поступила в редакцию 19.12.2023; принята к публикации 01.07.2024

The article was submitted 19.12.2023; accepted for publication 01.07.2024

ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья
УДК 159.9.01
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-89-98>

Анализ жизненных моделей как метод исследования домашнего насилия

Аркадий Владимирович Гончаренко

*Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия,
psy.arkadiy@gmail.com*

Аннотация

Представлен теоретический анализ проблемы исследования домашнего насилия. Описана разработанная схема исследования, в основе которой лежит концепция жизненных моделей и два ключевых компонента – экзистенциальная вина и потерянные Возможные Я. Показаны эмпирические данные пилотажного исследования в качестве иллюстрации предложенной схемы. В пилотажном исследовании приняли участие 20 человек, критерием отбора респондентов был факт пережитого опыта домашнего насилия со стороны сиблинга. Результаты основывались на выбранных методах: «Методика определения общей и социальной самооффективности», «Диагностика межличностных отношений», «Опросник межличностных отношений», опросник «Жизненные ориентиры», а также «Методика диагностики Возможных Я». Данные были обработаны с помощью сравнительного, корреляционного, дискриминантного и регрессионного анализов. Исследование показало высокую чувствительность к разработанной схеме исследования и позволило выделить группу респондентов с опытом домашнего насилия через специфику их жизненных моделей, которые отличаются от группы респондентов без опыта насилия. Так, например, у респондентов, переживших опыт домашнего насилия, в большей степени выражена потребность в эмоциональной и психологической поддержке от семьи, социальных групп и сообществ по сравнению с респондентами без такого опыта, у которых выражена тенденция к независимости.

Ключевые слова: *жизненные модели, домашнее насилие, сиблинг, переживание, экзистенциальная вина, Возможные Я*

Для цитирования: Гончаренко А. В. Анализ жизненных моделей как метод исследования домашнего насилия // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 4 (56). С. 89–98. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-89-98>

PSYCHOLOGY

Original article

Life models analysis as a method of researching domestic violence

Arkadiy V. Goncharenko

St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russian Federation, psy.arkadiy@gmail.com

Abstract

Existing instruments for studying the experience of domestic violence may not be sufficiently adapted to capture the diverse aspects of the phenomenon. Such an instrument should be oriented to

contemporary cultural and social contexts, allowing for a full exploration of the effects of disruptive experiences in different areas of a person's life. The article is a theoretical analysis of the problem of domestic violence research. The paper presents a developed research design based on the concept of life patterns and two key components – existential guilt and lost Possible Selves. The paper concludes with empirical data from a pilot study as an illustration of the proposed design. The pilot study involved 20 participants; the criterion for selecting respondents was the fact of having experienced domestic violence by a sibling. The results were based on the selected methods: “Methodology for determining general and social self-efficacy”, “Diagnostics of interpersonal relations”, “Interpersonal relations questionnaire”, “Life orientations” questionnaire, as well as “Possible Self Diagnostic Methodology”. The data were processed using comparative, correlation, discriminant and regression analyses. The study showed high sensitivity to the developed research design and allowed to identify the group of respondents with experience of domestic violence through the specifics of their life patterns, which differ from the group of respondents without experience of violence. For example, respondents with experience of domestic violence have a greater need for emotional and psychological support from family, social groups and communities, compared to respondents without such experience, who tend to be independent.

Keywords: *life models, domestic violence, sibling, experience, existential guilt, Possible selves*

For citation: Goncharenko A. V. Analiz zhiznennykh modeley kak metod issledovaniya domashnego nasiliya [Life models analysis as a method of researching domestic violence]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 4 (56), pp. 89–98. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-89-98>

Традиционно исследования домашнего насилия фокусируются на социально-нравственных, ментальных или внутрисемейных аспектах проблемы. Тем не менее следствием домашнего насилия становятся глубокие личностные изменения жертв, разрушение их жизненных планов, отказ от планирования будущего. С этой точки зрения изучение жизненных сценариев и жизненных моделей людей, подвергшихся домашнему насилию, может рассматриваться как новаторский метод исследования, который может принести значительный вклад в наше понимание этих явлений. Схема исследования, основанная на концепции жизненных моделей, представляет собой уникальный подход к анализу домашнего насилия – экзистенциальная вина и потерянные Возможные Я становятся существенными компонентами, обеспечивающими глубокий взгляд на внутренний мир тех, кто пережил домашнее насилие.

Для расширения возможностей эмпирического исследования предлагается использовать концепцию жизненных моделей, которые представляют элементы жизненных сценариев, реализуемых людьми в определенных сферах жизни. Они включают в себя содержание и логику жизненных событий, связанных с основными сферами жизнедеятельности человека – область трудовой деятельности и саморазвития, сфера близких отношений (семейные связи, взаимоотношения с родителями, личные отношения и формирование семьи) и личная сфера (отражающая жизненные взгляды человека, его философию жизни, отношение к существованию). В обобщенной форме эти сферы активности охватывают практически все аспекты человеческой жизни [1, 2].

Э. Берн [3], а за ним и К. Штайнер [4] выделяли различные жизненные сценарии и указывали на сюжетные модели личного жизненного пути. Вместе с этим Е. А. Алехина и О. Н. Капиренкова [5] рассматривали жизненный сценарий как психологический феномен, связанный с созданием модели поведения. Они утверждают, что изучение жизненных сценариев позволяет обнаруживать модели реагирования в одинаковых жизненных ситуациях. Здесь же используется концепт «моделирование» – это форма научения через подражание, которая наблюдается в детском возрасте, когда вначале дети имитируют и затем усваивают одобряемые образцы поведения, предпочитаемые их родителями [6]. В контексте передачи культурных образцов или семейных сценариев концепция модели наилучшим образом отражает структуру и содержание данного феномена [7, 8].

Для того чтобы избежать различных ограничений в эмпирическом исследовании переживания негативного опыта (например, домашнего насилия), предлагается применять концепцию жизненных моделей.

Схема исследования

Жизненные модели содержательно описывают ориентиры, которые использует человек, формируя представления о своем будущем. Это область возможного, то есть того, что может быть и то, каким бы я мог быть в своем будущем. Каждая жизненная модель является сложной системой, элементами которой будут ценности индивида, его ожидания от жизни, его убеждения, все составляющие являются результатом жизненного опыта [9]. От них зависит, какие решения принимает человек в конкретной ситуации и какие действия предпринимает. Жизненные модели упрощают для индивида постановку целей и формулировку планов, а также принятие решений. Они предлагают уже готовые паттерны поведения, основанные на тех идеях, которые представляются индивиду удобными или важными [10].

Чаще всего образ будущего напрямую связан с возможными «Я» человека. Однако в ситуации насилия спектр возможных Я сужается, поскольку сфера Я подвергается постоянному давлению со стороны источника насилия. Часть из них перемещается в область отрицаемых Я («Я таким никогда не буду») или становится потерянными. Потерянные Возможные Я вырастают из детства, базисом для их возникновения становятся возникающие в ситуации насилия чувства потери контроля [11]. Эти психологические травмы проявляются во взрослом возрасте, в том, что индивид осознает невозможность быть таким, каким ему хотелось бы или не может достичь поставленных целей.

Это чувство во многом базируется на некоем чувстве вины данного индивида, вины за то, что он имел возможность переломить ситуацию, связанную с насилием, но не предпринял никаких действий – с экзистенциальной виной [12].

Предлагаемая исследовательская схема объединяет в себе все три аспекта: жизненные модели, потерянные возможные Я и экзистенциальную вину. Содержание жизненных моделей включает устойчивые убеждения и позиции, а также ожидания, вытекающие из профессионального и межличностного взаимодействия, а также из процесса развития личности индивида. Эти установки нередко формируются на базе переживания опыта насилия, производимого братьями и сестрами, их в психологии принято называть сиблингами, при этом они выражают вытекающие из этого опыта проявления, относящиеся к эмоциональной и поведенческой сфере человеческого существования [1].

Уже названные выше потерянные возможные Я (lost possible selves) можно с достаточной степенью точности охарактеризовать как более ранние представления о перспективах развития своей личности, это те планы и мечты, которые не удалось реализовать из-за последствий насилия или по иным причинам [12]. И здесь в рамках экзистенциальной философии можно прийти к пониманию этой формы вины как вины перед собственной нереализованной личностью [13].

Если структурно описывать их соотношение (рис. 1), то оно будет выглядеть следующим образом.

1. На инфографике можно увидеть, что вся схема структурируется вокруг центрального компонента – опыта насилия, и в него входят следующие составляющие:

– экзистенциальная вина, вина перед самим собой за утраченную возможность изменить что-то в прошлом;

– потерянные Возможные Я.

2. Далее на схеме представлены три типа переживаний, вызванных насилием:

– проявление в поведении индивида в любых социальных коммуникациях, поведение может меняться, переходить в агрессию или политику избегания контакта;

– проявление в эмоциональных реакциях, среди них следует назвать чувство экзистенциальной вины, тревогу, страх;



Рис. 1. Схема исследования жизненных моделей

– проявление на когнитивном уровне, здесь возникают стереотипы мышления и предустановки в восприятии своей личности и социума.

3. Три основные сферы жизненной активности человека:

а) профессиональная. Здесь он реализует себя в качестве специалиста и испытывает удовлетворение от успехов на работе;

б) межличностных коммуникаций, здесь в отношениях с семьей, друзьями, коллегами, половыми партнерами проявляются такие проблемы, как недоверие к людям и опасение излишней эмоциональной близости;

с) личностная, выражающаяся в принятии своей личности, в поиске возможных и оптимальных Я, в поиске смысла своей экзистенции.

На каждом из уровней можно выделить соответствующие проявления переживания (эмпирические референты) насилия со стороны сиблинга.

Рассматривая уровень поведенческий, можно увидеть, что опыт насилия часто выражается в агрессии или избегании. Эмоциональный уровень подразумевает проявление этого опыта в виде депрессии, страхов или в различных установках, связанных с восприятием насилия. Рассматривая проявления данного опыта на когнитивном уровне, можно увидеть, что он поощряет необъективное восприятие своей личности и окружающего мира.

Важно, что практически в каждой из упомянутых сфер человеческого существования пережитый опыт насилия может проявляться и затрагивать существующие в этих сферах жизненные модели. В профессиональной сфере этот негативный опыт может заставить принимать неверные или неудачные решения в вопросах выбора профессии, места работы, поведения на рабочем месте. Индивид достаточно часто не проявляет потенциала и умения работать в команде, ему трудно взаимодействовать в коллективе, он часто не уверен в своей профессиональной состоятельности.

В сфере межличностных отношений влиянию опыта насилия со стороны сиблинга могут подвергнуться потенциальные отношения с родными и близкими людьми, друзьями, коллегами и партнерами. Очень часто опыт насилия побуждает человека проявлять недоверие ко всем окружающим его людям, у него появляется страх близких отношений. Такой страх основывается на том, что индивид подсознательно опасается повторения насилия. Все это приводит к значительным трудностям в коммуникации с окружающими, человек способен сознательно или ненамеренно поставить себя в ситуацию полной изоляции.

В личностной сфере пережитый опыт также влияет на человека негативно, он не всегда хорошо понимает себя, свои желания и намерения, часто опыт формирует низкую самооценку, неудачными оказываются поиски смысла жизни. Далек не всегда такой человек удачно создает личност-

ные ценности и выбирает идеалы. Как правило, испытывается сильное чувство к себе, неудовлетворенности собой и своим развитием, обычно такому индивиду присуща и неуверенность в своих силах, а это причина невысокой самооценки. Также нередко встречается погруженность в себя, отстраненность от реального мира. Негативный опыт часто мешает увидеть свои реальные возможности и спланировать, как именно они могли бы реализовываться. В этой ситуации возможно появление чувства вынужденно иррациональной беспомощности.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод, что предложенная схема носит комплексный характер, она помогает наглядно показать составляющие переживания опыта насилия в семье и как последствия этих переживаний способны оказать влияние на сценарии личности, реализуемые на различных уровнях экзистенции.

Предложенная схема представляет собой один из инструментов изучения опыта насилия в семье, проявляющегося в том, как человек «видит» свою будущую жизнь, выстраивает свои жизненные планы. При этом рационально использовать предложенную схему для работы с существующими жизненными моделями взрослых людей, она помогает установить причинно-следственные связи между опытом насилия и теми жизненными моделями, которые реализуются в различных сферах человеческой экзистенции, в особенности в профессиональной, межличностной и личностной сферах. Если предложенная гипотеза будет подтверждена, схема пройдет валидацию, то она окажется применима в качестве удобного алгоритма описания жизненных моделей с учетом их трансформации под влиянием негативного опыта.

Эмпирическая верификация исследовательской схемы

С целью разработки схемы исследования жизненных моделей, которая будет представлять собой комплексную структуру и поможет описать, визуализировать различные аспекты переживания опыта домашнего насилия со стороны сиблинга в основном исследовании, было проведено пилотажное исследование. Таким образом, изначально мы предположили, что исследование определит чувствительность выбранных методик к выдвинутым гипотезам исследования.

Гипотезы:

1. На профессиональном уровне взрослые с опытом домашнего насилия со стороны сиблинга проявляют более низкую мотивацию и успешность в выстраивании карьеры, самореализации и достижении профессиональных целей.

2. На межличностном уровне взрослые с опытом домашнего насилия со стороны сиблинга могут испытывать затруднения в установлении и поддержании здоровых и доверительных отношений с друзьями и партнерами.

3. На уровне сферы «Я» взрослые с опытом домашнего насилия со стороны сиблинга могут испытывать сложности в принятии себя, иметь низкую самооценку и негативные представления о своих Возможных Я.

Всего в исследовании приняли участие взрослые люди ($N = 51$), однако с целью стандартизации выборки при математико-статистической обработке количество респондентов было сокращено до 20 и разделено на 2 группы: 10 респондентов с опытом домашнего насилия в отношениях с сиблингом и 10 респондентов, не имеющих такого опыта. Из них 12 человек – женщины и 8 – мужчины в возрасте от 25 до 40 лет ($M = 29$).

Для гипотез применялись следующие методики:

1. Методика определения общей и социальной самоэффективности (М. Шеер, Дж. Маддукс, адаптация А. В. Бояринцевой) [13], которая согласуется с профессиональной сферой в жизненных моделях.

2. Тест Лири. Диагностика межличностных отношений (ДМО) [14] и Опросник межличностных отношений А. А. Рукавишниковой (ОМО) [15], которые согласуются со сферой близких отноше-

ний. Использовались две методики, чтобы выбрать наиболее подходящую для основного исследования.

3. Опросник «Жизненные ориентиры» (С. Н. Костромина и др.) [2], которая согласуется с персональной сферой, а также предположительно может выявить экзистенциальную вину.

4. Методика диагностики Возможных Я (К. Хукер, адаптация В. Ю. Костенко и М. М. Гришутиной) [11], для проверки присутствия в переживании компонента Возможных потерянных Я.

Полученные данные обрабатывались с использованием следующих методов:

описательные статистики для всех респондентов; сравнительный анализ с помощью U-критерия Манна – Уитни для независимых выборок; корреляционный анализ Спирмена для всех респондентов, отдельно для респондентов без опыта насилия и респондентов с опытом насилия; дискриминантный и регрессионный анализы.

Сравнительный анализ был произведен с помощью U-критерия Манна – Уитни для независимых выборок, в результате которого были обнаружены следующие результаты (табл. 1):

Статистически значимые различия на уровне тенденции по переменным «Близость семьи», «Подчиняемый стиль отношений», «Стремление принадлежать к группе». Для группы с опытом насилия характерны высокие показатели «Близость семьи», «Стремление принадлежать к группе» и низкие показатели «Подчиняемый стиль отношений».

Таблица 1

Статистически значимые различия в группах респондентов

	Без опыта насилия (N = 10)			С опытом насилия (N = 10)			Статистика	
	М	SD	Средний ранг	М	SD	Средний ранг	U	p
Близость семьи	18,90	7,87	7,95	25,10	3,28	13,05	75,50	0,052
Подчиняемый стиль отношений	5,40	2,72	12,85	3,00	3,02	8,15	26,50	0,075
Стремление принадлежать к группе	4,00	1,33	7,95	5,60	1,58	13,05	75,50	0,052

Для группы с опытом домашнего насилия со стороны сиблинга в большей степени свойственна потребность в эмоциональной и психологической поддержке со стороны своей семьи, социальных групп и сообществ. Возможно, семья играет важную роль в поддержании их эмоционального благополучия, и они испытывают сильную связь с членами своей семьи. Они могут искать поддержку, утверждение и принятие со стороны других людей в попытке снизить свое чувство изоляции и уязвимости. При этом данная группа проявляет низкую склонность к подчинению и зависимости в отношениях с другими людьми. Возможно, у них есть тенденция к более автономному поведению, они могут стремиться к контролю и независимости в результате негативного или насильственного опыта в прошлом.

Анализ жизненных моделей респондентов показал (табл. 2), что статистически достоверные значимые различия обнаружены в переменных «Активная жизненная позиция», «Личное благополучие», «Стремление к близости». Для группы с опытом насилия характерны высокие показатели «Активная жизненная позиция», «Стремление к близости» и низкие показатели «Личное благополучие».

Кроме того, для данной группы характерны активность и настойчивость в своих действиях и стремление к достижению целей. Это может указывать на их желание изменить свою ситуацию и преодолеть трудности, связанные с опытом насилия. Они испытывают сильное стремление к близости и интимности в отношениях. Это может указывать на их потребность в эмоциональной поддержке, доверии и принятии со стороны других людей после негативного опыта насилия. Одновремен-

но они сталкиваются с трудностями в достижении личного благополучия, что может быть связано с негативными последствиями опыта насилия, такими как психологические травмы, стресс и потеря самооценки. По экзистенциальной вине и потерянным возможным Я различий не обнаружено.

Таблица 2

Статистически значимые различия жизненных ориентиров

	Без опыта насилия (N = 10)			С опытом насилия (N = 10)			Статистика	
	M	SD	Средний ранг	M	SD	Средний ранг	U	p
Активная жизненная позиция	26,00	5,91	5,50	50,90	10,80	15,50	100,00	<0,001
Стремление к близости	3,60	1,51	6,10	7,10	1,45	14,90	94,00	<0,001
Личное благополучие	27,80	3,01	13,75	23,40	3,63	7,25	17,50	0,011

В результате *корреляционного анализа* для респондентов с опытом насилия были обнаружены следующие статистически значимые корреляции (рис. 2):

– Участники, которые ощущают себя лучше и имеют более положительную оценку своей жизни, также стремятся к близким и поддерживающим отношениям с другими людьми ($r = 0,673$, $p = 0,033$).

– Активная жизненная позиция связана с низким уровнем авторитарного стиля отношений ($r = -0,682$, $p = 0,030$), подозрительного стиля отношений ($r = -0,764$, $p = 0,010$), стремления к принадлежности к группе ($r = -0,713$, $p = 0,021$) и стремления контролировать ($r = -0,663$, $p = 0,037$). Это может означать, что участники с более активной жизненной позицией проявляют меньшую склонность к подчинению, подозрительности, стремлению к социальной принадлежности и контролю других людей.

– Близость семьи связана с низкой деятельностной самооэффективностью ($r = -0,637$, $p = 0,047$). Это может указывать на то, что участники, которые ощущают близость с членами своей семьи, могут проявлять меньшую уверенность в своих способностях и эффективности в собственных действиях.

– Традиции связаны с авторитарным стилем отношений ($r = -0,642$, $p = 0,045$). Это может указывать на то, что участники, которые придерживаются традиций, склонны к более авторитарному подходу в отношениях, включая подчинение и соблюдение установленных правил и норм.

Дискриминантный анализ. Для проверки гипотезы о возможности деления выборки на группы с опытом насилия и без него был проведен дискриминантный анализ в целях предсказания принад-



Рис. 2. Плеяда взаимодействий жизненных ориентиров и стилей отношений у респондентов с опытом насилия

лежности к выделенным группам с помощью измеренных переменных. Использовался пошаговый метод включения переменных.

Итоговая модель включает в себя три независимых переменных, показавших дискриминирующие способности: «Активная жизненная позиция» ($\lambda = 0,305$; $F = 40,943$; $p < 0,001$), «Стремление принадлежать к группе» ($\lambda = 0,193$; $F = 35,502$; $p < 0,001$), «Личное благополучие» ($\lambda = 0,122$; $F = 38,346$; $p < 0,001$).

Показатели для модели: собственное значение 7,19; каноническая корреляция 0,937; Лямбда Уилкса $\lambda = 0,122$, $F = 34,698$, $df = 3$, $p < 0,001$. Классифицированы правильно 100 % исходных сгруппированных наблюдений.

Четкость разделения на группы (функции в центроидах групп) демонстрирует сильный показатель разделения на группы:

- а) без опыта домашнего насилия (-2,544);
- б) с опытом домашнего насилия (2,544).

Разделение выборки на группы происходит благодаря переменным «Активная жизненная позиция», «Личное благополучие» и «Стремление принадлежать к группе» – именно эти переменные позволяют определить, был ли у человека опыт насилия или нет. Это говорит о том, что респонденты, пережившие опыт насилия со стороны сиблинга, во взрослом возрасте могут быть более пассивны в своем стремлении к благополучию и обществу.

Линейная регрессия. Для проверки гипотезы о влиянии переменных на жизненные ориентиры респондентов, а также для подтверждения чувствительности методики к переживанию опыта домашнего насилия был произведен линейный регрессионный анализ для каждого из жизненных ориентиров.

Так, например, для ориентира «Активная жизненная позиция» была построена следующая модель (табл. 3): R-квадрат = 0,734, критерий Дарбина – Уотсона = 1,528, $F = 14,68$, $p < 0,001$. На жизненный ориентир «Активная жизненная позиция» оказывает влияние «Стремление к близости», «Альтруистический стиль отношений» и «Подчиняемый стиль отношений».

Таблица 3

Модель для ориентира «Активная жизненная позиция»

Переменные	B	s	β	p
(Константа)	27,900	6,154		<0,001
Стремление к близости	4,944	0,969	0,742	<0,001
Альтруистический	-1,695	0,685	-0,370	0,025
Подчиняемый	-1,545	0,713	-0,308	0,046

Это означает, что уровень активности жизненной позиции у респондентов может быть объяснен в некоторой степени их стремлением к близости с другими людьми, альтруистическим или подчиняемым стилями отношений.

Результаты пилотажного исследования показывают чувствительность к выбранным методикам, а также их согласованность со схемой исследования жизненных моделей.

В первую очередь участники с опытом домашнего насилия проявляют выраженную потребность в эмоциональной и психологической поддержке от семьи, социальных групп и сообществ – семья играет значимую роль в поддержании их эмоционального благополучия, участники ощущают сильную связь с членами своей семьи и ищут утверждение и принятие, стремясь снизить чувство изоляции и уязвимости. Вместе с тем у данной группы наблюдается низкая склонность к подчинению и зависимости в отношениях с другими людьми, что может быть результатом стремления к автономному поведению, особенно после негативного опыта насилия.

Также выявлены черты активности и настойчивости в действиях участников, что указывает на их стремление к достижению целей и изменению ситуации, связанной с опытом насилия, – они проявляют желание близости и интимности в отношениях, выражая потребность в эмоциональной поддержке, доверии и принятии со стороны других людей.

Участники, оценивающие свою жизнь положительно, также стремятся к близким и поддерживающим отношениям с другими людьми, а их активная жизненная позиция коррелирует с низким уровнем авторитарного стиля отношений, указывая на их меньшую склонность к подчинению и контролю. Однако участники, ощущающие близость семьи, могут проявлять меньшую уверенность в своих способностях и эффективности в собственных действиях, ведь приверженность традициям связана с авторитарным стилем отношений, указывая на склонность к подчинению и соблюдению установленных правил и норм.

Исследование также позволяет сделать вывод о влиянии жизненных ориентиров на различные аспекты поведения и мировоззрения участников, например, активная жизненная позиция коррелирует со стремлением к близости, альтруистическим и подчиняемым стилями отношений. Близость семьи связана с низкой деятельностной самооэффективностью, а традиции влияют на авторитарный стиль отношений. В итоге проведенное исследование предоставляет ценные научные данные о взаимосвязи между жизненными моделями, проявляющимися через конкретные ориентиры в жизненных сценариях и характеристиками участников, что может быть полезным для понимания и поддержки людей, переживших опыт насилия, в их стремлении к личному развитию и благополучию.

Список источников

1. Гришина Н. В. Жизненные сценарии: нормативность и индивидуализация // Психологические исследования. 2011. № 3 (17). doi: 10.54359/ps.v4i17.846 (дата обращения: 10.09.2023).
2. Москвичева Н. Л., Реан А. А., Костромина С. Н., Гришина Н. В., Зиновьева Е. В. Жизненные модели молодых людей: представления о будущей семье и модели, транслируемой родителями // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24, № 3. С. 5–18. doi: 10.17759/pse.2019240301
3. Стюарт И., Джойнс В. Современный транзактный анализ / пер с англ. Д. Касьянова. СПб.: Метанойя, 2021. 440 с.
4. Штайнер К. Сценарии жизни людей. Школа Эрика Берна. СПб.: Питер, 2003. 416 с.
5. Алехина Е. А., Капиренкова О. Н. Особенности конструктивных и деструктивных жизненных сценариев в юношеском возрасте // Проблемы и перспективы современной науки. 2017. № 17. С. 72–78.
6. Верещагина М. В., Гагулаева А. А. Гендерные особенности представлений студентов о жизненном пути // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24138> (дата обращения: 18.12.2023).
7. Асмолов А. Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 40.
8. Мизинова И. А. Жизненный сценарий личности: основные подходы к рассмотрению // Известия Саратовского ун-та. Сер. «Философия. Психология. Педагогика». 2013. Т. 13. Вып. 4. С. 59–64.
9. Life Scripts: A transactional analysis of unconscious relational patterns / ed. By R. G. Erskine. London: Karnac Books, 2010. 312 p.
10. Знаков В. В., Рябикина З. И. Психология человеческого бытия. М.: Смысл, 2017. 416 с.
11. Костенко В. Ю., Гришутина М. М. Невозможное я: предварительное исследование в контексте теории Хейзел Маркус // Пензенский психол. вестник. 2018. № 1 (10). С. 20–23.
12. Гришина Н. В. Экзистенциальная психология: учебник. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2018. 494 с.
13. Полухина О. П., Иголкин С. Л. Отношенческий компонент в структуре профессионально-личностной позиции студента-психолога // Вестник ВГТУ. 2014. № 5-2. С. 19–28.
14. Белобрыкина О. А., Шлыкова Е. В. Диагностика межличностных отношений: «Русская рулетка», или Что измеряем «Брендовой» методикой // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2019. № 3. С. 45–68.
15. Фомина О. О. Межличностные предикторы психологического благополучия // МНКО. 2017. С. 226–228.

References

1. Grishina N. V. Zhiznennyye stsenarii: normativnost' i individualizatsiya [Life scenarios: normativity and individualization]. *Psikhologicheskiye issledovaniya – Psychological Studies*, 2011, no. 3 (17) (in Russian). URL: <https://doi.org/10.54359/ps.v4i17.846> (accessed 10 September 2023).
2. Moskvicheva N. L., Rean A. A., Kostromina S. N., Grishina N. V., Zinov'eva E. V. Zhiznennyye modeli molodykh lyudey: predstavleniya o budushchey sem'e i modeli, transliruemye roditelyami [Life models of young people: ideas about the future family and the model transmitted by parents]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*, 2019, vol. 24, no. 3, pp. 5–18 (in Russian). doi: 10.17759/pse.2019240301 (accessed 18 December 2023).
3. Styuart I., Dzhoyns V. *Sovremennyy tranzaktsionnyy analiz. Perevod s angliyskogo D. Kas'yanova* [Modern transactional analysis. Translation from english D. Kasyanov]. Saint Petersburg, Metanoyya Publ., 2021. 440 p. (in Russian).
4. Shtainer K. *Stsenarii zhizni lyudey. Shkola Erika Berna* [Scenarios of people's lives. The E. Berne School]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2003. 416 p. (in Russian).
5. Alekhina E. A., Kapirenkova O. N. Osobennosti konstruktivnykh i destruktivnykh zhiznennykh stsenariyev v yunosheskom vozraste [Features of constructive and destructive life scenarios in adolescence]. *Problemy i perspektivy sovremennoy nauki*, 2017, no. 17, pp. 72–78 (in Russian).
6. Vereshchagina M. V., Gagulayeva A. A. Gendernyye osobennosti predstavleniy studentov o zhiznennom puti [Gender features of students' ideas about life path]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern Problems of Science and Education*, 2016, no. 1 (in Russian). URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24138> (accessed 18 December 2023).
7. Asmolov A. G. Psikhologiya sovremennosti: vyzovy neopredelennosti, slozhnosti i raznoobraziya [Psychology of modernity: challenges of uncertainty, complexity and diversity]. *Psikhologicheskiye issledovaniya – Psychological Studies*, 2015, vol. 8, no. 40 (in Russian).
8. Mizinova I. A. Zhiznennyy stsenariy lichnosti: osnovnyye podkhody k rassmotreniyu [Life scenario of personality: main approaches to consideration]. *Izvestiya Saratovskogo un-ta. Seriya «Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika» – Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2013, vol. 13, pp. 59–64 (in Russian).
9. *Life Scripts: A transactional analysis of unconscious relational patterns*. Ed. R. G. Erskine. London, Karnac Books. 2010. 312 p.
10. Znakov V. V., Ryabikina Z. I. *Psikhologiya chelovecheskogo bytiya* [The psychology of being human]. Moscow, Smysl Publ., 2017. 416 p. (in Russian).
11. Kostenko V. Yu., Grishutina M. M. Nevozmozhnoye ya: predvaritelnoye issledovaniye v kontekste teorii Kheyzel Markus [Impossible self: a preliminary study in the context of the theory of Hazel Marcus]. *Penzskiy psikhologicheskiy vestnik – Penza psychological newsletter PSYCHOLOGY-NEWS.RU*, 2018, no. 1, pp. 20–23 (in Russian).
12. Grishina N. V. *Ekzistentsial'naya psikhologiya: uchebnik* [Existential psychology: textbook]. Saint Petersburg, SPbGU Publ., 2018. 494 p. (in Russian).
13. Polukhina O. P., Igolkin S. L. Otnoshencheskiy komponent v strukture professional'no-lichnostnoy pozitsii studenta-psikhologa [Attitudinal component in the structure of professional and personal position of a student-psychologist]. *Vestnik VGTU – Bulletin of Voronezh State Technical University*, 2014, no. 5-2, pp. 19–28 (in Russian).
14. Belobrykina O. A., Shlykova E. V. Diagnostika mezhlchnostnykh otnosheniy: «Russkaya ruletka», ili Chto izmeryayem «Brendovoy» metodikoy [Diagnostics of interpersonal relations: “Russian roulette” or what we measure by “Brand” methodology]. *Vestnik po pedagogike i psikhologii Yuzhnoy Sibiri*, 2019, no. 3, pp. 45–68 (in Russian).
15. Fomina O. O. *Mezhlichnostnyye prediktory psikhologicheskogo blagopoluchiya* [Interpersonal predictors of psychological well-being]. MNKO, 2017. Pp. 226–228

Информация об авторе

Гончаренко А. В., аспирант кафедры психологии личности, Санкт-Петербургский государственный университет (Набережная Макарова, 6, Санкт-Петербург, Россия, 199034).

Information about the author

Goncharenko A. V., postgraduate student, Saint Petersburg State University (Naberezhnaya Makarova, 6, Saint Petersburg, Russian Federation, 199034).

Статья поступила в редакцию 16.12.2023; принята к публикации 01.07.2024

The article was submitted 16.12.2023; accepted for publication 01.07.2024

Научная статья
УДК 159.9
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-99-110>

Эмоциональный интеллект и интеллектуальная оценка риска: типологический подход

Игорь Александрович Филенко¹, Сергей Александрович Богомаз²,
Ольга Викторовна Каракулова³, Анастасия Александровна Халимова⁴

^{1, 2, 4} Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

³ Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

¹ filen5725@mail.ru

² bogomazsa@mail.ru

³ karakulova@tspu.edu.ru

⁴ Nastyia.Khalimova.01@mail.ru

Аннотация

Исследование эмоциональных и когнитивных аспектов регуляции поведения человека в ситуациях риска является актуальной задачей современной психологии. Изучение конструкта «эмоциональный интеллект» доказало значимость данного феномена в контексте развития ресурсов человека в связи с задачами профессиональной, учебной и повседневной жизнедеятельности. Связи эмоционального интеллекта с когнитивными оценками рисков позволяют выявить ресурсы стрессоустойчивости и самооффективности в контекстах различных социальных практик. Целью настоящего исследования явилась разработка модифицированного опросника ЭМИн, изучение связей показателей эмоционального интеллекта и интеллектуальной оценки риска для описания типологических особенностей современной студенческой молодежи. В исследовании использовались методики: опросник эмоционального интеллекта (ЭМИн) Д. В. Люсина, Шкала интеллектуальной оценки риска (Subjective Risk Intelligence Scale – SRIS) (G. Craparo, P. Magnano, A. Paolillo, V. Costantino, 2018, адаптация Т. В. Корниловой, Е. М. Павловой, 2020). Результаты демонстрируют значимые психометрические характеристики модифицированной версии опросника ЭМИн. Описана типология современной студенческой молодежи с точки зрения специфики сформированности личностных ресурсов эмоциональной и когнитивной регуляции поведения, связанного с ситуациями риска. Результаты исследования, включая модифицированный вариант опросника ЭМИн, а также выявленные типологические особенности молодежи могут быть использованы психологами при изучении человека в ситуации неопределенности в современном транзитивном мире.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, интеллектуальная оценка риска, студенческая молодежь, кластерный анализ

Благодарности: Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации, номер проекта: QZOY-2024-0013 «Исследование результатов и эффектов практик профориентационной работы с обучающимися и семьями».

Для цитирования: Филенко И. А., Богомаз С. А., Каракулова О. В., Халимова А. А. Эмоциональный интеллект и интеллектуальная оценка риска: типологический подход // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 4 (56). С. 99–110. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-99-110>

Original article

Emotional intelligence and intelligent risk assessment: a typological approach

Igor A. Filenko¹, Sergej A. Bogomaz², Olga V. Karakulova³, Anastasiya A. Khalimova⁴

^{1, 2, 4} National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation

³ Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

¹ filen5725@mail.ru

² bogomazsa@mail.ru

³ karakulova@tspu.edu.ru

⁴ Nastya.Khalimova.01@mail.ru

Abstract

The study of emotional and cognitive aspects of regulating human behavior in risk situations is an urgent task of modern psychology. The study of the construct “emotional intelligence” proved the significance of this phenomenon in the context of the development of human resources in connection with the tasks of professional, educational and everyday life. The links between emotional intelligence and cognitive risk assessments allow us to identify resources for stress coping and self-efficacy in the context of various social practices. The aim of our research was to develop a modified EmIn questionnaire, study the relationships between emotional intelligence indicators and intellectual risk assessment to describe the typological features of modern students. The following methods were used in the study: the Emotional Intelligence Questionnaire (EmIn) by D. V. Lyusin, Risk Intelligence Scale (SRIS) (G. Craparo, P. Magnano, A. Paolillo, V. Costantino, 2018, adaptation by T. V. Kornilova, E. M. Pavlova, 2020). The results of the study demonstrate good psychometric characteristics of the modified version of the EmIn questionnaire. The typology of modern student youth is described from the point of view of the specifics of the formation of personal resources for emotional and cognitive regulation of behavior associated with risk situations. The results of the study, including a modified version of the EmIn questionnaire, as well as the identified typological features of young people can be used by psychologists in studying the problematic aspects of human interaction with situations of uncertainty in the modern transitive world.

Keywords: *emotional intelligence, intelligent risk assessment, student youth, cluster analysis*

For citation: Filenko I. A., Bogomaz S. A., Karakulova O. V., Khalimova A. A. Emotsional'nyy intellekt i intellektual'naya otsenka riska: tipologicheskiy podkhod [Emotional intelligence and intelligent risk assessment: a typological approach]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 4 (56), pp. 99–110. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-99-110>

Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что разработка конструкта «эмоциональный интеллект» [1], опирающегося на идеи Н. Gardner (1983) о внутриличностном интеллекте, стимулировала развитие проблемного поля, изучающего различные аспекты регуляции эмоций человека в контексте повседневных социальных практик и видов деятельности. Интерес к проблематике, связанной с исследованием эмоционального интеллекта в современной психологии, определяется тем, что данная характеристика личности способствует поддержанию высокой эффективности профессиональной и учебной деятельности, а также успешному взаимодействию с окружающими людьми при решении человеком разноплановых жизненных задач.

Эмоциональный интеллект (ЭИ) в современной психологии понимается как совокупность способностей к обработке эмоциональной информации [2], описывающих процессы понимания эмоций человеком и управления ими [3]. За последние 30 лет проведены многочисленные исследования, демонстрировавшие значимость ЭИ в связи с различными аспектами жизнедеятельности. Обнаружено, что у подростков высокие уровни ЭИ влияют на баланс позитивных и негативных эмоций, а также способствуют росту личностной жизнестойкости [4]. Показано, что эмоциональный интеллект может характеризоваться различными вкладками в формирование типов ролевой виктим-

ности (аутовиктимный, гипервиктимный, виктимный и невиктимный типы), а его развитие способствует снижению виктимности личности [5]. Отмечается позитивная роль ЭИ в осуществлении профессиональной деятельности, в частности ЭИ, может выступать в качестве фактора поддержания высокой самооффективности учителей [6], медицинских работников [7] и представителей других социономических профессий [8].

Эмоциональный интеллект является значимой личностной переменной, обуславливающей успешность и целостность жизнедеятельности даже в большей степени, чем аналитический интеллект. В работе С. А. Богомаза [9] отмечено, что эмоциональный и социальный интеллект в студенческой выборке оказывает более сильное влияние на психологическую систему деятельности, чем аналитический интеллект. Кроме того, принципиальное значение эмоциональный интеллект приобретает в процессе регуляции поведения субъекта, реализации намеченной цели, достижения желаемого результата. Важность изучения эмоционального интеллекта, его структуры и путей развития заключается в реальной возможности оптимизации взаимоотношений через глубокое осознание эмоциональных процессов и состояний, возникающих между людьми в процессе межличностного взаимодействия. Развитие эмоционального интеллекта можно рассматривать как необходимый компонент профессиональной компетентности специалиста и как значимый фактор повышения психологической культуры общества в целом [8].

Исследования, проведенные в период пандемии, показали, что высокие уровни ЭИ связаны с пониженными показателями академического стресса студентов, при этом социальная поддержка, оказываемая друг другу участниками образовательных взаимодействий, выступает в качестве дополнительного фактора, опосредующего эти позитивные влияния [10]. Также выявлено, что в период пандемии у студентов наблюдалось снижение межличностного ЭИ в сравнении с показателями выборки до 2020 г. и значимое увеличение внутриличностного ЭИ в период пандемии в сравнении с уровнем до нее [11].

В контексте существенного влияния цифровых технологий на социализацию молодежи возникает необходимость совершенствования эмоциональных способностей студентов. В работе [12] доказано, что внедрение специального образовательного модуля, развивающего эмоциональный интеллект, снизило вдвое долю студентов с низким уровнем ЭИ и повысило до 11 % долю студентов с высоким уровнем ЭИ. Для уменьшения деструктивного и агрессивного поведения в подростковом и юношеском возрасте, повышения адаптивности молодых людей, формирования эффективных копинг-стратегий, развития у них оптимальных стилей социального взаимодействия, улучшения показателей психического здоровья апробируются различные методы развития ЭИ: с помощью занятий йогой [13]; очной [14] или дистанционной [15] форм групповой когнитивно-поведенческой терапии.

Современные методы диагностики ЭИ реализуют различные подходы к его измерению, что связано со специфичностью теоретических конструктов, описывающих его основные характеристики. В частности, Д. В. Люсиным разработан опросник ЭИ, включающий 46 пунктов и измеряющий 5 субшкал и 4 домена ЭИ с хорошими показателями альфа Кронбаха (от 0,570 до 0,790) [3]. На основе результатов адаптации теста Мэйера – Сэловея – Карузо (MSCEIT V2.0) в работе [16] представлена апробация теста эмоционального интеллекта (ТЭИ), содержащего 185 задач и предназначенного для изучения следующих компонентов ЭИ: «Идентификация эмоций» (альфа Кронбаха = 0,784), «Использование эмоций для решения задач» (альфа Кронбаха = 0,809), «Понимание эмоций» (альфа Кронбаха = 0,398), «Управление эмоциями» (альфа Кронбаха = 0,547), домены «Опытный ЭИ» (альфа Кронбаха = 0,860), «Стратегический ЭИ» (альфа Кронбаха = 0,582), «Общий ЭИ» (альфа Кронбаха = 0,862). Опросник эмоционального интеллекта К. Барчард, в адаптации Г. Г. Князева, Л. Г. Митрофановой, О. М. Разумниковой [17], включает 68 вопросов и 7 шкал: 1. Позитивная экспрессивность. 2. Негативная экспрессивность. 3. Внимание к эмоциям. 4. Принятие

решений на основе эмоций. 5. Сопереживание радости. 6. Сопереживание несчастья. 7. Эмпатия (альфа Кронбаха шкал находится в диапазоне от 0,63 до 0,84).

Однако остается актуальной проблема разработки новых и модификации уже созданных опросников для измерения ЭИ с учетом требований компактности методик – для их применения в специализированных батареях тестов; инвариантности – то есть возможности использования этих методик для различных социальных групп с сохранением необходимых требований к валидности и надежности; высокой надежности шкал, которая подтверждена в текущих прикладных исследованиях.

Кроме этого существует проблема изучения новых феноменов, которые описываются в понятии единства интеллекта и аффекта, в частности, в связи с ростом ситуаций неопределенности и непредсказуемости в социальных взаимодействиях увеличивается вероятность различных рисков для человека. Оценки вероятностей рисков новой природы (связанные с цифровыми и др. современными технологиями) привели психологов к необходимости введения нового конструкта – «интеллектуальная оценка риска», который характеризует установки человека, помогающие ему преодолевать рискованные ситуации в повседневной жизни. Совместные исследования ЭИ и психологических характеристик человека, связанных с риском, показывают, что интеллектуальная оценка риска является медиатором при влиянии ЭИ на копинг-стратегии. Также обнаружено, что ЭИ способствует снижению рискованного поведения людей раннего взрослого возраста и периода средней зрелости, ведет к снижению импульсивности, уменьшению эмоциональной реактивности на раздражители и к лучшему восприятию информации, что позволяет человеку более объективно оценивать возможные сценарии, связанные с риском, и принимать оптимальные решения в нестандартных ситуациях [18]. В исследовании [19] выявлено, что шкалы интеллектуальной оценки риска «Неприятие неопределенности» и «Эмоциональная ранимость» тем выше, чем ниже ЭИ, а шкалы «Самоэффективность при принятии проблем» и «Воображение» тем выше, чем выше эмоциональный интеллект.

В связи с актуальностью изучения особенностей когнитивной и эмоциональной регуляции современного человека в контекстах преодоления современных рисков целью настоящего исследования явилось изучение типологических особенностей студенческой молодежи, связанных с развитием когнитивных и эмоциональных ресурсов, позволяющих адекватно оценивать риски в ситуациях жизнедеятельности. Для достижения поставленной цели необходимо было разработать компактную форму опросника ЭИ. В связи с этим одной из главных задач исследования стала разработка модифицированного опросника ЭИ и оценка нормативных показателей для его шкал.

Исходя из цели и задач исследования, в нем использовались следующие методики:

– Методика ЭИИн Д. В. Люсина [3], включающая 46 пунктов, объединенных в пять первичных субшкал: понимание чужих эмоций (МП), управление чужими эмоциями (МУ), понимание своих эмоций (ВП), управление своими эмоциями (ВУ), контроль экспрессии (ВЭ), а также четыре дополнительные шкалы – межличностный эмоциональный интеллект (МЭИ), внутриличностный эмоциональный интеллект (ВЭИ), понимание эмоций (ПЭ), управление эмоциями (УЭ). Данная методика в процессе исследования была модифицирована до 22 пунктов, при этом сохранив оригинальную структуру опросника. В результате методика стала более компактной и удобной при проведении интернет-тестирований.

– Шкала интеллектуальной оценки риска, ШИОР (Subjective Risk Intelligence Scale – SRIS) (G. Craparo, P. Magnano, A. Paolillo, V. Costantino, 2018, адаптация Т. В. Корниловой, Е. М. Павловой, 2020 [19]). Конструкт интеллектуальной оценки риска определяется авторами как индивидуальное, многомерное психологическое свойство, которое обозначает способность эффективно оценивать «за» и «против» решений в ситуациях, в которых не все исходы могут быть спрогнозированы. В ШИОР входят четыре субшкалы, включающие 21 пункт: «самоэффективность при решении проблем», «способность к воображению», «непринятие неопределенности» и «уязвимость к эмоци-

ональному стрессу». Современные исследования показывают, что эти переменные являются важными для эффективной жизнедеятельности человека в условиях неопределенности, принятия решений в стрессовых ситуациях, а значит, и развития человека как личности [20].

Исследование проводилось в сентябре 2021 г. и феврале-марте 2022 г. в ходе интернет-тестирования на платформе 1ka.si, респонденты заполняли анкету и тесты в анонимной форме. Была создана электронная база данных. В исследовании приняли участие 403 человека, возраст от 17 до 37 лет ($24,3 \pm 8,35$). Из них 163 человека – юноши (40,4 %), 240 человек – девушки (59,6 %).

Модификация методики ЭМИн (Д. В. Люсин, модификация С. А. Богомаз) проводилась с использованием факторного и кластерного анализа. В ходе данной процедуры выбирались утверждения с самыми высокими факторными нагрузками. В итоге были получены 22 утверждения, формирующие факторную структуру, сходную со структурой методики Д. В. Люсина. Кроме того, были подсчитаны коэффициенты альфа Кронбаха, показавшие высокую согласованность полученных шкал. Далее результаты проверки модифицированной методики были отправлены Д. В. Люсину, который подтвердил валидность данной модификации. Итоговый модифицированный опросник состоит из 22 утверждений, по отношению к которым испытуемому предлагается выразить степень своего согласия по 4-балльной шкале (градация ответов от одного до четырех баллов). Утверждения опросника объединяются в пять первичных субшкал: понимание чужих эмоций (МП), управление чужими эмоциями (МУ), понимание своих эмоций (ВП), управление своими эмоциями (ВУ), контроль экспрессии (ВЭ). Также определяются четыре домена (МЭИ, ВЭИ, ПЭ, УЭ) и интегральный показатель общего эмоционального интеллекта ЭМИн ($\text{ЭМИн} = \text{МП} + \text{МУ} + \text{ВП} + \text{ВУ} + \text{ВЭ}$).

Статистическая обработка данных проводилась при использовании пакета программ Statistica 10.0. В ходе исследования применялись общая статистика, корреляционный, факторный и кластерный анализ.

В табл. 1 представлены описательные статистики для шкал модифицированной методики ЭМИн (среднее значение, стандартное отклонение, нижний квартиль, верхний квартиль), а также коэффициенты альфа Кронбаха. Показатели асимметрии находились в диапазоне значений от -0,49 до 0,12, а эксцесса – в диапазоне от -0,47 до 0,48.

Таблица 1

Описательные статистики для показателей (в баллах) модифицированной методики ЭМИн ($N = 403$)

Показатели и индексы	Среднее значение	Ст. откл.	Нижний квартиль	Верхний квартиль	Альфа Кронбаха
Понимание чужих эмоций	2,93	0,55	2,50	3,17	0,858
Управление чужими эмоциями	2,90	0,60	2,50	3,25	0,787
Понимание своих эмоций	2,57	0,66	2,20	3,00	0,716
Управление своими эмоциями	2,86	0,58	2,50	3,25	0,603
Контроль экспрессии	2,66	0,66	2,00	3,00	0,629
МЭИ	2,92	0,51	2,60	3,21	0,865
ВЭИ	2,70	0,47	2,41	2,99	0,760
ПЭ	2,76	0,48	2,45	3,08	0,781
УЭ	2,81	0,46	2,45	3,09	0,770
Индекс ЭМИн	2,79	0,42	2,54	3,03	0,853

Примечание: МЭИ – межличностный эмоциональный интеллект; ВЭИ – внутриличностный эмоциональный интеллект; ПЭ – понимание эмоций; УЭ – управление эмоциями; ЭМИн – индекс эмоционального интеллекта.

Из табл. 1 следует, что у молодежи средние значения показателей ЭМИн колеблются от 2 до 3 баллов по четырехбалльной шкале. Нижняя граница (квартиль) показателей находится в пределах от 2 до 3 баллов. А вот верхняя граница (квартиль) находится в границах от 3 до 4 баллов. Это говорит о среднем уровне эмоционального интеллекта у респондентов. Следовательно, в условиях пан-

демии у российской молодежи имеется некоторый личностный ресурс, поддерживающий уровень ЭМИн в среднем диапазоне. Особо важно, что в нашей выборке все значения альфа Кронбаха для изучаемых показателей и индексов находятся в границах от 0,600 до 0,865, что свидетельствует о надежности модифицированной методики ЭМИн.

Валидность модифицированного варианта ЭМИн была проверена в 2022 г. в ходе проведения пилотажного исследования, в котором изучалось влияние пандемии на эмоциональный интеллект, смысложизненные ориентации и психологическое здоровье молодежи [21]. В результате выдвинутая гипотеза о наличии взаимосвязей между уровнем эмоционального интеллекта, смысложизненных ориентаций и психологического здоровья молодежи в условиях пандемии была подтверждена. В том же году было проведено еще одно исследование, целью которого было изучение характера связи между эмоциональным интеллектом, креативностью и осмысленностью действий у молодежи [22]. Результаты проведенного исследования показали, что характер указанной связи может меняться в зависимости от степени выраженности эмоционального интеллекта и представления себя как инновативной личности. Вышеупомянутые исследования подтверждают валидность используемой модификации методики Д. В. Люсина.

Далее изучались взаимосвязи показателей ЭМИн и субшкал интеллектуальной оценки риска по данным респондентов. Выборку исследований составили респонденты в количестве 227 человек (95 мужчин (41,7 %) и 132 женщины (58,3 %)) в возрасте от 17 до 37 лет (среднее значение $22,3 \pm 5,02$ лет).

Предварительно был проведен анализ асимметрии, эксцесса и нормальности исследуемых показателей (табл. 2). Изучение степени отклонения распределения от нормального проводилось с учетом критериев Н. А. Плохинского и Е. И. Пустыльника ($t_a = A/ma$, $t_e = E/me$) [23]. Согласно критерию Н. А. Плохинского, если показатели асимметрии (А) и эксцесса (Е) превышают по абсолютной величине свои ошибки репрезентативности (mA и mE соответственно) в три и более раз ($tA = |A| / mA \geq 3$; $tE = |E| / mE \geq 3$), то распределение отличается от нормального.

Таблица 2

Первичные статистики для модифицированной методики ЭМИн и Шкалы интеллектуальной оценки риска (в баллах) по всей группе респондентов (N = 227)

Показатели и индексы	Среднее значение	Ст. откл.	А	Е	Ta = A/ma	te = E/me
Понимание чужих эмоций	2,97	0,55	-0,11	-0,25	-0,67	-0,78
Управление чужими эмоциями	2,93	0,57	-0,38	0,51	-2,38	1,60
Понимание своих эмоций	2,49	0,64	0,19	-0,38	1,20	-1,18
Управление своими эмоциями	2,87	0,54	-0,27	0,06	-1,65	0,17
Контроль экспрессии	2,66	0,66	-0,04	-0,27	-0,26	-0,83
МЭИ	2,95	0,49	-0,18	0,12	-1,11	0,39
ВЭИ	2,67	0,45	0,23	0,59	1,43	1,83
ПЭ	2,73	0,47	0,23	0,02	1,45	0,06
УЭ	2,82	0,44	0,11	-0,16	0,70	-0,50
Индекс ЭМИн	2,78	0,40	0,15	0,37	0,92	1,15
Самозффективность	3,27	0,76	-0,14	-0,59	-0,88	-1,82
Непринятие	2,59	1,01	0,08	-0,93	0,49	-2,91
Воображение	3,11	0,80	-0,04	-0,65	-0,23	-2,03
Уязвимость	3,26	1,04	-0,27	-0,65	-1,68	-2,02

Примечание: А – показатель асимметрии; Е – показатель эксцесса; mA – стандартная ошибка (ошибка репрезентативности) асимметрии; mE – стандартная ошибка (ошибка репрезентативности) эксцесса.

Результаты табл. 2 демонстрируют, что у молодежи средние значения всех показателей умеренны и находятся в рамках нормы.

В целях доказательства наличия связей между вышеупомянутыми параметрами был проведен корреляционный анализ. По итогам корреляционного анализа наиболее значимыми корреляциями ($p = 0,000$) оказались ПЭ, УЭ и индекс ЭМИн с самооффективностью ($r = 0,442$, $r = 0,501$, $r = 0,541$ соответственно); ПЭ, индекс ЭМИн с неприятием неопределенности ($r = -0,409$, $r = -0,375$ соответственно); ПЭ, УЭ и индекс ЭМИн с воображением ($r = 0,377$, $r = 0,475$, $r = 0,493$ соответственно).

Далее была проведена кластеризация методом К-средних с показателями: ПЭ, УЭ, самооффективность, воображение, неприятие неопределенности, уязвимость (6 показателей). В результате была выявлена наиболее оптимальная модель с 4 кластерами с численностью: 1 кластер – 59 респондентов, 2 кластер – 83 респондента, 3 кластер – 42 респондента, 4 кластер – 43 респондента. Средние значения, а также стандартные отклонения параметров указаны в табл. 3.

Таблица 3

Характеристики средних значений и стандартных отклонений для изучаемых показателей в каждом из четырех кластеров (в баллах)

Показатели	Кластер 1, n = 59		Кластер 2, n = 83		Кластер 3, n = 42		Кластер 4, n = 43		Значимость различий
	М	δ	М	δ	М	δ	М	δ	
ПЭ	3,12	0,45	2,66	0,37	2,59	0,36	2,46	0,43	0,0000
УЭ	3,13	0,39	2,85	0,37	2,66	0,36	2,50	0,41	0,0000
Самооффективность	4,05	0,43	3,38	0,47	2,82	0,67	2,41	0,38	0,0000
Воображение	3,81	0,59	3,37	0,50	2,51	0,47	2,25	0,54	0,0000
Неприятие	1,50	0,50	3,01	0,73	2,25	0,71	3,59	0,65	0,0000
Уязвимость	2,55	0,92	3,86	0,65	2,28	0,64	4,01	0,69	0,0000

На графике (рисунок) можно увидеть своеобразные особенности, характерные для каждого из кластеров:

Кластер 1 характеризуется максимальными значениями ЭМИн (понимание и управление эмоциями), самооффективности при решении проблем и способности к воображению. Также наблюдаются минимальные значения неприятия неопределенности и низкие значения уязвимости к эмоциональному стрессу. Таким образом, можно предположить, что толерантность к неопределенности и низкая подверженность эмоциональному стрессу у данного типа людей связаны с высокой степенью развития ЭМИн и когнитивных показателей интеллектуальной оценки риска.

Кластер 2 характеризуется повышенными значениями ЭМИн, самооффективности при решении проблем и способности к воображению, но также высокими значениями неприятия неопределенности и уязвимости к эмоциональному стрессу. Мы предполагаем, что люди, вошедшие в данную группу, высокочувствительны к любым изменениям в мире в связи с высоким уровнем ЭМИн. Вместе с тем именно неприятие неопределенности и стремление вернуться в привычные условия жизни мотивирует этих людей творчески подходить к решению имеющихся проблем с целью снижения тревожности.

Кластер 3 отличается низкими значениями ЭМИн, самооффективности при решении проблем и способности к воображению, а также низким значением неприятия неопределенности и минимальными значениями уязвимости к эмоциональному стрессу. Низкие когнитивные показатели (интеллектуальная оценка риска), низкая осознанность эмоциональной сферы сочетаются с толерантностью к неопределенности и низкой подверженностью эмоциональному стрессу. Возможно, низкая способность к опознаванию процессов собственной эмоциональной сферы у данного типа людей приводит к своеобразной устойчивости в стрессовых ситуациях, связанных с неопределенностью.

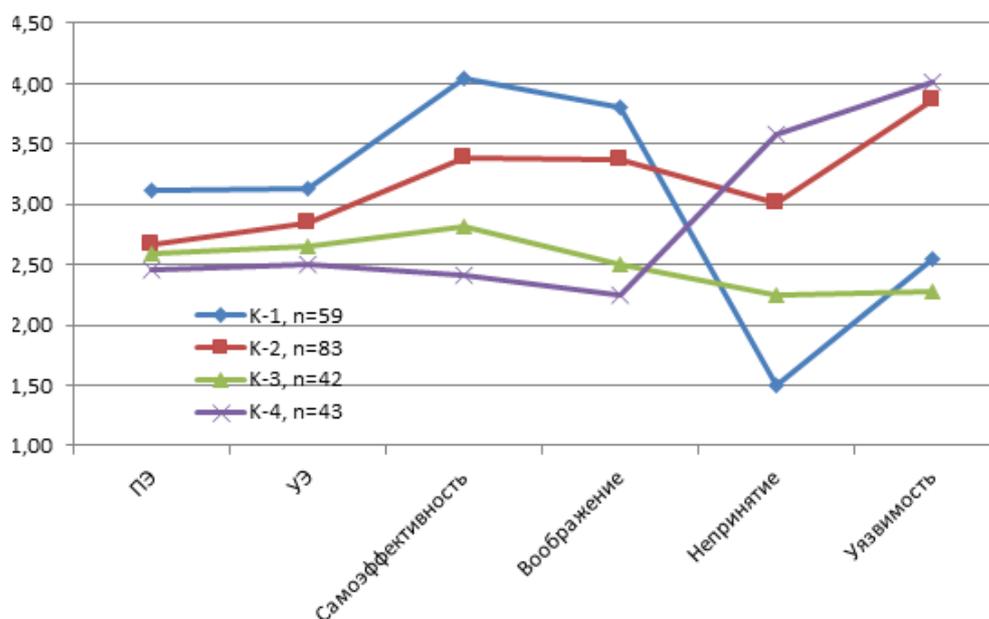


Рис. Профили 4 кластеров студенческой молодежи на основе кластеризации по показателям: понимания и управления эмоций (ПЭ и УЭ), самооффективность, воображение, принятие неопределенности и уязвимость (в баллах)

Кластер 4 характеризуется минимальными значениями ЭМИн, самооффективности при решении проблем и способности к воображению, а также максимальными значениями неприятия неопределенности и уязвимости к эмоциональному стрессу. Таким образом, слабая регуляция эмоциональной сферы и низкие когнитивные показатели интеллектуальной оценки риска у данного типа людей приводят к снижению эффективности в стрессовых ситуациях, связанных с неопределенностью.

В результате исследования были вычислены нормативные значения показателей ЭМИн, которые находятся на среднем уровне. Следовательно, можно сделать вывод о том, что даже в неблагоприятных условиях жизни молодежь имеет определенный личностный ресурс, препятствующий снижению понимания и управления своими эмоциями. Далее мы определили соотношение показателей ЭМИн и интеллектуальной оценки риска: наиболее значимо показатели ЭМИн прямо коррелировали с самооффективностью при решении проблем и способностью к воображению, обратная корреляция наблюдалась с неприятием неопределенности.

Это означает, что чем выше уровень понимания и управления эмоциями, тем выше самоконтроль, уверенность в себе и вера в свою способность справиться с ситуациями. Более того, чем выше уровень ЭМИн, тем выше креативность, ориентация на исследование и принятие нового у молодежи. Вместе с тем чем ниже уровень ЭМИн, тем сильнее проявляется негативная реакция на неопределенность. В этом случае молодежь будет стремиться избежать риска в ситуациях с неопределенными исходами. Также значимой являлась корреляция внутриличностного эмоционального интеллекта с уязвимостью к эмоциональному стрессу.

Исходя из этого, можно рекомендовать совместное использование методик ЭМИн и ШИОР в исследованиях, так как ЭМИн позволяет оценить эмоциональную сферу человека, а интеллектуальная оценка риска характеризует особенности когнитивной сферы при решении проблем.

В ходе исследования были выделены 4 кластера респондентов, отличающихся ЭМИн, самооффективностью при решении проблем, способностью к воображению, неприятием неопределенности и уязвимостью к эмоциональному стрессу. В первую группу вошли люди, толерантные к неопределенности, с низкой подверженностью эмоциональному стрессу, обладающие высоким уровнем эмоционального интеллекта. Представители данной группы наиболее устойчивы к условиям быстроменяющегося мира. Во вторую группу вошли люди с низкой толерантностью к неопре-

деленности, с высокой подверженностью эмоциональному стрессу, но с высоким уровнем ЭИИ, а также с высокой самоофективностью. Именно сильный эмоциональный стресс и высокий уровень понимания своих эмоций стимулируют представителей данной группы использовать креативные способы решения проблем и приспособления к изменившимся условиям жизни. У молодежи из третьей группы низкая способность к опознаванию процессов собственной эмоциональной сферы приводит к своеобразной устойчивости в стрессовых ситуациях, связанных с неопределенностью. Самой уязвимой группой оказалась четвертая, представители которой обладают низким уровнем понимания и управления эмоциями, но высокими показателями неприятия неопределенности. Молодежь из этой группы, сталкиваясь с быстроменяющимися условиями жизни, испытывает сильный эмоциональный стресс и с трудом приспосабливается к новым реалиям.

Результаты данного исследования подтвердили валидность используемой модифицированной методики ЭИИ, а также целесообразность ее использования для измерения эмоционального интеллекта как необходимого компонента профессиональной компетентности специалиста и значимого фактора повышения психологической культуры общества в целом. Своеобразие рассматриваемых психологических характеристик людей и описанную выше типологию необходимо учитывать в задачах, связанных с решением сложных проблем, возникающих в учебной и профессиональной деятельности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Salovey P., Mayer D. Emotional intelligence // *Imagination, Cognition and Personality*. 1990. Vol. 9. P. 185–211.
2. Андреева И. Н. Концептуальное поле понятия «эмоциональный интеллект» // *Вопросы психологии*. 2009. № 4. С. 56–66.
3. Люсин Д. В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭИИ: новые психометрические данные // *Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям* / отв. ред.: Д. В. Люсин, Д. В. Ушаков. М.: Ин-т психологии РАН, 2009. С. 264–278.
4. Collado-Soler R., Trigueros R., Aguilar-Parra J. M., Navarro N. Emotional Intelligence and Resilience Outcomes in Adolescent Period, is Knowledge Really Strength? // *Psychology Research and Behavior Management*. 2023. № 16. P. 1365–1378.
5. Кузьмина Е. И., Куляцкая М. Г., Сергеева В. С. Эмоциональный интеллект лиц с разным типом ролевой виктимности // *Вестник Полоцкого гос. ун-та. Серия Е. Педагогические науки. Психология*. 2017. № 7. С. 81–86.
6. Penrose A., Perry C., Ball I. Emotional intelligence and teacher self-efficiency: the contribution of teacher status and length of experience // *Issues in educational research*. 2007. № 17 (1). P. 107–126.
7. Sommaruga M., Casu G., Giaquinto F., Gremigni P. Self-perceived provision of patient centered care by healthcare professionals: The role of emotional intelligence and general self-efficacy // *Patient education and counseling*. 2017. № 100 (5). P. 974–980.
8. Кутеева В. П., Юлина Г. Н., Рабаданова Р. С. Эмоциональный интеллект как основа успешности в профессиональной деятельности // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2012. № 3 (6). С. 59–65.
9. Богомаз С. А. Аналитический, эмоциональный и социальный виды интеллекта во взаимосвязи с психологической системой деятельности // *Седьмая международная конференция по когнитивной науке, 20–24 июня 2016 г., Светлогорск, Россия: тезисы докладов*. Светлогорск, 2016. С. 158–160.
10. Ullah M. S., Akhter S., Aziz M. A., Islam M. Social support: mediating the emotional intelligence-academic stress link // *Front. Psychol*. 2023. № 14:1218636. P. 1–14.
11. Перикова Е. И., Бызова В. М. Метапознание и эмоциональный интеллект студентов естественных направлений в период пандемии и до нее // *Российский психол. журнал*. 2022. № 19 (1). С. 112–126.
12. Родионова Е. В., Конюхова Т. В., Лукьянова Н. А., Конюхова Е. Т. Эмоциональный интеллект студентов цифрового поколения: опыт инженерного вуза // *Education and Self Development*. 2022. Vol. 17, № 4. С. 126–138.
13. McIlvain S. J., Miller B., Lawhead B. A., Barbosa-Leiker C., Anderson A. Piloting yoga and assessing outcomes in a residential behavioural health unit // *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*. 2015. № 22(3). P. 199–207.

14. Ruttledge R. A., Petrides K. V. A cognitive behavioural group approach for adolescents with disruptive behaviour in schools // *School Psychology International*. 2012. № 33 (2). P. 223–239.
15. Nagamitsu S., Kanie A., Sakashita K., Sakuta R., Okada A. et al. Adolescent health promotion interventions using well-care visits and a smartphone cognitive behavioral therapy app: Randomized controlled trial // *JMIR MHealth and UHealth*. 2022. № 10(5). P. 1–16.
16. Сергиенко Е. А., Хлевная Е. А., Ветрова И. И., Мигун Ю. П. Эмоциональный интеллект: разработка русскоязычной методики ТЭИ (Тест эмоционального интеллекта) // *Психологические исследования*. 2019. Т. 12. № 63. С. 1–14.
17. Князев Г. Г., Митрофанова Л. Г., Разумникова О. М., Барчард К. Адаптация русскоязычной версии «Опросника эмоционального интеллекта» К. Барчард // *Психол. журнал*. 2012. Т. 33, № 4. С. 112–120.
18. Meghas-Robles A., Sanchez-Lopez M. T., Gomez-Leal R., Cabello R., Gutierrez-Cobo M. J., Fernandez-Berrocal P. Impulsivity and sensitivity to reward as mediating factors of the negative relationship between emotional intelligence and health-related risk-taking: evidence from a sample of university students // *BMC Psychology*. 2023. № 11:386. P. 1–11.
19. Корнилова Т. В., Павлова Е. М. Шкала интеллектуальной оценки риска и ее связь с готовностью к риску и эмоциональным интеллектом // *Консультативная психология и психотерапия*. 2020. Т. 28, № 4. С. 59–78.
20. Маркман И. Ю., Богомаз С. А. Оценка риска и жизнестойкости как факторов психологического здоровья и счастья // *Психология психических состояний: сб. материалов XVI Междунар. научно-практ. конф. для студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей вузов (Казань, 24–25 февраля 2022 г.) / сост. А. В. Климанова; под общ. ред. М. Г. Юсупова, А. В. Чернова. Вып. 16. Казань: Казанский (Приволжский) федеральный ун-т, 2022. С. 308–313.*
21. Халимова А. А., Богомаз С. А. Взаимосвязь эмоционального интеллекта, смысложизненных ориентаций и психологического здоровья молодежи в условиях пандемии // *Психология психических состояний: сб. материалов XVI Междунар. научно-практ. конф. для студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей вузов (Казань, 24–25 февраля 2022 г.) / сост. А. В. Климанова; под общ. ред. М. Г. Юсупова, А. В. Чернова. Вып. 16. Казань: Казанский (Приволжский) федеральный ун-т, 2022. С. 472–476.*
22. Богомаз С. А., Халимова А. А. Эмоциональный интеллект, креативность и смысложизненные ориентации современной молодежи // *Cognitive Neuroscience – 2021: материалы междунар. форума. 2–3 декабря 2021 г., Екатеринбург / отв. ред. Э. Э. Сыманюк. Екатеринбург: Изд-во Урал. Ун-та, 2022. С. 105–108.*
23. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2000. 350 с.

References

1. Salovey P., Mayer D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 1990, vol. 9, pp. 185–211.
2. Andreeva I. N. Kontseptual'noye pole ponyatiya «emotsional'nyy intellekt» [Conceptual field of the concept of “emotional intelligence”]. *Voprosy psikhologii – Voprosy psichologii*, 2009, no 4, pp. 56–66 (in Russian).
3. Lyusin D. V. Oprosnik na emotsional'nyy intellekt EmIn: novye psikhometricheskiye dannye [Questionnaire on EMIN's emotional intelligence: new psychometric data]. *Sotsial'nyy i emotsional'nyy intellekt: ot protsessov k izmereniyam. Otv. red.: D. V. Lyusin, D. V. Ushakov* [Social and emotional Intelligence: from processes to measurements, ed. by D. V. Lyusin, D. V. Ushakov]. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2009. P. 264–278 (in Russian).
4. Collado-Soler R., Trigueros R., Aguilar-Parra J. M., Navarro N. Emotional Intelligence and Resilience Outcomes in Adolescent Period, is Knowledge Really Strength? *Psychology Research and Behavior Management*, 2023, no. 16, 1365–1378.
5. Kuz'mina E. I., Kulyatskaya M. G., Sergeeva V. S. Emotsional'nyy intellekt lits s raznym tipom rolevoy viktimnosti [Emotional intelligence of persons with different types of role victimization]. *Vestnik Polotskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya E. Pedagogicheskiye nauki. Psikhologiya – Bulletin of Polotsk State University. Series E. Pedagogical sciences. Psychology*, 2017, no. 7, pp. 81–86 (in Russian).
6. Penrose A., Perry C., Ball I. Emotional intelligence and teacher self-efficiency: the contribution of teacher status and length of experience. *Issues in educational research*, 2007, no. 17(1), pp. 107–126.
7. Sommaruga M., Casu G., Giaquinto F., Gremigni P. Self-perceived provision of patient centered care by healthcare professionals: The role of emotional intelligence and general self-efficacy. *Patient education and counseling*, 2017, no. 100(5), pp. 974–980.

8. Kuteeva V. P., Yulina G. N., Rabadanova R. S. Emotsional'nyy intellekt kak osnova uspehnosti v professional'noy deyatel'nosti [Emotional intelligence as the basis of success in professional activity]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika – Russian and foreign pedagogy*, 2012, no. 3 (6), pp. 59–65 (in Russian).
9. Bogomaz S. A. Analiticheskiy, emotsional'nyy i sotsial'nyy vidy intellekta vo vzaimosvyazi s psikhologicheskoy sistemoy deyatel'nosti [Analytical, emotional and social types of intelligence in relation to the psychological system of activity]. *Sed'maya mezhdunarodnaya konferentsiya po kognitivnoy nauke, 20–24 iyunya 2016. Tezisy dokladov* [Seventh International Conference on Cognitive Science, June 20-24, 2016, abstracts], Svetlogorsk, 2016. Pp. 158–160 (in Russian).
10. Ullah M. S., Akhter S., Aziz M. A., Islam M. Social support: mediating the emotional intelligence-academic stress link. *Front. Psychol.*, 2023, no. 14:1218636, pp. 1–14.
11. Perikova E. I., Byzova V. M. Metapoznaniye i emotsional'nyy intellekt studentov estestvennykh napravleniy v period pandemii i do neye [Impact of the Covid-19 Pandemic on the Metacognition and Emotional Intelligence of Natural Science Students]. *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal – Psychology in Russia*, 2022, no. 19(1), pp. 112–126 (in Russian).
12. 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 of Engineering University]. *Obrazovaniye i samorazvitiye – Education and Self Development*, 2022, vol. 17, no. 4, pp. 126–138 (in Russian).
13. McIlvain S. J., Miller B., Lawhead B. A., Barbosa-Leiker C., Anderson A. Piloting yoga and assessing outcomes in a residential behavioural health unit. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 2015, no. 22 (3), pp. 199–207.
14. Ruttledge R. A., Petrides K. V. A cognitive behavioural group approach for adolescents with disruptive behaviour in schools. *School Psychology International*, 2012, no. 33 (2), pp. 223–239.
15. Nagamitsu S., Kanie A., Sakashita K., Sakuta R., Okada A. et al. Adolescent health promotion interventions using well-care visits and a smartphone cognitive behavioral therapy app: Randomized controlled trial. *JMIR Mhealth and Uhealth*, 2022, no. 10(5), pp. 1–16.
16. Sergienko E. A., Khlevnaya E. A., Vetrova I. I., Migun Yu. P. Emotsional'nyy intellekt: razrabotka russkoyazychnoy metodiki TEI (Test emotsional'nogo intellekta) [Emotional intelligence: development of the Russian-language TEI methodology (Test of emotional intelligence)]. *Psikhologicheskiye issledovaniya – Psychological Studies*, 2019, vol. 12, no. 63, pp. 1–10 (in Russian).
17. Knyazev G. G., Mitrofanova L. G., Razumnikova O. M., Barchard K. Adaptatsiya russkoyazychnoy versii «Oprosnika emotsional'nogo intellekta» K. Barchard [Adaptation of the Russian version of the “Emotional intelligence Questionnaire” by K. Barchard]. *Psikhologicheskiy zhurnal – Psychology Journal*, 2012, vol. 33, no. 4, pp. 112–120 (in Russian).
18. Meghas-Robles A., Sanchez-Lypez M. T., Gymez-Leal R., Cabello R., Gutiurrez-Cobo M. J., Fernandez-Berrocal P. Impulsivity and sensitivity to reward as mediating factors of the negative relationship between emotional intelligence and health-related risk-taking: evidence from a sample of university student. *BMC Psychology*, 2023, no.11: 386, pp. 1–11.
19. Kornilova T. V., Pavlova E. M. Shkala intellektual'noy otsenki riska i eye svyaz' s gotovnost'yu k risku i emotsional'nym intellektom [Scale of intellectual risk assessment and its connection with risk readiness and emotional intelligence]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya – Counseling psychology and psychotherapy*, 2020, vol. 28, no. 4, pp. 59–78 (in Russian).
20. Markman I. Yu., Bogomaz S. A. Otsenka riska i zhiznestoykosti kak faktorov psikhologicheskogo zdorov'ya i schast'ya [Assessment of risk and resilience as factors of psychological health and happiness]. *Psikhologiya psikhicheskikh sostoyaniy: sbornik materialov XVI Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii dlya studentov, magistrantov, aspirantov, molodykh uchennykh i prepodavateley vuzov (Kazan', 24–25 fevralya 2022 g.). Sostavitel' A.V. Klimanova; pod obshchey redaktsiyey M. G. Yusupova, A. V. Chernova. Vyp. 16* [Psychology of mental states: a collection of materials of the XVI International Scientific and Practical Conference for Students, Undergraduates, postgraduates, young scientists and university teachers (Kazan, February 24-25, 2022). Comp. A.V. Klimanova. Eds M. G. Yusupova, A. V. Chernova. Issue 16]. Kazan, Kazan Federal University Publ., 2022. Pp. 308–313 (in Russian).
21. Khalimova A. A., Bogomaz S. A. Vzaimosvyaz' emotsional'nogo intellekta, smyslozhiznennykh orientatsiy i psikhologicheskogo zdorov'ya molodezhi v usloviyakh pandemii [The relationship of emotional intelligence, life-meaning orientations and psychological health of young people in the context of a pandemic]. *Psikhologiya psikhicheskikh sostoyaniy: sbornik materialov XVI Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii dlya*

- studentov, magistrantov, aspirantov, molodykh uchenykh i prepodavateley vuzov (Kazan', 24–25 fevralya 2022 g.)* [Psychology of mental states: a collection of materials of the XVI International Scientific and Practical Conference for Students, Undergraduates, postgraduates, young scientists and university teachers (Kazan, February 24–25, 2022)]. Comp. A. V. Klimanova, eds. M. G. Yusupova, A. V. Chernova. Vol 16. Kazan, Kazan Federal University Publ., 2022. Pp. 472–476 (in Russian).
22. Bogomaz S. A., Halimova A. A. Emotsional'nyy intellekt, kreativnost' i smyslozhiznennyye orientatsii sovremennoy molodezhi [Emotional intelligence, creativity and life-meaning orientations of modern youth]. *Kognitivnaya neyronauka – 2021: materialy mezhdunarodnogo foruma. 2–3 dekabrya 2021 g., Ekaterinburg. Otvetstvennyy redaktor E. E. Symanyuk; Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii, Ural'skiy federal'nyy universitet* [Cognitive Neuroscience-2021: proceedings of the intern. the forum. December 2-3, 2021, Yekaterinburg. Ed. by E. E. Simanyuk]. Yekaterinburg, Ural Federal University Publ., 2022. Pp. 105–108 (in Russian).
23. Sidorenko E. V. *Metody matematicheskoy obrabotki v psikhologii* [Methods of mathematical processing in psychology]. Saint Petersburg, Rech Publ., 2000. 350 p. (in Russian).

Информация об авторах

Филенко И. А., кандидат психологических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050).

Богомаз С. А., доктор психологических наук, профессор, Национальный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050).

Каракулова О. В., кандидат психологических наук, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Халимова А. А., студент, Национальный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050).

Information about the authors

Fileiko I. A., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, National Research Tomsk State University (pr. Lenina, 36, Tomsk, Russian Federation, 634050).

Bogomaz S. A., Doctor of Psychological Sciences, Professor, National Research Tomsk State University (pr. Lenina, 36, Tomsk, Russian Federation, 634050).

Karakulova O. V., Candidate of Psychological Sciences, Dean of the Faculty of Psychology and Special Education, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Khalimova A. A., undergraduate student, National Research Tomsk State University (pr. Lenina, 36, Tomsk, Russian Federation, 634050).

Статья поступила в редакцию 28.02.2024; принята к публикации 01.07.2024

The article was submitted 28.02.2024; accepted for publication 01.07.2024

Научная статья
УДК 159.923
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-111-123>

Модели «Я» в зарубежной психологии

Леонид Яковлевич Дорфман

Пермский государственный институт культуры, Пермь, Россия, dorfman07@yandex.ru

Аннотация

Рассматриваются модели «Я», созданные в зарубежной психологии. Учитывается их место в теориях более широкого порядка. Методологические основания конструкта «Я» не рассматриваются, а берутся как предпосылки и основания, важные для понимания концептуальных истоков психологических моделей «Я». Предлагается классифицировать модели «Я» по их месту в теориях более широкого порядка. В связи с этим выделяются и различаются психодинамические, бихевиоральные, когнитивные, социально-психологические, нарративные, экзистенциально-гуманистические модели «Я». В психодинамических моделях «Я» относится к областям сознания и подсознания, рассматривая их совместно. При этом «Я» дифференцируется и расщепляется в результате дивергенции и фрагментации или, наоборот, характеризуется конвергенцией и возникновением целостного «Я». В бихевиоральных моделях показывается поведенческий взгляд на «Я». Оно определяет «Я» как текущие активности, включая внешнее поведение, вербальное поведение и висцеральную активность. Когнитивные модели содержат описания, предписания и ожидания об атрибутах и целях, относящихся к самосознанию человека. Когнитивное «Я» понимается как фильтр входящей информации. Социально-психологические модели рассматривают «Я» как субъекта и объекта, отношения, которым оно отделяет себя от самого себя. В нарративных моделях «Я» касается жизненных историй, которые реконструируют прошлое, обращаются к настоящему и воображаемому будущему в единстве. Это рассказы людей о себе. Экзистенциально-гуманистические модели имеют дело с «Я», которое склонно актуализировать себя. Это приводит к дифференциации, символизации опыта и переживания. Общей особенностью всех моделей «Я» является их фрагментация. Перспективу их интеграции можно отнести к отдаленному будущему.

Ключевые слова: *зарубежные модели «Я», дифференциация «Я», психодинамическое «Я», поведенческое «Я», когнитивное «Я», социально-психологическое «Я», нарративное «Я», экзистенциально-гуманистическое «Я»*

Для цитирования: Дорфман Л. Я. Модели «Я» в зарубежной психологии // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 4 (56). С. 111–123. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-111-123>

Original article

Models of the Self in foreign psychology

Leonid Ya. Dorfman

Perm State Institute of Culture, Perm, Russian Federation, dorfman07@yandex.ru

Abstract

The models of Self created in foreign psychology are considered. Their place is taken into account in broader theories to classify models of the Self. For this purpose, larger theories are divided into groups. They were separated and refined by psychodynamic, behavioral, cognitive, socio-psychological, narrative and existential-humanistic models of the Self. In psychodynamic models, the Self refers to the areas

of consciousness and subconscious, considering them together. In this case, the Self differentiates and splits through divergence and fragmentation, or, conversely, deals with convergence and the emergence of a holistic Self. Behavioral patterns demonstrate a behavioral view of the Self. It included the Self as ongoing activity, including external behavior, verbal behavior and internal activity. Cognitive models refer to descriptions, prescriptions, and expectations about qualities and goals associated with a person's sense of self. The cognitive self is a filter of incoming information. Social psychological models view the Self as subject and object, a relationship through which the Self is separated from itself. In narrative models, the Self concerns life stories that reconstruct the past and address the present and imagined future in unity. These are people's stories about themselves. Existential-humanistic models deal with the Self, which tends to actualize itself. This leads to differentiation, symbolization and experience. A common feature of all models of the Self is their fragmentation. The prospect of their integration points to a hopeful future.

Keywords: *foreign models of the Self, differentiation of the Self, psychodynamic Self, behavioral Self, cognitive Self, socio-psychological Self, narrative Self, existential-humanistic Self*

For citation: Dorfman L. Ya. Modeli «Ya» v zarubezhnoy psikhologii [Models of the Self in foreign psychology]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 4 (56), pp. 111–123. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-111-123>

Как известно, ряд фундаментальных понятий характеризуют человека в отечественной общей психологии: личность, сознание, самосознание, темперамент, индивидуальность. В этом ряду конструкт «Я» занимает незаслуженно мало места, хотя ему и уделяется определенное внимание [1–10]. В этой связи модели «Я» в зарубежной психологии представляют известный интерес для российских психологов и в той или иной степени позволяют учитывать их, строя свои модели «Я».

Исследования «Я» отличались в европейской и американской психологии в конце XIX – начале XX в. Затем они стали размываться. Ведущая тенденция заключается в том, что американские и европейские психологи проводят вместе исследования, публикуют совместные работы в американских и европейских журналах, книгах, монографиях, посвященных моделям «Я». Американско-европейские различия, если и имеют какое-либо значение, то, скорее, географическое, чем собственно концептуальное.

В этой работе внимание уделяется моделям «Я» зарубежных авторов независимо от их географии. Методологические основания конструкта «Я» являются важными, но сами по себе не рассматриваются, а берутся как контекст, существенный для понимания концептуальных истоков психологических моделей «Я». Пять главных значений прежде всего имеет «Я».

В первом значении конструкт «Я» характеризует человека в целом. Человек есть «Я», а не имеет «Я». Во втором значении конструкт «Я» употребляется как синоним понятия «личность». В третьем значении конструктом «Я» описывается самость: человек – центр или субъект внутренне переживаемого опыта. В четвертом значении в конструкте «Я» содержится доверие человека к себе. В пятом значении «Я» понимается как деятель, субъект принятия решений и действий, направленных на регуляцию поведения. По мнению М. Р. Лири и Дж. П. Тангни [11], первые два значения «Я» («Я» есть человек) являются житейскими и не годятся для академических исследований. Оставшиеся три значения рассматриваются как важные. Но они разобщены и используются, скорее, раздельно, чем совместно. Чтобы их рассматривать в едином ключе, следует определить у них общее основание. Решая данную задачу, М. Р. Лири и Дж. П. Тангни [11] указали на способности человека к рефлексивному мышлению – представлять себя в рамках собственного внимания, мышления и регуляции.

Модели «Я» в зарубежной психологии характеризуются большим разнообразием. За последние примерно 50 лет десятки тысяч исследований посвящались конструкту «Я». Выделялись и различались самооценка (self-evaluation), самоуважение (self-esteem), самоутверждение (self-affirmation), самоконтроль (self-control), верификация Я (self-verification), Я-расхождения (self-discrepancy),

идентичность (identity), многие другие модели «Я», которые открыли психологи [12, 13]. А. Тессер, К. Мартин и Д. Корнелл [14] сравнили исследования «Я» с зоопарком («self-zoo»): множество разобщенных моделей.

Определенный шаг в направлении изучения моделей «Я» можно сделать, рассматривая их в теориях более широкого порядка. В связи с этим предлагается различать психодинамические, бихевиоральные, когнитивные, социально-психологические, нарративные и экзистенциально-гуманистические модели «Я».

В настоящей статье кратко описываются зарубежные исследования моделей «Я», учитывая их место в теориях более широкого порядка.

Психодинамические модели «Я»

Многие философы и психологи относили «Я» к сознанию. З. Фрейд разработал теорию, в которой выделялось «Я» в сознании и «Я» в подсознании, рассматривались они совместно [15–17].

Как известно, в психоаналитической модели З. Фрейда «Я» складывается из трех инстанций: эго, ид и супер-эго. Ид функционирует в области подсознания и отвечает за инстинкты, следуя принципу удовольствия. Эго функционирует в области сознания и следует принципу реальности, принимает ограничения, которые налагает на него внешний мир, рационально отвечает за принятие решений. Супер-эго функционирует в области сверхсознания и следует принципу должного, выступая основой самоконтроля, совести, самонаблюдения, формирования идеалов [15, 16]. В конечном итоге «Я» включает эти инстанции, которые и фрагментированы и взаимодействуют [18], у одного и того же человека обнаруживается не одно, а несколько «Я». Между ними возникают конфликты и стремление к компромиссам на основе противоположно направленных мотивов [19, 20].

Иную психоаналитическую картину «Я» предлагал К. Г. Юнг [21]. Он подчеркивал важность индивидуальной психики и личного стремления к целостности. Под этим углом зрения центральными становятся понятия индивидуации, «Я» и эго. Индивидуация есть процесс (а не статическое состояние) развития самостановления человека (прежде всего во второй половине жизни) через интеграцию эго сознания и бессознательного, выведения содержания бессознательного на уровень сознания. «Я» и эго соотносятся как целое и часть. «Я» как целое интегрирует бессознательное и сознание, а эго встраивается в «Я» как его составная часть. «Я» и эго обеспечивают индивидуацию. Соответственно, выделяются два центра личности. Эго является центром сознательной идентичности, тогда как «Я» служит центром всей личности, включая сознание, эго и бессознательное. Для К. Г. Юнга «Я» первично, и из него развивается эго. С ощущением «Я» как сущего достигается цель индивидуации.

З. Фрейд и К. Г. Юнг поднимали тему бессознательного в значительной степени противоположно. У З. Фрейда «Я» дифференцируется и расщепляется в результате дивергенции и фрагментации, у К. Г. Юнга «Я» тоже дифференцируется, но характеризуется конвергенцией и возникновением целостного «Я».

Конструкт «Я» подвергался психоанализу также в рамках теорий объектных отношений [22, 23]. В данной работе они не рассматриваются.

Бихевиоральные модели «Я»

Б. Ф. Скиннер [24] заложил основы бихевиорального подхода к «Я». Он показал, что самосознание имеет социальные истоки и предложил поведенческую интерпретацию «Я». Б. Ф. Скиннер [24] рассматривал «Я» в зависимости от контекста. «Я» подразделяется на ситуации, в которых человек многократно обнаруживает себя. «Я» определялось, исходя из базовой роли поведения, а также в результате влияний научения и окружения. Не «Я» обуславливает поведение. «Я» само содержит текущие активности, включая внешнее поведение, вербальное поведение и висцеральную активность.

Поведенческий подход к «Я» получил развитие, когда в анализ был добавлен язык, представленный в релятивной теории фреймов [25]. Согласно этой модели выбор объекта обуславливается его физическими характеристиками, а также дополняется паттернами (фреймами) языка. Модель релятивных фреймов касается поведения и показывает, как язык может подвергаться трансформации окружение «Я». А. Стьюарт [26] использовал данную модель для концептуализации и операционального анализа «Я». Осознание своего «Я» выражается в том, что человек строит физическое поведение, а также использует вербальное поведение относительно тех или иных его фреймов. Многоуровневый анализ феномена «Я» возникает с учетом вербального и невербального поведения. Кроме того, модель релятивных фреймов ведет к функциональной дифференциации трех разновидностей «Я»: а) производного от содержания вербальных отношений (концептуализированное «Я»); б) поступательного процесса вербальных отношений (познающее «Я»); в) контекста вербальных отношений («Я» как вербальный ракурс) [27].

Б. Ф. Скиннер [28] уделял особое внимание самоконтролю. Он понимается как взаимоотношения между контролирующими и контролируемым поведенческими паттернами. Если одно поведение (скажем, установка будильника) происходит потому, что изменяет вероятность другого (вставание с постели), то первое поведение является «контролирующим», а второе – «контролируемым». Принцип самоконтроля (саморегуляции) заключается в том, что поведение изменяет поведение [29]. В то же время «Я» имеет личную историю, и чем в большей степени оно находится под самоконтролем, тем более вероятно его освобождение от прошлого и подчинения сиюминутным обстоятельствам. Высвобождение и самоактуализация возрастают по мере личных и экологических историй, взятых под самоконтроль [30].

С. С. Карвер и М. Ф. Шайер [31] изучали структуру саморегуляции поведения с участием конструкта «Я». Была выдвинута идея о том, что поведение является саморегулирующимся событием, а то, что может произойти в действии, уже есть в сознании. Было показано, что поведение начинается с целей и управляется обратной связью. «Я» частично содержит цели и организует отношения между ними, а самосознание соответствует картине петель обратной связи. Цели поведения организованы иерархически. Они не эквивалентны и не равнозначны по своей значимости. Цели на высоких уровнях организации внутренне более важные, чем цели на более низких уровнях. Относительная важность целей касается понятия «Я». Люди связывают восприятие своего актуального «Я» с несколькими Я-ориентациями, в частности с идеалами и долженствованиями. Это предполагает соответствующие действия. Их целью является достижение идеалов (идеального «Я»). Другой целью выступает долженствование «Я», которым человек чувствует себя вынужденным быть, а не внутренне желает быть (долженствующее «Я»). Поскольку «Я» содержит целевой компонент, оно принимает участие в саморегуляции поведения.

Когнитивные модели «Я»

Когнитивные модели «Я» описывают ментальные репрезентации, включающие описания, предписания и ожидания об атрибутах и целях, относящихся к самосознанию человека [32]. Когнитивное «Я» понимается как фильтр входящей информации. Количество и разнообразие доступных социальных стимулов значительно больше, чем люди способны их обработать. Поэтому они проявляют избирательность к входящей информации. Избирательность зависит от когнитивных структур. Они влияют на отбор, кодирование, организацию и обработку информации человека о себе. Он выступает активным, конструктивным информационным процессором, а формирование когнитивных структур человека о себе называют Я-схемой. Я-схемы – это когнитивные обобщения о себе, полученные из прошлого опыта. Они организуют и направляют обработку связанной с «Я» информацией. Существует некоторое множество Я-схем, основанных на разных сторонах социального опыта и информации. Поэтому Я-схемы характеризуются динамичностью и вариативностью [32].

У. Найссер [32] предложил оригинальную когнитивную модель восприятия «Я». Унитарный взгляд на него отвергается. Вместо него утверждается пять видов информации о «Я», к которым человек получает доступ. Выделяются экологическое, межличностное, вспоминающее, приватное, концептуальное «Я». Ни одно из них не является гомункулусом. Скорее, подразумевается человек в целом, который воспринимает, действует и принимает на себя ответственность.

Дж. Ф. Кихлстром, Дж. С. Биир, С. Б. Клейн [33] предложили модель «Я» с опорой на память. Если человек что-либо запоминает или забывает, значит, он реконструирует свой опыт в памяти и тогда возникает новое «Я». В когнитивной модели Дж. Ф. Кихлстрома, Дж. С. Биира, С. Б. Клейна память складывается из сети ассоциаций, и «Я» представляет собой множество контекстно-специфических его разновидностей, которые репрезентируются в отдельных узлах сети (эго-узлах), наряду и в связи (через распространение активации) с узлами, в которых репрезентируются знакомые люди, места, предметы и т. п.

Феномен когнитивного имплицитного «Я» [34–36] был открыт под влиянием произошедшей в когнитивной психологии в 80-х годах XX в. «имплицитной революции» [37]. А. Г. Гринвальд и М. Р. Банаи [38] рассматривают имплицитную Я-концепцию как важный аспект имплицитного социального познания. Операционально она определяется как интроспективно неопределяемый (или неточно определяемый) эффект самоотношения, возникающий при оценивании ассоциированных и неассоциированных с «Я» объектов. Неосознаваемые саморепрезентации сильно нагружены аффективными и мотивационными элементами, смещены к позитивной валентности, носят ассоциативный характер [39].

Социально-психологические модели «Я»

Х. Р. Маркус и Е. Вурф [40] наметили социально-психологическую перспективу изучения Я-концепции в динамике. Этот подход восходит к У. Джеймсу [41, 42]. В его модели переживание себя первично, а свойства сознания описываются от первого лица. Так появляется «личное сознание». Доступ же к переживаниям от первого лица других людей закрыт.

У. Джеймс выделил три категории «Я»: знающее (I), известное (me), присвоенное (mine). Знающее Я выступает в роли субъекта познания. Он знает, кто он и что он сделал в своей жизни, рефлексивно репрезентирует себе исполнительные функции, такие как выбор, инициатива, ответственность (Baumeister, 1998). «Я» как субъект мыслилось как далее неделимое, обеспечивая его непрерывность прошлого, настоящего и будущих состояний. Известное «Я» (эмпирическое «Я») выступает объектом познания и внешних влияний. Оно описывается как ментальное представление человеку собственных личностных качеств, социальных ролей, опыта, целей [43]. Присвоенным «Я» обозначаются ментально присвоенные вещи. Как объект, «Я» далее разделялось на материальное, социальное, духовное. Тело, семья, одежда, деньги составляют материальное «Я». Его ядром является тело. Социальное «Я» характеризует влияние на человека социальной ситуации или поведения. Например, человек может вести себя по-разному на работе и в компании друзей, со своим боссом и с коллегой. Духовное «Я» – это субъективная и наиболее интимная сторона «Я», которая раскрывает основы сознания человека, особенности его личности, базовые ценности и совесть [44, 45].

Дж. Г. Мид [46] отмечал, что в «Я» вводится отношение, которым оно отделяет себя от самого себя. Поэтому «Я» есть одновременно субъект и объект; субъект-объектное отношение имманентно присущее ему. Модальности свидетельствуют о полярности, а не о противоречии. Субъект полагает объект, и «Я» полагает «не-Я». Опыт объединяет субъекта с объектом, и модальности «Я» и «не-Я» объединяются. Так возникает основа для внутреннего диалога. Существует диалектическое взаимоотношение между обществом и индивидуальностью, и эта диалектика отображается в «Я» – его полярных «me» и «I». В «me» интернализируются роли, происходящие от символических процессов

типа лингвистического взаимодействия и игры. В «I» содержится «творческий ответ» на символические структуры «те», отображающие обобщенного «Другого».

Иную перспективу развивает социально-когнитивная модель А. Бандуры [47, 48]. Она в основном сосредоточена на самоэффективности («Я»), возможностях человека успешно выполнять задачи и достигать целей. Самоэффективность часто рассматривается как синоним самоуважения. Однако они различаются. Самоэффективность – это суждение о конкретных способностях, а самоуважение – это общее чувство собственной значимости. А. Бандура [47] также обращает внимание на взаимодействия самоэффективности и окружающей среды. Он выделяет два уровня самоэффективности (низкий и высокий) и два типа окружающей среды (восприимчивая и невосприимчивая). Из самоэффективности возникают четыре следствия. Первое следствие – успех. Человек с высоким уровнем самоэффективности в восприимчивой среде будет успешным. Второе следствие – депрессия. Человек с низким уровнем самоэффективности в восприимчивой среде может впасть в депрессивное состояние. Отсутствие веры в свои способности мешает ему достигать успеха. Третье следствие – апатия и беспомощность. Человек с низкой самоэффективностью в невосприимчивой среде будет чувствовать себя беспомощным и решит, что его усилия бессмысленны; потеря смысла ведет к бездействию. Наконец, четвертое следствие выражается в смене курса. Человек с высокой самоэффективностью в невосприимчивой среде либо увеличит усилия по ее изменению, либо изменит свои цели.

Нарративные модели «Я»

Нарративная идентичность описывает жизненную историю человека, реконструируя прошлое, обращаясь к настоящему и воображаемому будущему в единстве. Это рассказы людей о себе [49, 50]. Единицами анализа историй служат способность протагонистов изменять свою жизнь или влиять на людей в своем окружении, рассказы о межличностных отношениях через любовь, дружбу, диалог или членство в группах, сцены с описаниями негативных эмоциональных событий или обстоятельств, приводящих к эмоционально позитивным результатам, эмоционально позитивные события или обстоятельства, ведущие к негативным последствиям, извлечение уроков из произошедших событий, глубокое понимание жизни, погружение в себя в той степени, насколько они проявляются в истории.

Человек строит и усваивает историю своей жизни с опорой на автобиографическую память. Считается, что нарративная идентичность развивается с течением времени: люди рассказывают истории о своих переживаниях и произошедших с ними событиях себе и людям. В повествовательной форме люди передают, кто они сейчас, как они пришли и куда, как их жизнь может пойти в будущем [51]. Со временем истории превращаются из рассказов о прошлом, текущем или ожидаемом будущем в широкий и связный рассказ о своих ценностях, целях и приоритетах. «Я» создает истории, а истории создают «Я» [51].

Г. Дж. М. Херманс [52, 53] делает акцент на том, что современные исследования «Я» опираются по преимуществу на две метафоры: компьютерную и повествовательную. Первая фокусирует внимание на способах организации знания, а «Я» рассматривается как устройство по обработке информации. Вторая метафора – диалогическая (полифоническая). Диалог предполагает у «Я» несколько модальностей (субмодальностей), например, Я-знающее (“I”) и Я-знаемое (“Me”). Своеобразным прототипом диалогов внутри «Я» служат диалоги героев полифонических произведений Ф. М. Достоевского, о которых писал М. М. Бахтин [54]. Диалоги складываются из вопросов и ответов, согласий и несогласий. Внутренние диалоги «Я» тоже возможны. Их обеспечивают модальности (субмодальности), которые отличаются позициями в ментальном пространстве и «голосами». Модальности могут выступать в позиции авторов и слушателей. Их голоса и «здесь» (где их источники), и «там» (куда они приходят). Голос («I») одной модальности рассказывает историю о себе

(«те») другим модальностям. В итоге повествовательное структурирование «Я» обеспечивают диалоги его модальностей, имеющих разные позиции и голоса.

Экзистенциально-гуманистические модели «Я»

К. Роджерс [55–57] разработал оригинальную экзистенциально-гуманистическую модель «Я». Оно определяется как склонность личности актуализировать саму себя. Это приводит к дифференциации, символизации опыта и переживания. К. Роджерс выделял, в частности, реальное «Я», идеальное «Я» и их конгруэнтность. Реальное «Я» (Я-образ) описывает восприятие личностью себя. Образ себя влияет на то, как человек чувствует, думает и действует в мире. Реальное «Я» есть внутренняя сторона личности и касается того, кто личность есть на самом деле и как она чувствует себя реально. Идеальное «Я» возникает на почве стремлений и амбиций личности достигать цели и идеалы. Обычно они выходят за рамки досягаемости и появляются в результате разрыва с реальным «Я». Идеалы – это то, что может или должно быть и какой может или должна быть личность, но не является в действительности. В этой области существует идеальное «Я». Реальное и идеальное «Я» становятся конгруэнтными по мере их сближения. К. Роджерс также ввел понятие полностью функционирующего человека. Он достигает этого состояния при реализации потенциальных возможностей, т. е. движется в направлении самоактуализации. Это безусловная способность личности справляться с вызовами жизни и неудачами. Полностью функционирующий человек характеризуется личностным ростом, поиском новых и разнообразных впечатлений. Он хорошо сбалансирован, приспособлен и интересен для себя и для познания другими людьми. В конечном итоге при гуманистической перспективе личность имеет возможность и волю изменять себя [57].

Р. Мэй [58] отмечает, что основным источником тревоги и конфликта является состояние небытия, или пустоты «Я». Парадокс заключается в том, что для сохранения чувства «Я» нужно отказаться от его части и перенести ее на людей. Чтобы преодолеть тревогу небытия, нужно иметь мужество развивать свои возможности. Свобода и мужество позволяют людям подняться над своими тревогами и личными проблемами и формировать себя. Стремление к свободе также может быть источником тревоги, поскольку при отсутствии ориентиров на традиционные ценности людям сложно принимать правильные решения. Мужество – это способность встретить тревогу при движении «Я» в сторону свободы. Мужество – это также готовность совершить переход от защищающей родительской зависимости к свободе от зависимости [59].

Для многих психологов, развивающих гуманистическую и экзистенциальную традицию, модель субмодальностей «Я» мыслится как редукционистская и партикуляристская: она бросает вызов фундаментальным принципам холизма. Утверждается, что понимание «Я» как совокупности автономных «единиц» является не более чем изобретением психотерапевтов. Понятие субмодальностей «Я», если и можно употреблять, то метафорически [60]. Тем не менее В. Богарт [61] сформулировал проблему субмодальностей «Я» в рамках парадигмы именно гуманистической психологии. Субмодальность «Я» есть отдельное, но характеризующее «Я» в целом. Субмодальности «Я» выполняют функции «действующих лиц», занимающих разные позиции друг к другу. Субмодальность «Я» может учиться, в чем-то принимать участие, функционировать совместно с другими субмодальностями, изменяться, участвовать в личностном росте.

Модели «Я» можно классифицировать, принимая во внимание место, которое они занимают в теориях более широкого порядка. Неполный, но обширный список включает в себя психодинамические, бихевиоральные, когнитивные, социально-психологические, нарративные, экзистенциально-гуманистические модели «Я». Они укладываются в группы с разными предпосылками и основаниями.

Особенность психодинамических моделей «Я» заключается в том, что они относятся не только к области сознания, а также затрагивают подсознание. У З. Фрейда «Я» дифференцируется и рас-

щепляется в результате дивергенции и фрагментации, у К. Г. Юнга «Я» тоже дифференцируется, но характеризуется конвергенцией и возникновением целостного «Я».

Многие десятилетия бихевиоральная психология отвергала «Я». Но ситуация изменилась. Ментальные феномены стали признаваться, правда, как разновидности активности, а не образы действительности. «Я» понимается как форма активности, включая внешнее поведение, вербальное поведение и висцеральную активность. Поведенческий подход к «Я» получил развитие, когда в анализ был добавлен язык, представленный в релятивной модели фреймов. Большое внимание уделяется также самоконтролю и саморегуляции.

Когнитивные модели «Я» описывают ментальные репрезентации, включающие описания, предписания и ожидания об атрибутах и целях, относящихся к самосознанию человека. Когнитивное «Я» понимается как фильтр входящей информации. Предлагается также относить «Я» к памяти или рассматривать его в имплицитном режиме.

Социально-психологические модели трактуют «Я» в социально-психологическом плане. «Я» изучается как субъект и объект. На этой основе выделяются несколько категорий «Я». Так, социального «Я» характеризует влияние на человека социальной ситуации или поведения. В другом варианте в «Я» вводится отношение, которым оно отделяет себя от самого себя. Поэтому «Я» есть имманентно присущее ему субъект-объектное отношение. В социально-когнитивную модель «Я» вводится понятие самоэффективности.

Нарративные модели «Я» (нарративная идентичность) строятся на основе историй (рассказов) людей о себе с опорой на автобиографическую память. Нарративная идентичность описывает жизненную историю человека, реконструируя прошлое, обращаясь к настоящему и строя воображаемое будущее в единстве. В повествовательной форме люди передают, кто они сейчас, как они пришли и куда, как их жизнь может пойти в будущем.

Гуманистическая и экзистенциальная психология стремится понять, как люди справляются с данностями существования и показывает, что они способны создавать подлинное «Я» и его бытие. Экзистенциально-гуманистические модели «Я» делают акцент на склонности личности актуализировать себя. Основным источником тревоги и конфликта является состояние пустоты «Я». Чтобы ее преодолеть, нужно иметь мужество развивать свои возможности. Свобода и мужество позволяют людям подняться над своими тревогами и личными проблемами.

К настоящему времени исследования моделей «Я» в зарубежной психологии получили большой размах. Но единое представление о «Я» не возникло. Их общей особенностью является фрагментация. Вместе с тем можно предположить, что на смену диверсификации придет противоположная тенденция, а именно ориентация на создание интегративных моделей «Я».

Список источников

1. Аронова Е. А., Моросанова В. И. Типологическая структура самосознания и саморегуляции у старшеклассников // Теоретическая и экспериментальная психология. 2008. Т. 1, № 1. С. 37–44.
2. Гершкович В. А., Фаликман М. В. Когнитивная психология в поисках себя // Российский журнал когнитивной науки. 2018. Т. 5, № 4. С. 28–46.
3. Дорфман Л. Я. Я-концепция: дифференциация и интеграция // Интегральная индивидуальность, Я-концепция, личность / под ред. Л. Я. Дорфмана. М.: Смысл, 2004. С. 96–123.
4. Дорфман Л. Я., Калугин А. Ю. Четырехфакторный опросник Я: его концептуальный и психометрический анализ // Сибирский психол. журнал. 2020. № 75. С. 53–74. doi: 10.17223/17267080/75/4 (дата обращения: 17.06.2020).
5. Кон И. С. Открытие Я. М.: Политиздат, 1978. 367 с.
6. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности. 2-е изд. М.: Смысл, 1997. 63 с.
7. Мерлин В. С. Структура личности. Характер, способности, самосознание. Пермь: Изд-во ПГПИ, 1990. 107 с.

8. Петровский В. А. Конфигурации артефакта // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10, № 1. С. 63–78.
9. Петровский В. А. «Я» в персонологической перспективе. М.: Издат. дом НИУ ВШЭ, 2013. 502 с.
10. Тхостов А. Ш. Топология субъекта (опыт феноменологического исследования) // Вестник Московского ун-та. Сер. 14. Психология. 1994. № 2. С. 3–13; № 3. С. 3–12.
11. Leary M. R., Tangney J. P. The self as an organizing construct in the behavioral and social sciences // Handbook of self and identity / eds. by M. R. Leary, J. P. Tangney. New York; London: The Guilford Press, 2003. P. 3–14.
12. Mischel W., Morf C. C. The self as a psycho-social dynamic processing system: A meta-perspective on a century of the self in psychology // Handbook of self and identity / eds. by M. R. Leary, J. P. Tangney. New York; London: The Guilford Press, 2003. P. 15–43.
13. Bhar S. S., Kyrios M. The self-concept: theory and research // The Self in understanding and treating psychological disorders. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. P. 8–18.
14. Tesser A., Martin L., Cornell D. On the substitutability of self-protective mechanisms // The psychology of action: Linking motivation and cognition to behavior. New York: Guilford, 1996. P. 48–68.
15. Фрейд З. Психология бессознательного. М.: АСТ, 2007. 605 с.
16. Freud S. Introductory lectures on psychoanalysis. London: Penguin Books, 1991. 557 p.
17. Mannoni O. Freud: The theory of the unconscious. London: Verso, 2015. 224 p.
18. Watson A. Who am I? The self/subject according to psychoanalytic theory // SAGE Open. 2014. Vol. 4 (3). P. 1–14. doi: 10.1177/2158244014545971
19. Elliott A. Concepts of the Self. 3rd ed. Hoboken, NJ: Wiley, 2013. 200 p.
20. Westen D. The cognitive self and the psychoanalytic self: Can we put our selves together? // Psychological Inquiry, 1992. Vol. 3 (1). P. 1–13.
21. Юнг К. Г. Структура и динамика психического. М.: Когито-Центр, 2008. 478 с.
22. Klein M. Envy and gratitude and other works 1946–1963. New York, NY: Dell Publishing Co., 1977. 365 p.
23. Kohut H. The restoration of the self. New York, NY: International Universities Press, 1977. 345 p.
24. Skinner B. F. About behaviorism. New York: Knopf, 1974. 304 p.
25. Hayes S. C., Barnes-Holmes D., Roche B. Relational frame theory: A post-Skinnerian account of human language and cognition. New York, NY: Kluwer Academic/Plenum, 2001. 285 p.
26. Stewart I. A recent behaviour analytic approach to the self // European Journal of Behavioral Analysis. 2013. Vol. 14. P. 271–283.
27. Hayes S. C. Knowing selves // The Behaviour Therapist. 1995. Vol. 18. P. 94–96.
28. Skinner B. F. Science and human behavior. New York: Macmillan, 1953. 461 p.
29. Epstein R. Skinner as self-manager // Journal of Applied Behavior Analysis. 1997. Vol. 3. P. 545–568. doi: 10.1901/jaba.1997.30-545
30. Malone J. C., Cruchon N. M. Radical Behaviorism and the rest of psychology: A review precis of Skinner's about Behaviorism // Behavior and Philosophy. 2001. Vol. 29. P. 31–57.
31. Carver C. S., Scheier M. F. On the structure of behavioral self-regulation // Handbook of self-regulation. San Diego: Academic Press, 2000. P. 41–84. doi: 10.1016/B978-012109890-2/50032-9
32. Neisser U. Cognitive psychology. New York: Appleton, 1967. 351 p.
33. Kihlstrom J. F., Beer J. S., Klein S. B. Self and identity as memory // Handbook of self and identity. New York: Guilford Press, 2002. P. 68–90.
34. Aidman E., Carroll S. Implicit individual differences: Relationships between implicit self-esteem, gender identity and gender attitudes // European Journal of Personality. 2003. Vol. 17. P. 19–37.
35. Greenwald A. G., Banaji M., Rudnam L., Farnham S., Nosek B. A., Mellott D. A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept // Psychological Review. 2002. Vol. 109. P. 3–25.
36. Kihlstrom J. F., Mulvaney S., Tobias B. A., Tobias I. P. The emotional unconscious // Cognition and emotion. New York, NY: Oxford University Press, 2000. P. 30–86.
37. Barsade S. G., Ramarajan L., Westen D. Implicit affect in organizations // Research in Organizational Behavior. 2009. Vol. 29. P. 135–162.
38. Greenwald A. G., Banaji M. R. Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes // Psychological Review. 1995. Vol. 102 (1). P. 4–27.

39. Greenwald A. G., Farnham S. D. Using the implicit association test to measure self-esteem and self-concept // *Journal of personality and social psychology*. 2000. Vol. 79 (6). P. 1022–1038.
40. Markus H. R., Wurf E. The dynamic self-concept: A social psychological perspective // *Annual Review of Psychology*. 1987. Vol. 38. P. 299–337.
41. Джеймс У. Принципы психологии. Глава X. Сознание Я // *Личность. Культура. Общество*. 2018. Т. XX, вып. 1–2. С. 24–48.
42. James W. *The principles of psychology* (V. 1). London: Macmillan. 1890/1902. 627 p.
43. Fiske S. *Social cognition*. New York, NY: McGraw Hill, 1991. 717 p.
44. Danziger K. The historical formation of selves // *Rutgers series on self and social identity*. Vol. 1: *Self and identity: Fundamental issues*. Oxford University Press, 1997. P. 137–159.
45. Marschall C. Kant's metaphysics of the self // *Philosophers' Imprint*. 2010. Vol. 10, № 8. P. 1–21.
46. Mead G. H. *Mind, self, and society* / ed. By C. W. Morris. Chicago: University of Chicago, 1934. 400 p.
47. Bandura A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt, 1997. 604 p.
48. Bandura A. The evolution of social cognitive theory // *Great minds in management*. Oxford: Oxford University Press, 2005. P. 9–35.
49. McAdams D. P., McLean K. C. Narrative identity // *Current Directions in Psychological Science*. 2013. Vol. 22 (3). P. 233–238. doi: 10.1177/0963721413475622
50. Singer J. A. Narrative identity and meaning making across the adult lifespan: An introduction // *Journal of Personality*. 2004. Vol. 72 (3). P. 437–460. doi: 10.1111/j.0022-3506.2004.00268.x
51. McLean K. C., Pasupathi M., Pals J. L. Selves creating stories creating Selves: A process model of self-development // *Personality and Social Psychology Review*. 2007. Vol. 11 (3). P. 262–278. doi: 10.1177/1088868307301034
52. Hermans H. J. M. Voicing the self: From information processing to dialogical interchange // *Psychological Bulletin*. 1996. Vol. 119. 1. P. 31–50.
53. Hermans H. J. M., Hermans-Konopka A. *Dialogical self theory: Positioning and counter-positioning in a globalizing society*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010. 392 p.
54. Бахтин М. М. *Проблемы поэтики Достоевского*. М.: АСТ, 2024. 470 с.
55. Rogers C. A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework // *Psychology: A Study of a Science*. Vol. 3: *Formulations of the Person and the Social Context*. New York: McGraw Hill, 1959. 70 p.
56. Rogers C. *On becoming a person*. Boston: Houghton-Mifflin, 1961. 422 p.
57. Rogers C. R. *The emerging person: A new revolution* // *Carl Rogers: The man and his ideas*. New York: Dutton, 1975. P. 147–175.
58. May R. (Ed.) *Existential psychology*. New York: McGraw-Hill, 1961. 117 p.
59. May R. *The discovery of being: Writings in existential psychology*. (Reprint) New York: W.W. Norton, 1994. 192 p.
60. Frick W. Subpersonalities: Who conducts the orchestra? // *Journal of Humanistic Psychology*. 1993. Vol. 33. 2. P. 122–128.
61. Bogart V. Transcending the dichotomy of either 'subpersonalities' or 'an integrated unitary self' // *Journal of Humanistic Psychology*. 1994. Vol. 34. 2. P. 82–90.

References

1. Aronova E. F., Morosanova V. I. Typologicheskaya struktura samosoznanya i samoregulyatsiya u starsheklassnikov [Typological structure of self-awareness and self-regulation among high school students]. *Teoreticheskaya i eksperimentalnaya psikhologiya – Theoretical and Experimental Psychology*, 2008, vol. 1, no. 1, pp. 37–44 (in Russian).
2. Gershkovich V. A., Falikman M. V. Kognitivnaya psikhologiya v poiskakh sebya [Cognitive psychology in search of itself]. *Rossiiskyy zhurnal kognitivnoy nauki – The Russian Journal of Cognitive Science*, 2018, vol. 5, no. 4, pp. 28–46 (in Russian).
3. Dorfman L. Ya. Ya-kontseptsiya: differentsiatsiya i integratsiya [Self-concept: differentiation and integration]. *Integral'naya individual'nost', Ya-kontseptsiya, lichnost'* [Integral individuality, self-concept, personality]. Ed. L. Ya. Dorfman. Moscow, Smysl Publ., 2004. Pp. 96–123 (in Russian).

4. Dorfman L. Ya., Kalugin A. Yu. Chetyrekhfaktornyy oprosnik Ya: ego kontseptual'nyy i psikhometricheskii analiz [Four-Factor Self Questionnaire: Its Conceptual and Psychometric Analysis]. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 2020, vol. 75, pp. 53–74 (in Russian). URL: 10.17223/17267080/75/4 (accessed 17 June 2020).
5. Kon I. S. *Otkrytiye Ya* [Discovery of Self]. Moscow, Politizdat Publ., 1978. 367 p. (in Russian).
6. Leontiev D. A. *Ocherk psikhologii lichnosti* [Essay on personality psychology]. Moscow, Smysl Publ., 1997. 63 p. (in Russian).
7. Merlin V. S. *Struktura lichnosti: Kharakter, sposobnosti, samosoznaniye* [Personality structure. Character, abilities, self-awareness]. Perm, Perm State Pedagogical University Publ., 1990. 107 p. (in Russian).
8. Petrovskiy V. A. Konfiguratsiya artefakta [Artifact Configurations]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural-historical Psychology*, 2014, vol. 10, no. 1, pp. 63–78 (in Russian).
9. Petrovskiy V. A. «Ya» v personalogicheskoy perspektive [Self in a personological perspective]. Moscow, NIU VShE Publ., 2013. 502 p. (in Russian).
10. Tkhostov A. Sh. Topologiya sub'ekta (opyt fenomenologicheskogo issledovaniya) [Topology of the subject (the experience of phenomenological research)]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya*, 1994, no. 2, pp. 3–13; no. 3, pp. 3–12 (in Russian).
11. Leary M. R., Tangney J. P. The self as an organizing construct in the behavioral and social sciences. In: M. R. Leary, J. P. Tangney (Eds.) *Handbook of self and identity*. New York, London: The Guilford Press, 2003. Pp. 3–14.
12. Mischel W., Morf C. C. The self as a psycho-social dynamic processing system: A meta-perspective on a century of the self in psychology. In: M. R. Leary, J. P. Tangney (Eds.) *Handbook of self and identity*. New York, London: The Guilford Press, 2003. P. 15–43.
13. Bhar S. S., Kyrios M. The self-concept: theory and research. In: M. Kyrios, R. Moulding, G. Doron, S. S. Bhar, M. Nedeljkovic, M. Mikulincer (Eds.) *The Self in understanding and treating psychological disorders*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. Pp. 8–18.
14. Tesser A., Martin L. Cornell D. On the substitutability of self-protective mechanisms. In: P. M. Gollwitzer, J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking motivation and cognition to behavior*. New York: Guilford, 1996. Pp. 48–68.
15. Freud Z. *Psikhologiya bessoznatel'nogo* [Psychology of the unconscious]. Moscow, AST Publ., 2007. 605 p. (in Russian).
16. Freud S. *Introductory lectures on psychoanalysis*. London: Penguin Books, 1991. 557 p.
17. Mannoni O. *Freud: The theory of the unconscious*. London: Verso, 2015. 224 p.
18. Watson A. Who am I? The self/subject according to psychoanalytic theory. *SAGE Open*, 2014, vol. 4 (3), pp. 1–14. URL: 10.1177/2158244014545971 (accessed 15 January 2019).
19. Elliott A. *Concepts of the Self* (3 izd.). Hoboken, NJ: Wiley, 2013. 200 p.
20. Westen D. The cognitive self and the psychoanalytic self: Can we put our selves together? *Psychological Inquiry*, 1992, vol. 3 (1), pp. 1–13.
21. Yung K. G. *Struktura i dinamika psikhicheskogo* [Structure and dynamics of the mind]. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2008. 478 p. (in Russian).
22. Klein M. *Envy and gratitude and other works 1946–1963*. New York, NY: Dell Publishing Co., 1977. 365 p.
23. Kohut H. *The restoration of the self*. New York, NY: International Universities Press, 1977. 345 p.
24. Skinner B. F. *About behaviorism*. New York: Knopf, 1974. 304 p.
25. Hayes S. C., Barnes-Holmes D., Roche B. *Relational frame theory: A post-Skinnerian account of human language and cognition*. New York, NY: Kluwer Academic/Plenum, 2001. 285 p.
26. Stewart I. A recent behaviour analytic approach to the self. *European Journal of Behavioral Analysis*, 2013, vol. 14, pp. 271–283.
27. Hayes S. C. Knowing selves. *The Behaviour Therapist*, 1995, vol. 18, pp. 94–96.
28. Skinner B. F. *Science and human behavior*. New York: Macmillan, 1953. 461 p.
29. Epstein R. Skinner as self-manager. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1997, vol. 3, pp. 545–568. URL: 10.1901/jaba.1997.30-545 (accessed 21 February 2023).

30. Malone J. C., Cruchon N. M. Radical Behaviorism and the rest of psychology: A review precis of Skinner's about Behaviorism. *Behavior and Philosophy*, 2001, vol. 29, pp. 31–57.
31. Carver C. S., Scheier M. F. On the structure of behavioral self-regulation. In: M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press, 2000. Pp. 41–84. URL: 10.1016/B978-012109890-2/50032-9 (accessed 01 May 2023).
32. Neisser U. *Cognitive psychology*. New York: Appleton, 1967. 351 p.
33. Kihlstrom J. F., Beer J. S., Klein S. B. Self and identity as memory. In: M. R. Leary, J. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity*. New York: Guilford Press, 2002. P. 68–90.
34. Aidman E., Carroll S. Implicit individual differences: Relationships between implicit self-esteem, gender identity and gender attitudes. *European Journal of Personality*, 2003, vol. 17, pp. 19–37.
35. Greenwald A. G., Banaji M., Rudnam L., Farnham S., Nosek B. A., Mellott D. A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept. *Psychological Review*, 2002, vol. 109, pp. 3–25.
36. Kihlstrom J. F., Mulvaney S., Tobias B. A., Tobis I. P. The emotional unconscious. In: E. Eich, J. F. Kihlstrom, G. H. Bower, J. P. Forgas, P. M. Niedenthal (Eds.), *Cognition and emotion*. New York, NY: Oxford University Press, 2000. Pp. 30–86.
37. Barsade S. G., Ramarajan L., Westen D. Implicit affect in organizations. *Research in Organizational Behavior*, 2009, vol. 29, pp. 135–162.
38. Greenwald A. G., Banaji M. R. Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 1995, vol. 102 (1), pp. 4–27.
39. Greenwald A. G., Farnham S. D. Using the implicit association test to measure self-esteem and self-concept. *Journal of personality and social psychology*, 2000, vol. 79 (6), pp. 1022–1038.
40. Markus H. R., Wurf E. The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 1987, vol. 38, pp. 299–337.
41. Djeims Y. *Printsipy psikhologii. Glava X. Soznaniye Ya* [The principles of psychology. Chapter X. The consciousness of self]. In: Lichnost'. Kul'tura. Obshchestvo [Personality. Culture. Society]. 2018. Vol. XX. Issue. 1-2. Pp. 24–48 (in Russian).
42. James W. *The principles of psychology* (V. 1). London: Macmilan, 1890/1902. 627 p.
43. Fiske S. *Social cognition*. New York, NY: McGraw Hill, 1991. 717 p.
44. Danziger K. The historical formation of selves. In: R. D. Ashmore, L. J. Jussim (Eds.), *Rutgers series on self and social identity. V. 1. Self and identity: Fundamental issues*. Oxford University Press, 1997. Pp. 137–159.
45. Marschall C. Kant's metaphysics of the self. *Philosophers' Imprint*, 2010, vol. 10, pp. 1–21.
46. Mead G. H. *Mind, self, and society*. Ed C. W. Morris. Chicago: University of Chicago, 1934. 400 p.
47. Bandura A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt, 1997. 604 p.
48. Bandura A. The evolution of social cognitive theory. In: K. G. Smith, M. A. Hitt (Eds.) *Great minds in management*. Oxford: Oxford University Press, 2005. P. 9–35.
49. McAdams D. P., McLean K. C. Narrative identity. *Current Directions in Psychological Science*, 2013, vol. 22(3), pp. 233–238. URL: 10.1177/0963721413475622 (accessed 20 February 2023).
50. Singer J. A. Narrative identity and meaning making across the adult lifespan: An introduction. *Journal of Personality*, 2004, vol. 72(3), pp. 437–460. URL: 10.1111/j.0022-3506.2004.00268.x (accessed February 2023).
51. McLean K. C., Pasupathi M., Pals J. L. Selves creating stories creating Selves: A process model of self-development. *Personality and Social Psychology Review*, 2007, vol. 11 (3), pp. 262–278. URL: 10.1177/1088868307301034 (accessed 18 September 2023).
52. Hermans H. J. M. Voicing the self: From information processing to dialogical interchange. *Psychological Bulletin*, 1996, vol. 119, no. 1, pp. 31–50.
53. Hermans H. J. M., Hermans-Konopka A. *Dialogical self theory: Positioning and counter-positioning in a globalizing society*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010. 392 p.
54. Bakhtin M. M. *Problemy poetiki Dostoevskogo* [Problems of Dostoevsky's Poetics]. Moscow, AST Publ., 2024. 470 p. (in Russian).
55. Rogers C. A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In: *Psychology: A Study of a Science. Vol. 3: Formulations of the Person and the Social Context*. New York: McGraw Hill, 1959. 70 p.

56. Rogers C. *On becoming a person*. Boston: Houghton-Mifflin, 1961. 422 p.
57. Rogers C. R. The emerging person: A new revolution. In: Carl Rogers: *The man and his ideas*. New York: Dutton, 1975. Pp. 147–175.
58. May R. (Ed.) *Existential psychology*. New York: McGraw-Hill, 1961. 117 p.
59. May R. *The discovery of being: Writings in existential psychology. (Reprint)*. New York: W.W. Norton, 1994. 192 p.
60. Frick W. Subpersonalities: Who conducts the orchestra? *Journal of Humanistic Psychology*, 1993, vol. 33, pp. 122–128.
61. Bogart V. Transcending the dichotomy of either ‘subpersonalities’ or ‘an integrated unitary self’. *Journal of Humanistic Psychology*, 1994, vol. 34. 2, pp. 82–90.

Информация об авторе

Дорфман Л. Я., доктор психологических наук, профессор, Пермский государственный институт культуры (Парковый проспект, 33, Пермь, Россия, 614046).

Information about the author

Dorfman L. Ya., Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Humanities Department, Perm State Institute of Culture (Parkovyi prospect, 33, Perm, Russian Federation, 614046).

Статья поступила в редакцию 22.02.2024; принята к публикации 01.07.2024

The article was submitted 22.02.2024; accepted for publication 01.07.2024

Научная статья
УДК 159.922.736.4
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-124-132>

Роль психологического благополучия и социальной поддержки в совладании с негативными стрессами у старших школьников

Марина Викторовна Данилова

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия, dan_m@mail.ru

Аннотация

Проведен анализ исследования психологического благополучия обучающихся и воспринимаемой ими социальной поддержки как ресурсов совладающего поведения в ситуациях стресса. Выборку составили 107 учащихся старших классов школы в возрасте 16–17 лет (52 юноши и 55 девушек). Методики: Шкала воспринимаемого стресса (ШВС-10), «Юношеская копинг-шкала» (ACS); Шкалы психологического благополучия К. Рифф; Опросник воспринимаемой социальной поддержки Г. Зоммера и Т. Фюдрика. Сделан анализ описательных статистик в группах, разделенных по признаку пола, корреляционный и регрессионный анализ. Показаны общие факторы воспринимаемого стресса, совладающего поведения, психологического благополучия и социальной поддержки, а также гендерные особенности и различия. Юноши чаще демонстрируют автономность, компетентность и более высокий уровень самопринятия. При этом все старшеклассники отмечают наличие социальной поддержки. Девушки более напряженно переживают стрессы, и им приходится прилагать больше усилий для совладания с ними по сравнению с их сверстниками юношами. Девушки чаще прибегают к эмоционально напряженным стратегиям совладания, тогда как юноши чаще используют проблемно-ориентированные и внешние социальные ресурсы. Представлена позитивная роль психологического благополучия и социальной поддержки для возможности продуктивного совладания со стрессами, а также обнаружены мишени психологического воздействия и коррекции при выборе старшеклассниками непродуктивных стратегий копинга. Инструментальная поддержка, проявляющаяся в советах, действенной или материальной помощи, как предоставление готового решения, не требующего усилий самого учащегося, может приводить к укреплению использования непродуктивных способов совладания.

Ключевые слова: *старшие школьники, воспринимаемый стресс, совладающее поведение, психологическое благополучие, социальная поддержка*

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

Для цитирования: Данилова М. В. Роль психологического благополучия и социальной поддержки в совладании с негативными стрессами у старших школьников // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 4 (56). С. 124–132. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-124-132>

Original article

The role of psychological well-being and social support in coping with negative stresses with high school students

Marina V. Danilova

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russian Federation, dan_m@mail.ru

Abstract

The article analyzes the study of high school students' psychological well-being and their perceived social support as resources of coping behavior in situations of stress. The sample consisted of 107 high

school students 16-17 years old (52 boys and 55 girls). Methods: Scale of Perceived Stress-10, Adolescent Coping Scale (ACS), Ryffs Scales of Psychological Well-being, Questionnaire of social support of G. Sommer and T. Fydrich. Descriptive statistics in groups divided by gender, correlation and regression analysis were analyzed. Results: Common factors of perceived stress, coping behavior, psychological well-being and social support, as well as gender characteristics and differences are demonstrated. Young males were more likely to demonstrate autonomy, competence and higher levels of self-acceptance. At the same time, all adolescents note the availability of social support. Girls are more stressed compared to their male peers, and they have to make more efforts to cope with it. Girls are more likely to use emotionally stressful coping strategies, whereas males are more likely to use problem-oriented and external social resources. The positive role of psychological well-being and social support for the possibility of efficient coping with stresses, as well as the targets of psychological influence and correction have been found. Instrumental support, manifested in an advice, effective or material assistance, as the provision of a ready-made solutions that do not require the teenager's own efforts, can lead to the strengthening of the use of unproductive coping strategies.

Keywords: *high school students, perceived stress, coping behavior, psychological well-being; social support*

For citation: Danilova M. V. Rol' psikhologicheskogo blagopoluchiya i sotsial'noy podderzhki v sovladanii s negativnymi stressami u starshikh shkol'nikov [The role of psychological well-being and social support in coping with negative stresses with high school students]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 4 (56), pp. 124–132. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-124-132>

В старшем школьном возрасте происходят существенные личностные изменения, осваиваются разные социальные роли. Это вносит новизну в жизнедеятельность молодого человека, но вместе с тем повышает риск столкновения с трудностями и стрессами, негативно отражающимися на личности и поведении [1, 2]. При этом, наряду с хорошо изученными стрессовыми факторами (семейные и школьные ситуации, переезд, экзамены, жизненные потери и т. д.), современная реальность выявляет в жизнедеятельности старших школьников дополнительные стрессоры (учебные перегрузки, вовлеченность в цифровые технологии и сетевое взаимодействие, одиночество, пандемии, военные конфликты и т. д.) [3–5]. Так, в ситуации пандемии COVID-19 у молодых людей, в сравнении с респондентами зрелого и пожилого возраста, обнаружен более высокий уровень психологического стресса [6]. Цифровые технологии, открывая возможности для самовыражения и самореализации взрослого человека, тем не менее могут провоцировать проявление таких стрессогенных факторов, как кибербуллинг, секстинг, нарушение коммуникаций, одиночество [7–9]. Современную социальную ситуацию отличает и наличие военных конфликтов, в которых молодые люди испытывают серьезный психоэмоциональный стресс [10, 11]. Учебная загруженность старших школьников, с одной стороны, не новое явление, но, с другой, ее содержание постоянно усложняется, повышая стрессогенность, в том числе за счет расширения дополнительных видов учебных занятий [12].

Мы нашли значительное число исследований личностных и социальных факторов и ресурсов совладания со стрессами. В качестве факторов преодоления стрессов и трудных жизненных ситуаций в подростково-юношеском возрасте особая роль отводится психологическому благополучию и социальной поддержке [13, 14]. Такие личностные характеристики, как самопринятие, позитивное отношение к жизни, удовлетворенность жизнью, позитивные межличностные отношения [15, 16], способствуют конструктивному проживанию и разрешению стрессов и, в свою очередь, включены в конструкт модели психологического благополучия К. Рифф [17]. В качестве ресурсов совладания со стрессами отмечается также оказываемая социальная поддержка, опирающаяся на чувство доверия, понимания социального окружения (семьи, сверстников, педагогов и т. д.) [18, 19].

В ряде исследований отмечаются гендерные особенности восприятия стрессов, совладания и противодействия им [20, 21]. Так, исследователи отмечают более высокую интенсивность стрессовых переживаний девушек в разных сферах жизни, в том числе в школе, для юношей довольно

остро стоят проблемы романтических отношений и свободного времени. Что касается совладающего поведения, то юноши чаще используют стратегии ухода от проблемы, отвлечения своего внимания от травмирующих событий и фактов. Девушки чаще прибегают к эмоциональному реагированию и поиску социальной поддержки.

Таким образом, исследования стрессов, роли психологического благополучия и поддержки социального окружения в совладании с ними достаточно представлены в психологической науке и практике. Однако продолжение таких исследований диктуется высокой динамичностью, событийной насыщенностью и нестабильностью современной реальности.

Целью данного исследования стало изучение роли психологического благополучия и социальной поддержки в совладании со стрессами у старших школьников. Гипотезы исследования: мы полагаем, что как в восприятии стрессов, так и в копинг-поведении старших школьников проявляется гендерная специфика, выражающаяся в более эмоционально напряженном отношении и реагировании у девушек. Мы также считаем, что в целом в старшем школьном возрасте психологическое благополучие и воспринимаемая социальная поддержка играют важную роль в выборе продуктивных способов совладания со стрессом.

Задачи исследования:

1. Изучить характеристики восприятия стресса и копинг-поведения юношей и девушек.
2. Исследовать гендерные особенности психологического благополучия и воспринимаемой социальной поддержки.
3. Выявить роль психологического благополучия старших школьников и воспринимаемой социальной поддержки в совладании со стрессами.

В исследовании использованы диагностические методики: Шкала воспринимаемого стресса (ШВС-10) В. А. Абабкова с соавторами [22]; методика «Юношеская копинг-шкала» (ACS) Э. Фрайденберга и Р. Льюиса в адаптации Т. Л. Крюковой [23]; Шкала психологического благополучия К. Рифф в адаптации Л. В. Жуковской, Е. Г. Трошихиной [24], Опросник воспринимаемой социальной поддержки Г. Зоммера и Т. Фюдрика в адаптации А. Б. Холмогоровой, Г. А. Петровой [25].

Участниками исследования стали 107 учащихся 10–11 классов средних школ Санкт-Петербурга (52 юноши и 55 девушек в возрасте 16–17 лет).

Данные обработаны в программе математической статистики SPSS с использованием описательных статистик, сравнительного анализа по t-критерию Стьюдента и регрессионного анализа.

Диагностика воспринимаемого стресса показала, что уровень показателей соответствует среднестатистическим значениям, но достоверно различается в группах юношей и девушек (табл. 1). Девушки показали более высокие результаты по всем показателям воспринимаемого стресса, все различия выявлены на уровне значимости $p \leq 0,001$. Девушки более подвержены воздействию стрессов, чем их сверстники юноши.

Таблица 1

Средние значения параметров воспринимаемого стресса и данные достоверности различий в группах юношей и девушек

Параметры	Юноши		Девушки		t	p
	M	SD	M	SD		
Перенапряжение	14,15	4,33	19,00	4,27	-5,80	0,00
Противодействие стрессу	8,50	2,05	10,64	2,42	-4,93	0,00
Воспринимаемый стресс	22,65	5,20	29,64	6,03	-6,42	0,00

Сравнительный анализ копинг-поведения респондентов показал различия между группами, разделенными по признаку пола, по 6 из 18 выделенных в методике ACS способов совладания (рис. 1).

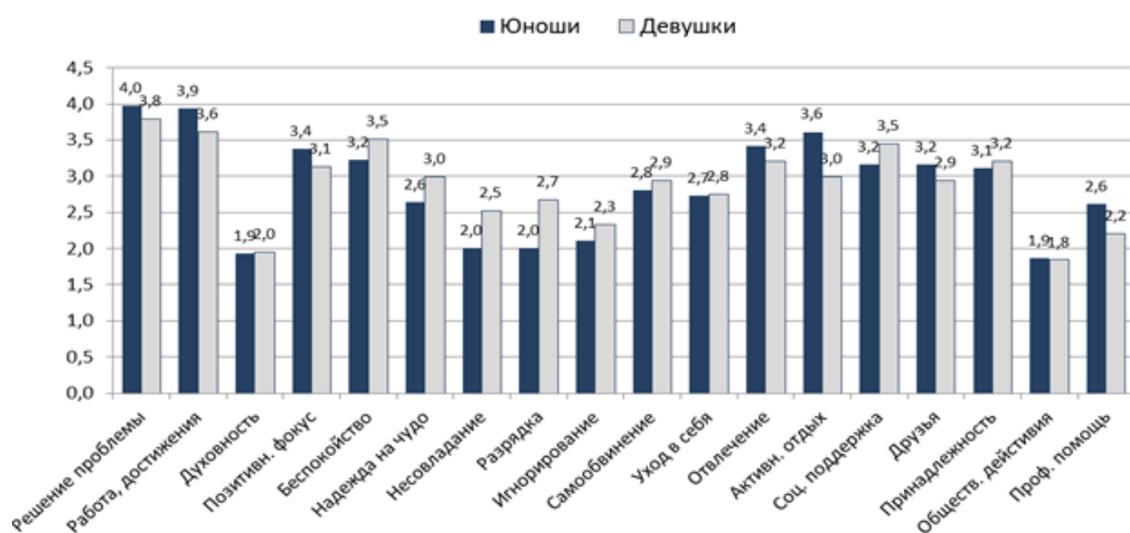


Рис. 1. Показатели копинг-стратегий, применяемых юношами и девушками

Так, девушки чаще прибегают к эмоционально напряженным, но непродуктивным стратегиям, таким как «надежда на чудо» ($t = -2,2$; $p = 0,033$), «несовладание» ($t = -3,9$; $p = 0,0001$) и «разрядка» ($t = -3,8$; $p = 0,0002$). Для юношей более характерно обращение за «профессиональной помощью» ($t = 2,3$; $p = 0,024$) (социальный копинг) и направленность усилий на «работу и достижения» ($t = 2,7$; $p = 0,009$) (продуктивный копинг). Они также чаще используют такой способ, как «активный отдых» ($t = 3,3$; $p = 0,001$), который авторы методики определяют как непродуктивную копинг-стратегию. Однако содержательно она предполагает занятия спортом, внимание к здоровому образу жизни, поэтому мы предполагаем ее условно непродуктивной, вероятно, отвлекающей от решения трудных жизненных ситуаций. Таким образом, можно говорить о подтверждении первой гипотезы исследования.

В качестве социально-психологических факторов, имеющих значение в выборе способов совладания со стрессами, мы рассматривали психологическое благополучие и социальную поддержку.

Параметры психологического благополучия, кроме направленности на личностный рост, в рассматриваемых группах выражены на уровне средней возрастной нормы. Параметры шкалы личностного роста диагностируются на уровне ниже среднестатистических значений ($M = 8,67$; $\sigma = 2,60$ у юношей и $M = 9,11$; $\sigma = 2,29$ у девушек), свидетельствуя, что все респонденты испытывают затруднения в приобретении нового опыта и понимании направлений дальнейшего роста и развития. Сравнительный анализ выявил различия по шкалам «автономность» ($p = 0,006$), «компетентность» ($p = 0,011$), «самопринятие» ($p = 0,038$), то есть юноши проявляют стремление к самостоятельности, независимости чаще, чем девушки, они более позитивно принимают разные стороны своей личности и проявляют уверенность в своих возможностях управления событиями и жизненными ситуациями. И в целом юноши ощущают себя более благополучными, чем их сверстницы (табл. 2).

Таблица 2

Данные достоверности различий по показателям психологического благополучия в группах юношей и девушек

Параметры	Юноши		Девушки		t	p
	M	SD	M	SD		
Психологическое благополучие						
Автономность	11,62	1,81	10,64	1,82	2,793**	,006
Компетентность	10,75	1,64	9,85	1,91	2,604**	,011
Самопринятие	11,37	2,07	10,51	2,14	2,104*	,038
Общее психологическое благополучие	65,71	7,21	62,55	7,43	2,236*	,027

Примечание: t – значение критерия Стьюдента; p – уровень значимости различий; * различия при $p \leq 0,05$; ** различия при $p \leq 0,01$.

Что касается воспринимаемой респондентами социальной поддержки, то мы не получили различий между юношами и девушками ни по одному из параметров. Все старшеклассники получают необходимую помощь и чувствуют опору в социальном окружении.

Учитывая, что показатели психологического благополучия и социальной поддержки в обеих исследовательских группах в целом соответствуют среднестатистическим значениям, для проверки второй гипотезы мы сочли возможным провести регрессионный анализ по данным всей выборки. Полученные модели описывают роль психологического благополучия и социальной поддержки в копинг-поведении респондентов (табл. 3).

Таблица 3

Результаты регрессионного анализа в общей выборке

Параметры	R-квадрат	Предикторы	β	P
<i>Продуктивный копинг</i>	0,32	Жизненные цели	0,544	0,000
		Самопринятие	0,464	0,001
<i>Непродуктивный копинг</i>	0,21	Компетентность	-0,303	0,002
		Удовлетворенность социальной поддержкой	-0,278	0,003
		Инструментальная поддержка	0,213	0,022
<i>Социальный копинг</i>	0,29	Жизненные цели	0,292	0,002
		Социальная интеграция	0,300	0,001
		Автономность	-0,266	0,003
		Личностный рост	0,223	0,01

Для показателя «продуктивный копинг» получена регрессионная модель, объясняющая 32 % общей дисперсии. Продуктивный копинг связан (с положительным знаком) только с блоком характеристик психологического благополучия («жизненные цели» и «самопринятие»). То есть наличие жизненных целей и позитивное самопринятие как компоненты психологического благополучия способствуют применению стратегий продуктивного копинга.

Предикторами непродуктивного копинга (21 % объясненной дисперсии) являются как характеристики психологического благополучия («компетентность» с отрицательным знаком), так и параметры социальной поддержки: «удовлетворенность социальной поддержкой» (с отрицательным знаком) и «инструментальная поддержка» (с положительным знаком). Компетентность как личностный фактор и удовлетворенность социальной поддержкой как наличие эффективной внешней помощи препятствует обращению респондентов к стратегиям непродуктивного копинга. При этом инструментальная поддержка как предоставление помощи конкретным советом, действием или материальными средствами может приводить к укреплению использования непродуктивных способов совладания.

Для показателя социального копинга получена регрессионная модель, объясняющая 29 % дисперсии. Предикторами выступили в большей степени показатели психологического благополучия («жизненные цели», «автономность» и «личностный рост»), а также одна из характеристик воспринимаемой социальной поддержки («социальная интеграция»). Важно отметить, что все параметры, кроме автономности, вошли в модель с положительным знаком. Так, наличие жизненных целей, направленность на личностный рост и поддержка референтной группы, разделяющей интересы и взгляды обучающегося (социальная интеграция), помогают противостоять стрессам, тогда как активное стремление к самостоятельности и независимости не способствует обращению за поддержкой к другим людям.

Учитывая, что способы реагирования на трудные и стрессовые ситуации зависят от многих личностных и ситуационных факторов, полученные результаты по вкладу рассматриваемых характеристик в проявление копинг-поведения старших школьников можно рассматривать как значимые.

По результатам исследования можно сделать следующие выводы:

Девушки более остро и эмоционально переживают стрессы, показатели перенапряжения у них находятся на высоком уровне, тогда как у юношей они соответствуют средней норме. Также девушкам приходится прилагать больше усилий для преодоления стрессовых ситуаций.

В целом старшие школьники в совладании со стрессами применяют широкий спектр копинг-стратегий. Гендерная специфика проявляется в том, что девушки чаще прибегают к непродуктивным и при этом эмоционально напряженным стратегиям. Проблемно ориентированные продуктивные стратегии и внешние социальные ресурсы чаще используют юноши.

Психологическое благополучие респондентов диагностируется в пределах среднестатистических значений, то есть в целом они чувствуют себя достаточно комфортно, однако определение перспектив личностного роста вызывает у них некоторые затруднения. Исследование показало также гендерную специфику психологического благополучия, которое чаще отмечают юноши, проявляя большую, чем у девушек, автономность, компетентность и более высокий уровень самопринятия. При этом все старшеклассники отмечают наличие социальной поддержки и готовы ее принимать.

Как в самостоятельном продуктивном совладании со стрессовыми ситуациями, так и при обращении за помощью к другим (социальный копинг), ведущую роль играют личностные особенности, проявляющиеся в параметрах психологического благополучия. Для психологической работы по снижению использования непродуктивных способов копинг-поведения стоит обратить внимание на форму и характер оказываемой социальной поддержки.

Исследование показало неоднозначный характер воспринимаемой социальной поддержки. Разные формы такой поддержки могут вносить как конструктивный, так и неконструктивный компонент в копинг-поведение. Так, социальная интеграция, которая проявляется в наличии круга друзей и референтной группы, способствует обращению к стратегиям социального характера, необходимым и полезным для взрослеющего человека. Удовлетворенность социальной поддержкой (оценка ее эффективности, своевременности, эмоциональной глубины и т. д.) препятствует обращению к непродуктивным стратегиям совладания. При этом инструментальная поддержка (совет, действенная или материальная помощь) может быть неконструктивным способом поддержки в подростково-юношеском возрасте. Такая поддержка, видимо, воспринимается как предоставление готового решения, не требующего самостоятельных усилий и провоцирующего использование непродуктивных способов совладания.

Результаты исследования могут быть использованы прежде всего в практической деятельности школьных и семейных психологов при оказании помощи и поддержки подросткам и юношеству в разрешении стрессовых ситуаций, обучении конструктивным способам поведения, способствующим снижению последствий стрессов с учетом индивидуально-психологических особенностей и социальной ситуации их жизни и развития.

Список источников

1. Sigfusdottir I. D., Kristjansson A. L., Thorlindsson T., Allegrante J. P. Stress and adolescent well-being: The need for an interdisciplinary framework // *Health Promotion International*. 2017. № 32 (6). P. 1081–1090. URL: <https://doi.org/10.1093/heapro/daw038> (дата обращения: 11.11.2023).
2. Головей Л. А., Галашева О. С. Повседневный стресс и удовлетворенность жизнью девушек подросткового возраста // *Вестник Санкт-Петербургского ун-та. Серия: Психология*. 2022. Т. 12, вып. 4. С. 431–448. URL: <https://doi.org/10.21638/spbu16.2022.403> (дата обращения: 25.11.2023).
3. Уханова А. И., Розанов В. А. Смена места жительства в структуре социально-экономических детерминант психического здоровья старших школьников // *Медицинская психология в России*. 2017. Т. 9, № 3 (44). С. 10. URL: http://mprj.ru/archiv_global/2017_3_44/nomer06.php (дата обращения: 05.08.2023).
4. Жарова Д. В., Терех Е. Ю. Психологические особенности подросткового буллинга // *Научно-педагогическое обозрение – Pedagogical Review*. 2018. Вып. 1 (19). С. 79–84. doi: 10.23951/2307-6127-2018-1-79-84
5. Núñez-Regueiro F., Núñez-Regueiro S. Identifying Salient Stressors of Adolescence: A Systematic Review and Content Analysis // *Journal of youth and adolescence*. 2021. № 50 (12). P. 2533–2556. doi: 10.1007/s10964-021-01492-2

6. Черемискина И. И., Люкшина Д. С. Личностные ресурсы преодоления стресса у людей разных возрастов в период пандемии // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10, № 4 (37). С. 375–378. doi: 10.26140/anip-2021-1004-0086
7. Бочавер А. А., Докука С. В., Сивак Е. В., Смирнов И. Б. Использование социальных сетей в интернете и депрессивная симптоматика у подростков // Клиническая и специальная психология. 2019. Т. 8, № 3. С. 1–18. doi: 10.17759/psyclin.2019080301
8. Lim M. C., Parsons S., Goglio A., Fox E. Anxiety, stress, and binge eating tendencies in adolescence: a prospective approach // Journal of Eating Disorders. 2021. № 9 (1). P. 94. doi: 10.1186/s40337-021-00444-2
9. Дедов Н. П., Комиссарова О. А. Социально-психологические особенности одиночества у современных подростков // Вестник университета. 2020. № 1. С. 177–181. doi: 10.26425/1816-4277-2020-1-177-181
10. Захарова И. Н., Ершова И. Б., Творогова Т. М., Глушко Ю. Г. Стресс у детей и подростков – проблема сегодняшнего дня // Медицинский совет. 2021. № 1. С. 237–246. doi: 10.21518/2079-701X-2021-1-237-246
11. Farnsworth M. L., O’Neal C. W. Military Stressors, Parent-Adolescent Relationship Quality, and Adolescent Adjustment // Journal of Child and Family Studies. 2021. № 30 (2). P. 2718–2731. doi: 10.1007/s10826-021-02106-y
12. Аршинская Е. Л., Корытова Г. С., Корытова А. И. Психологические предикторы и факторы риска учебных перегрузок у обучающихся основной общеобразовательной школы // Научно-педагогическое обозрение – Pedagogical Review. 2019. Вып. 3 (25). С. 82–93. doi: 10.23951/2307-6127-2019-3-82-93
13. Буравлева Н. А., Каракулова О. В., Атаманова И. В., Богомаз С. А. Психологические ресурсы личностной готовности к деятельности студентов в ситуации изменений // Научно-педагогическое обозрение – Pedagogical Review. 2022. Вып. 2 (62). С. 146–155. doi: 10.23951/2307-6127-2022-2-146-155
14. Seok D., Doom J. R. Adolescents’ social support networks and long-term psychosocial outcomes // Journal of Social and Personal Relationships. 2022. № 39 (12). P. 3775–3798. doi: 10.1177/02654075221109021
15. Saleh D., Camart N., Romo L. Predictors of Stress in College Students // Frontiers in psychology. 2017. № 8. P. 19. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00019
16. Чеховская М. В., Рожней Д. А. Особенности самоотношения и жизнестойкости у старших подростков с девиантным поведением // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского гос. ун-та экономики и сервиса. 2018. Т. 10, № 2. С. 159–166. doi: 10.24866/VVSU/2073-3984/2018-2/159-166
17. Ryff C. D., Boylan J. M., Kirsch J. A. Eudaimonic and Hedonic Well-Being: An Integrative Perspective with Linkages to Sociodemographic Factors and Health’ // Measuring Well-Being: Interdisciplinary Perspectives from the Social Sciences and the Humanities (New York, 2021; online edn, Oxford Academic, 22 Apr. 2021). 2021. P. 92–135. doi: 10.1093/oso/9780197512531.003.0005
18. Казанцева О. А., Гурьянова Т. А. Роль социальной поддержки и произвольной регуляции в психологическом благополучии подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации // Российский социально-гуманитарный журнал. 2023. № 3. URL: <https://www.evestnik-mgou.ru/jour/article/view/1321/1198> (дата обращения: 18.12.2023).
19. Haugstvedt H. ‘With a little social support...’: assessing the moderating effect of social support on risk factors and mental well-being among youth // European Journal of Social Work. 2022. P. 1–13. doi: 10.1080/13691457.2022.2152188
20. Петросянц В. Р. Гендерные особенности проблемных переживаний старшеклассников // Молодой ученый. 2018. № 50 (236). С. 469–472.
21. Naviya A. K., Shahin S. A. Stress, Depression and Gender Differences among Adolescents // International Journal of Asia Pacific School Psychology. 2021. № 2 (1). P. 68–76. URL: Naviya, A.K., Shahin, S.A. Stress, Depression and Gender Differences among Adolescents. – Search (bing.com) (дата обращения: 09.06.2024).
22. Абабков В. А., Барышникова К., Воронцова-Венгер О. В., Горбунов И. А., Капранова С. В., Пологаева Е. А., Стуклов К. А. Валидизация русскоязычной версии опросника «Шкала воспринимаемого стресса-10» // Вестник СПбГУ. Сер. 16. Психология. Педагогика. 2016. Вып. 2. С. 6–15. doi: 10.21638/11701/spbu16.2016.202
23. Крюкова Т. Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. 64 с.
24. Жуковская Л. В., Трошихина Е. Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф // Психол. журнал. 2011. Т. 32, № 2. С. 82–93.
25. Холмогорова А. Б., Петрова Г. А. Методы диагностики социальной поддержки при расстройствах аффективного спектра // Медицинская технология. МНИИ психиатрии Росздрава. М., 2007. 24 с.

References

1. Sigfusdottir I. D., Kristjansson A. L., Thorlindsson T., Allegrante J. P. Stress and adolescent well-being: The need for an interdisciplinary framework. *Health Promotion International*, 2017, no. 32(6), pp. 1081–1090. URL: <https://doi.org/10.1093/heapro/daw038> (accessed 11 November 2023).
2. Golovey L. A., Galasheva O. S. Povsednevnyy stress i udovletvorennost' zhizn'yu devushek podrostkovoogo vozrasta [Daily stress and life satisfaction of teenage girls]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya – Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*, 2022, vol. 12, no. 4, pp. 431–448 (in Russian). URL: <https://doi.org/10.21638/spbu16.2022.403>
3. Ukhanova A. I., Rozanov V. A. Smena mesta zhitel'stva v strukture sotsial'no-ekonomicheskikh determinant psikhicheskogo zdorov'ya starshikh shkol'nikov [The change of residence in the structure of socio-economic determinants of mental health of senior pupils]. *Meditinskaya psikhologiya v Rossii – Medical Psychology in Russia*, 2017, vol. 9, no. 3(44), p. 10 (in Russian). URL: http://mprj.ru/archiv_global/2017_3_44/nomer06.php
4. Zharova D. V., Terekh E. Y. Psikhologicheskiye osobennosti podrostkovoogo bullinga [Psychological Peculiarities of Teenage Bullying]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2018, vol. 1 (19), pp. 79–84 (in Russian). doi: 10.23951/2307-6127-2018-1-79-84
5. Núñez-Regueiro F., Núñez-Regueiro S. Identifying Salient Stressors of Adolescence: A Systematic Review and Content Analysis. *Journal of youth and adolescence*, 2021, no. 50(12), pp. 2533–2556. doi: 10.1007/s10964-021-01492-2
6. Cheremiskina I. I., Lyukshina D. S. Lichnostnye resursy preodoleniya stressa u lyudey raznykh vozrastov v period pandemii [Personal resources for coping with stress in people of different ages during the pandemic]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya – Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2021, vol. 10, no. 4(37), pp. 375–378 (in Russian). doi: 10.26140/anip-2021-1004-0086
7. Bochaver A. A., Dokuka S. V., Sivak E. V., Smirnov I. B. Ispol'zovaniye sotsial'nykh setey v internete i depressivnaya simptomatika u podrostkov [Internet Use and Depressive Symptoms in Adolescents: a Review]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya – Clinical Psychology and Special Education*, 2019, vol. 8, no. 3, pp. 1–18 (in Russian). doi: 10.17759/psycljn.2019080301
8. Lim M. C., Parsons S., Goglio A., Fox E. Anxiety, stress, and binge eating tendencies in adolescence: a prospective approach. *Journal of Eating Disorders*, 2021, no. 9(1), p. 94. doi: 10.1186/s40337-021-00444-2
9. Dedov N. P., Komissarova O. A. Sotsial'no-psikhologicheskiye osobennosti odinochestva u sovremennykh podrostkov [Socio-psychological features of loneliness in modern teenagers]. *Vestnik universiteta*, 2020, no. 1, pp. 177–181 (in Russian). doi: 10.26425/1816-4277-2020-1-177-181
10. Zakharova I. N., Ershova I. B., Tvorogova T. M., Glushko Yu. V. Stress u detey i podrostkov – problema segodnyashnego dnya [Stress in children and adolescent is a burning issue of today]. *Meditinskiy sovet – Medical Council*, 2021, no. 1, pp. 237–246 (in Russian). doi: 10.21518/2079-701X-2021-1-237-246
11. Farnsworth M. L., O'Neal C. W. Military Stressors, Parent-Adolescent Relationship Quality, and Adolescent Adjustment. *Journal of Child and Family Studies*, 2021, no. 30 (2), pp. 2718–2731. doi: 10.1007/s10826-021-02106-y
12. Arshinskaya E. L., Korytova G. S., Korytova A. I. Psikhologicheskiye prediktory i faktory riska uchebnykh peregruzok u obuchayushchikhsya osnovnoy obshcheobrazovatel'noy shkoly [Psychological Predictors and Risk Factors of Educational Overloads Among the Students of General Secondary School]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2019, vol. 3 (25), pp. 82–93 (in Russian). doi: 10.23951/2307-6127-2019-3-82-93
13. Buravleva N. A., Karakulova O. V., Atamanova I. V., Bogomaz S. A. Psikhologicheskiye resursy lichnostnoy gotovnosti k deyatel'nosti studentov v situatsii izmeneniy [Psychological resources of personal readiness for students' activities in a situation of change]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 2 (62), pp. 146–155 (in Russian). doi: 10.23951/2307-6127-2022-2-146-155
14. Seok D., Doom J. R. Adolescents' social support networks and long-term psychosocial outcomes. *Journal of Social and Personal Relationships*, 2022, no. 39(12), pp. 3775–3798. doi: 10.1177/02654075221109021
15. Saleh D., Camart N., Romo L. Predictors of Stress in College Students. *Frontiers in psychology*, 2017, no. 8, p. 19. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00019
16. Chekhovskaya M. V., Rozhney D. A. Osobennosti samootnosheniya i zhiznestoykosti u starshikh podrostkov s deviantnym povedeniem [Features of self-relationship and viability in older teens with deviant behaviour].

- Territoriya novykh vozmozhnostey. Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta ekonomiki i servisa – The Territory of New Opportunities. The Herald of Vladivostok State University*, 2018, vol. 10, no. 2, pp. 159–166 (in Russian). doi: 10.24866/VVSU/2073-3984/2018-2/159-166
17. Ryff C. D., Boylan J. M., Kirsch J. A. Eudaimonic and Hedonic Well-Being: An Integrative Perspective with Linkages to Sociodemographic Factors and Health'. In: Matthew T. Lee, L. D. Kubzansky, T. J. VanderWeele (eds), *Measuring Well-Being: Interdisciplinary Perspectives from the Social Sciences and the Humanities* (New York, 2021; online edn, Oxford Academic, 22 Apr. 2021). 2021. Pp. 92–135. URL: <https://doi.org/10.1093/oso/9780197512531.003.0005> (accessed 15 December 2023).
 18. Kazantseva O. A., Guryanova T. A. Rol' sotsial'noy podderzhki i proizvol'noy regul'yatsii v psikhologicheskom blagopoluchii podrostkov, nakhodyashchikhsya v trudnoy zhiznennoy situatsii [The role of social support and effortful control in the psychological well-being of adolescents in difficult life situations]. *Rossiyskiy sotsial'no-gumanitarnyy zhurnal – Russian Social and Humanitarian Journal*, 2023, no. 3 (in Russian). URL: <https://www.evestnik-mgou.ru/jour/article/view/1321/1198> (accessed 18 December 2023).
 19. Haugstvedt H. 'With a little social support ...': assessing the moderating effect of social support on risk factors and mental well-being among youth. *European Journal of Social Work*, 2022. Pp. 1–13. doi: 10.1080/13691457.2022.2152188
 20. Petrosyants V. P. Gendernye osobennosti problemnykh perezhivaniy starsheklassnikov [Gender peculiarities of problematic experiences of high school students]. *Molodoy uchenyy*, 2018, 50 (236), pp. 469–472 (in Russian).
 21. Naviya A. K., Shahin S. A. Stress, Depression and Gender Differences among Adolescents. *International Journal of Asia Pacific School Psychology*, 2021, vol. 2(1), pp. 68–76. URL: Naviya, A.K., Shahin, S.A. Stress, Depression and Gender Differences among Adolescents. – Search (bing.com) (accessed 09 June 2024).
 22. Ababkov V. A., Barisnikov K., Vorontzova-Wenger O. V., Gorbunov I. A., Kapranova S. V., Pologaeva E. A., Stuklov K. A. Validizatsiya russkoyazychnoy versii oprosnika «Shkala vosprinimaemogo stressa-10» [Validation of the Russian version of the questionnaire “Scale of perceived stress-10”]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 16. Psikhologiya. Pedagogika – Vestnik of Saint Petersburg University. Series 16. Psychology. Pedagogy*, 2016, no. 2, pp. 6–15 (in Russian). doi: 10.21638/11701/spbu16.2016.202
 23. Kryukova T. L. *Metody izucheniya sovladayushchego povedeniya: tri koping-shkaly* [Methods of studying coping behavior: three coping scales]. Kostroma, KGU Publ., 2010. 64 p. (in Russian).
 24. Zhukovskaya L. V., Troshikhina E. G. Shkala psikhologicheskogo blagopoluchiya K. Riff [C. Ryff's scale of Psychological Well-being]. *Psikhologicheskyy zhurnal – Psychological Journal*, 2011, vol. 32, no. 2, pp. 82–93 (in Russian).
 25. Kholmogorova A. B., Petrova G. A. *Metody diagnostiki sotsial'noy podderzhki pri rasstroystvakh affektivnogo spektra* [Methods of diagnostics of social support at frustration of an affective range]. *Meditinskaya tekhnologiya. MNII psikhiiatrii Roszdrava* [Medical technology. Moscow Research Institute of Psychiatry of Roszdrav]. Moscow, 2007. 24 p. (in Russian).

Информация об авторе

Данилова М. В., кандидат психологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет (Университетская наб., 7/9, Санкт-Петербург, Россия, 199034).

Information about the author

Danilova M. V., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Saint Petersburg State University (Universitetskaya nab., 7/9, Saint Petersburg, Russian Federation, 199034).

Статья поступила в редакцию 18.12.2023; принята к публикации 01.07.2024

The article was submitted 18.12.2023; accepted for publication 01.07.2024

Научная статья

УДК 378

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-133-141>

Психологические факторы развития межкультурной компетентности иностранных студентов

Фань Тао¹, Елена Викторовна Полякова²

^{1,2} *Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия*

¹ *1042228037@pfur.ru*

² *polyakova-ev@rudn.ru*

Аннотация

Процессы глобализации в современности характеризуются высокой интенсивностью и многогранностью. Первичными элементами глобализации являются люди, населяющие планету. Среди студентов межкультурный обмен особенно интенсивен и сложен. Большой проблемой для студентов является совмещение усилий по развитию межкультурной компетентности с освоением основной образовательной программы в учебном заведении. Цель настоящего исследования – определение сущности и особенностей психологических факторов развития межкультурной компетентности иностранных студентов. Научная новизна работы заключается в рассмотрении и предложении использования комплексного подхода к стимулированию развития межкультурных компетенций, в рамках которого требуется одновременное поддержание интереса к новой культуре, мотивация к знакомству с ней и вместе с тем признание уникальности социально-культурного опыта иностранных студентов, предоставление им возможности проявить свои особенности. Отдельной задачей является пресечение формирования малых этнических групп в случае, когда принадлежность к такой группе препятствует студенту в процессе его аккультурации в новой среде. В целом формирование межкультурной компетентности не сводится к определенным действиям, а требует комплексного обеспечения психологического комфорта в новой среде. С одной стороны, студенты сталкиваются с академической нагрузкой, с другой – новая среда бросает вызовы и поднимает вопросы перед студентами. Успех формирования межкультурной компетентности зависит от нескольких субъектов в равной степени, и в первую очередь от самих иностранных студентов как самостоятельных личностей и принадлежащих к собственной культуре людей, от коллектива образовательного учреждения и его студентов, а также от общества в целом как от более широкой среды, в которую прибывает иностранный студент.

Ключевые слова: *глобализация, межкультурная компетентность, социальное взаимодействие, межкультурный обмен, культурная идентичность, социокультурная адаптация, аккультурация*

Для цитирования: Фань Тао, Полякова Е. В. Психологические факторы развития межкультурной компетентности иностранных студентов // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 4 (56). С. 133–141. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-133-141>

Original article

Psychological factors in the development of intercultural competence of foreign students

Fan Tao¹, Elena V. Polyakova²

^{1,2} *Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russian Federation*

¹ *1042228037@pfur.ru*

² *polyakova-ev@rudn.ru*

Abstract

Globalization processes in modern times are characterized by high intensity and versatility. The primary elements of globalization are the people inhabiting the planet. Among students, intercultural exchange is especially intense and complex. A big problem for students is combining efforts to develop intercultural competence with mastering the main educational program at an educational institution. The purpose of this study is to determine the essence and characteristics of psychological factors in the development of intercultural competence of foreign students. The scientific novelty of the work lies in considering and proposing the use of an integrated approach to stimulating the development of intercultural competencies, which requires simultaneously maintaining interest in a new culture, motivation to get to know it and, at the same time, recognition of the uniqueness of the socio-cultural experience of foreign students, providing them opportunities to show off your personality. A separate task is to suppress the formation of small ethnic groups in cases when belonging to such a group interferes with the student's process of acculturation in a new environment. In general, the formation of intercultural competence does not come down to specific actions, but requires comprehensive provision of psychological comfort in a new environment. On the one hand, students are faced with academic pressure, on the other hand, the new environment poses challenges and raises questions for students. The success of developing intercultural competence depends equally on several subjects – first of all, on foreign students themselves, as independent individuals and people belonging to their own culture, on the staff of the educational institution and its students, as well as on society as a whole, as a broader environment into which the international student arrives.

Keywords: *globalization, intercultural competence, social interaction, intercultural exchange, cultural identity, sociocultural adaptation, acculturation*

For citation: Fan Tao, Polyakova E. V. Psikhologicheskiye faktory razvitiya mezhkul'turnoy kompetentnosti inostrannykh studentov [Psychological factors in the development of intercultural competence of foreign students]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 4 (56), pp. 133–141. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-133-141>

В настоящее время большинство стран по собственной воле или помимо таковой все активнее включаются в процессы глобализации, обуславливающие рост межкультурного, экономического и социально-бытового взаимодействия. Представляется, что указанные явления вызваны объективным ростом производительности труда в крупнейших мировых державах, появлением новых технологий, успехами в поисках новых источников энергии и прочими событиями, связанными с технологическим и экономическим прорывом. На практике наиболее очевидными проявлениями глобализации являются рост торгового оборота между государствами, инвестиции одних государств в экономику других, партнерские программы в области энергетики, производства и добычи полезных ископаемых, информационного обмена, международного туризма [1, с. 36–37].

На фоне приведенных факторов, которые при необходимости возможно преобразовать в форму численных показателей, посчитать и относительно точно оценить их предпосылки и последствия, глобализация втягивает в свою орбиту и само население стран по всему миру менее очевидным способом. Такое проявление глобализации обуславливает рост межкультурного взаимодействия лиц, вовлеченных в рассмотренный выше торгово-экономический оборот. К примеру, зарубежные организации, развивающие производство в других странах, приносят собственный опыт построения бизнес-процессов, этических норм и правил поведения, что неизбежно воспринимается вновь принятыми сотрудниками таких производств. С другой стороны, производитель путем выпуска собственного товара в другом государстве неявно транслирует потребителям собственные ценности, принятые в его стране или объединении государств. Иностранные специалисты получают образование, строят карьеру в других государствах, заводят семьи, поддерживают связь с родными и друзьями на родине, что бросает перед ними новые вызовы по адаптации в новой среде, восприятию ее устоев, уважению и соблюдению принятых в ней норм и правил.

Понимая указанные закономерности, глобализация на уровне Организации Объединенных Наций признана перспективным и актуальным направлением приложения усилий со стороны стран-

участниц на весь XXI в., поскольку ее наиболее важный эффект видится в достижении равномерно-го и справедливого распределения ресурсов между странами лишь на основании нашей общей принадлежности к роду человеческому [2]. Следовательно, вопрос успешной адаптации граждан по всему миру к тесному взаимодействию с представителями других культур декларируется жизненно важным.

Среди элементов такой адаптации отдельное место занимает межкультурная компетентность. Данный термин в науке означает совокупный набор качеств и навыков личности, существующей и вступающей во взаимодействие в межкультурной среде [3, с. 141]. Иными словами, межкультурная компетентность обозначает имеющиеся у человека знания и умения, которыми он пользуется и развивает в процессе выстраивания взаимоотношений с людьми, принадлежащими к иным культурам. В отечественной социологии и психологии выделяют множество факторов, формирующих межкультурную компетентность, однако наиболее общая классификация в качестве основных направлений выделяет социокультурные, групповые, личностные и психологические факторы [3, с. 142]. Последняя группа указанных факторов следует из когнитивных, эмоциональных и поведенческих особенностей личности [4, с. 16]. Она включает в себя такие сенситивные особенности, как способность воспринимать воздействие факторов окружающей среды, толерантные установки, опыт социального взаимодействия в коллективе, способность интерпретировать поведение других людей, а также наличие у субъекта стратегий в выборе реакций в рамках межкультурного взаимодействия [5, с. 127]. Иначе говоря, рассматриваемые способности характеризуют то, как личность воспринимает эмоции, мысли и поведение других людей, насколько она открыта к новым контактам, как она может отреагировать на внешние раздражители, отстоять свою точку зрения или согласиться с противоположной в комфортном для всех участников общения формате. Представляется, что в данном случае исследованию подлежат психологические особенности личности именно в условиях социального взаимодействия с другими субъектами, а не в отдельности от них. В действительности, психологические особенности человека во многом определяют характер и последствия его контактов с окружающими, по сути, они лежат в основе наших реакций. Говоря о межкультурном взаимодействии, все эти способности приобретают характерную окраску вследствие принадлежности индивидов к различным культурам, наличия у них разных ценностных и мировоззренческих установок и понятий, чувственного и социального опыта.

Видится, что в разрезе межкультурной компетентности как набора социальных знаний и умений к числу обозначенных выше качеств добавляется необходимость наличия знаний как о собственной культуре, так и о культуре собеседника. Дело в том, что каждый собеседник в рамках межкультурного общения одновременно является и самостоятельной личностью, носителем собственных идей и взглядов, а также и представителем определенной культуры, этноса. Такая позиция обуславливает соседство собственных знаний со знаниями социально-групповыми или национальными, исторической памятью народа [5, с. 136].

Следовательно, необходимые компетенции личности, вовлеченной в межкультурный обмен, в первую очередь основываются на базовых знаниях культурной идентичности собеседника, истории его народа, ценностей и устоев. Видится, что какой бы ни была конечная цель межкультурного взаимодействия, именно культивация внутри каждого собеседника обозначенных выше знаний о другом человеке и его культуре является первоочередной задачей, от которой зависит успех дальнейшей коммуникации. Такой подход позволяет избежать потенциальных конфликтов, учесть особенности собеседника, продемонстрировать ему собственную открытость, толерантность и в конечном итоге поспособствовать формированию комфортной и дружелюбной атмосферы. Во вторую очередь от собеседника требуется адекватная полученным знаниям организация собственных мыслей, адаптация умозаключений и взглядов, излагаемых собеседнику, с учетом полученных на первом этапе знаний. Таким образом, знакомство с социально определенной стороной собеседника, при-

надлежащего к иной культуре, является первичным и лишь при успешном знакомстве и восприятии социально обусловленных качеств личности открывается дальнейший путь к познанию его собственных взглядов. При этом отмечается, что интенсивность и глубина использования полученных таким образом знаний говорят о высоком уровне межкультурной компетентности собеседника, его готовности к восприятию мыслей собеседника – представителя другой культуры, а также умении донести свою реакцию в понятной ему форме.

Представленные выше характеристики формирования межкультурной компетентности справедливы и уместны для любых половозрастных, профессиональных и прочих категорий людей. Говоря о студенчестве, задача культивации обсуждаемых навыков и общая проблематика темы сохраняется, однако в то же время она значительно усложняется ввиду того, что формирование межкультурной компетентности не является основной целью студента, для познания культурных особенностей окружения студентам не выделяется отдельного времени, специальных занятий для этого, как правило, недостаточно. Рассматриваемые процессы следуют параллельно, и, как следствие, иностранный студент испытывает двойное напряжение вследствие академической нагрузки в ходе изучения образовательных дисциплин, совмещенной со сложным процессом социокультурной адаптации [6, с. 154]. Более того, иногда отсутствие опыта межкультурного взаимодействия может мешать образовательному процессу, и в таком случае развитие межкультурной компетентности зачастую должно происходить быстрее, чем получение образования по определенной специальности, само по себе. Зачастую даже студенту, поступающему в учебное заведение в дружественной социокультурной среде, бывает затруднительно адаптироваться под учебный процесс, освоить образовательный материал, сменить школьное окружение на университетское. Жизнь иностранного студента усложняется восприятием культурных норм и традиций, языковым барьером, новыми условиями проживания и быта, чувством одиночества и неопределенности [7, с. 6]. Отдельная сложность заключается в разнородности иностранных студентов в учебных заведениях – случается так, что иностранцы принадлежат к разным культурам и общий подход к таким студентам сформировать не удастся по объективным причинам, вследствие чего студенты, прибывшие из разных стран, поодиночке сталкиваются с одинаковыми проблемами без возможности создать между собой общность и разрешить возникшие сложности сообща.

С учетом обозначенных выше проблем от иностранного студента в рамках аккультурации требуется воздействовать на свои поведенческие стратегии адекватно окружающей среде, конечными целями является достижение психологического равновесия в новых условиях и в конечном итоге получение психологической удовлетворенности от нахождения себя в окружающей действительности [8, с. 104]. Наиболее сложным и эффективным методом аккультурации иностранного студента является метод «культурной ассимиляции», разработанный американским ученым Г. Триандисом [9, с. 69–70]. Суть этого подхода заключается в том, что с ростом накопленных знаний учащегося о новой для него культуре от него также требуется пробовать ставить себя на место людей, принадлежащих к ней, пробовать выработать реакцию на основе полученных знаний. При таком подходе стимулируется погружение иностранного студента в эмпирический пласт знаний о новой среде. Для этого достаточно самостоятельной работы с книгами культурной, исторической и бытовой тематики. В дальнейшем восприятие полученной информации начинает работать на уровне сознания самого учащегося – он способен глубже понимать мотивацию окружающих его людей, предпосылки той или иной реакции на происходящие события с опорой на полученные знания. Таким образом, с одной стороны, поведение окружающих находит свое объяснение в сознании иностранного студента и не вызывает у него отторжения и шока в силу их объяснимости. С другой стороны, сам студент, примеряя новые манеры поведения на себя, более органично включается в новую среду и коллектив, учится реагировать на происходящее и общаться так, как принято в данном обществе.

Среди возможных решений приведенных проблем предлагается инициатива по организации подготовительных курсов для иностранных студентов, которые подлежат прохождению и освоению еще до момента прибытия студента в новую среду. В действительности, как было указано выше, понимание истории и культуры этноса, с представителями которого студенту предстоит взаимодействовать, является фундаментальным знанием, которое предопределяет его будущие успехи в новом обществе. Видится, что с развитием современных цифровых технологий и сети Интернет, а также обилием цифрового контента для иностранного студента не составит труда познакомиться с историей, культурой и традициями людей, населяющих страну назначения, еще до того, как он покинет привычную среду. Во многом эта мера позволяет студенту заранее понять, сумеет ли он адаптироваться в этих условиях, сопоставить свои возможности с предстоящими изменениями и, в случае неуверенности, отказаться от нового опыта с минимальными потерями. Приведенный выше пример культурной ассимиляции Г. Триандиса был разработан одним из первых, однако в настоящий момент идея ассимиляции получила развитие и воплотилась в разнообразии подходов. Обобщая ключевые элементы различных ассимиляционных моделей, наиболее действенными способами скорейшего включения иностранных студентов в новую культурную среду являются организация диалога с представителями данной среды, включение ролевых игр с культурным подтекстом, возбуждение дискуссии в многокультурной студенческой среде [10, с. 69]. Как видно, все приведенные варианты строятся на общении, ведь именно в рамках коммуникативного обмена человек познает способы донесения и усвоения мыслей и идей, вырабатывает реакции, строит стратегию и тактику общения, которая впоследствии помогает ему быстрее и успешнее находить общий язык с окружающими. Особенно важно обеспечить такие условия, при которых студентам вне зависимости от культурной и национальной принадлежности приходится регулярно и много общаться с представителями незнакомых культур. Такой подход позволяет развить «мягкие навыки», используя которые, человек может найти общий язык, понять собеседника и донести свою мысль, даже не обладая какими-либо знаниями о его происхождении, культуре и этносе.

Поэтому на базе университетов зачастую проводятся подготовительные мероприятия, позволяющие оценить уровень владения иностранными студентами языком, знаний, готовности к новому культурному обмену. В конечном итоге эти мероприятия дают представление об уровне межкультурной компетентности студентов, что позволяет принять решение об их зачислении в высшее учебное заведение для освоения образовательных программ, выявить слабые стороны и устранить их заранее с тем, чтобы новая среда была менее стрессовой для иностранного студента. Видится, что такой подход позволяет аналогичным образом сэкономить ресурсы образовательного учреждения, прежде чем студент покинет родную страну, а также предварительно адаптировать студента к новым условиям [6, с. 157].

Поскольку ранее отмечалось, что рассматриваемый вопрос относится к разделу психологии, можно предположить, что новым студентам необходимо предусмотреть более щадящую окружающую среду в целях снижения психоэмоциональной нагрузки в ходе привыкания к новому окружению. Видится, что данная мера благоприятно скажется на формировании межкультурных компетенций студента, даст ему запас времени и сил для понимания социального наполнения окружающей среды и в то же время позволит ему успешно включиться в образовательную программу по основному курсу, не упустить важные темы и не отстать от остальных студентов. Несмотря на то, что выше мы обозначали проблему разнородности национального состава иностранных студентов, сам факт формирования общности, несмотря на культурные различия, придает им уверенность, понимание того, что эти студенты не одиноки и, несмотря на принадлежность иностранцев к разным культурам, их проблемы имеют одинаковую природу и схожие способы решения [8, с. 105].

Более общим решением, не имеющим конкретного воплощения и существующим лишь в комплексном подходе в рамках обозначенных выше мероприятий, является противодействие формиро-

ванию этнических объединений в той мере, в которой их наличие препятствует восприятию новой культуры. Приведенная идея искусственного формирования общности из иностранных студентов требует соблюдения границ, в рамках которых личность не закрывается внутри такого общества от окружающей его культурной среды и в равной степени контактирует как с коренным населением новой страны, так и со своими земляками. С одной стороны, формирование малых этнических объединений может иметь полезный эффект – студентам в рамках малых групп не приходится прилагать дополнительные усилия в общении друг с другом, а значит, возникающие вопросы решаются быстрее и легче, поэтому в тех случаях, когда малая этническая группа не формирует собой единственно доступную студенту коммуникативную среду, оно несет большую пользу. Дело в том, что этническое объединение студентов предоставляет им возможность понять следующие аспекты:

Знание родного языка является необходимым требованием к представителю конкретной культуры.

Родной язык связывает людей той или иной национальной культуры.

Посредством родного языка чувствуется преемственность поколений.

Родной язык объединяет группу людей с точки зрения социальной сущности коммуникативного процесса [11, с. 221].

В то же время необходимо поддерживать интерес к новой культуре, стимулировать установление связей с представителями принимающей стороны, вовлекать студентов в общественную деятельность с тем, чтобы они не сумели самостоятельно изолироваться от новой социокультурной среды [8, с. 110]. При этом необходимо понимать, что развитие и дальнейшее становление этнокультурной и этнической идентичности студентов нельзя осуществлять без использования рефлексивного компонента, который отражается как в образовательном процессе, так и самостоятельной деятельности студентов [12, с. 47]. Рефлексия собственного опыта предоставляет возможность понять стереотипы и предрассудки, адаптировать свою деятельность и психологическое состояние для наиболее успешной реализации межкультурной коммуникации.

Как видно, вопрос развития межкультурной компетентности иностранных студентов в разрезе психологических факторов, определяющих этот процесс, требует сбалансированности принимаемых мер. Межкультурная компетентность строится на равновесии уникальных социальных и психологических черт студента вкупе с его адаптацией в новой среде и восприятием принципов взаимодействия в ней. Вместе с тем большое значение имеет и то, как сама среда воспринимает иностранных студентов, какое отношение к ним проявляется в обществе. Развитие навыков эмпатийного слушания, знание общих основ культуры других стран, уровень толерантности в обществе принимающей стороны играют ключевую роль в вопросе адаптации иностранных студентов в новой социокультурной среде. Факторы развития межкультурной компетентности не всегда напрямую относятся к иностранным студентам или их ближайшему окружению в рамках образовательного учреждения – большую роль играют характеристики нового общества в широком смысле. В литературе отмечается, что развитие этих навыков в большей степени стимулируется интенсивной межкультурной коммуникацией. Как следствие, процесс формирования необходимых свойств общества имеет замкнутую природу – чем чаще в обществе осуществляется межкультурное взаимодействие, тем успешнее будет каждая последующая коммуникация. Для нас особую важность имеет и то, что успех такой коммуникации означает в том числе и рост уверенности иностранных студентов в своих коммуникативных навыках, формирование ощущения собственной причастности в новом обществе, органичности собственного присутствия в нем вместе с адекватным восприятием своей культурной идентичности, иного социального и культурного опыта, чем у коренных представителей новой среды.

Таким образом, развитие межкультурных навыков и умений у иностранных студентов – это сложный, постепенный и многогранный процесс. Прежде всего мы выделяем в качестве основных

субъектов в нем самих иностранных студентов, лиц, окружающих их в образовательной среде, – преподавателей, административный состав учебного заведения, других студентов, а также представителей культурного нового общества в широком смысле, например коренного населения страны, в которую прибыл иностранный студент.

Представляется, что основные усилия по формированию межкультурной компетентности возлагаются на самих иностранных студентов – с одной стороны, от них требуется проявлять сильные академические навыки в изучении новой культуры, с другой стороны, они должны обладать психологической стойкостью, достаточным уровнем мотивации, открытости и гибкости в общении с окружающими. Видится, что самостоятельная работа над личностными качествами первична и лишь при ее успешности дальнейшие усилия окружения иностранных студентов способны дать позитивные плоды.

Преподавательскому составу полезно выработать минимальный набор универсальных подходов к работе с иностранными студентами. Ранее мы говорили о сложности этой задачи в силу наличия существенных различий в психологии и культуры каждого иностранного студента. Вместе с тем природа адаптации для них едина, в первую очередь полезно снимать с иностранных студентов бытовые сложности, обеспечивать их базовым набором правил поведения в обществе, способствовать одинаковому бытовому обслуживанию таких студентов, наблюдать и воздействовать на реакции и действия, направленные на иностранных студентов со стороны представителей принимающей стороны.

Наконец, отдельным фактором является и культивирование общей толерантности к представителям иных культур в глобальном обществе. Всеобщая декларация прав человека в качестве цели образования выделяет содействие дружбе, терпимости и понимания в обществе между представителями разных культур [13, с. 101]. Представляется, что этот принцип не стоит ограничивать лишь сферой образования, он вполне уместен и применим в целом к отношениям внутри общества вне зависимости от сферы контактов, будь то образование, экономика или производство. Что же касается непосредственно образовательной среды, то здесь декларации подлежит максимальное приложение усилий педагогического состава к полноценному включению иностранных студентов к активной общественной жизни наравне с остальными студентами.

Список источников

1. Юлдашева Ф. Х. К вопросу о взаимосвязи глобализации и цивилизации // Вестник Пермского ун-та. Серия: Философия. Психология. Социология. 2011. № 2 (6). С. 36–37.
2. Декларация тысячелетия Организации Объединенных Наций от 8 сентября 2000 г. Принята резолюцией № 55/2 // ООН. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/summitdecl.shtml (дата обращения: 17.02.2024).
3. Гридунова М. В., Новикова И. А., Шляхта Д. А. Межкультурная компетентность и факторы «Большой пятерки»: к постановке проблемы // Известия Саратовского ун-та. Новая серия. Серия «Акмеология образования». Психология развития. 2017. № 2 (22). С. 140–145.
4. Почебут Л. Г. Теория межкультурной коммуникативной компетентности // Науч. социология. 2012. Т. 184, вып. 172. С. 14–18.
5. Садохин А. П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования // ЖССА. 2007. № 1. С. 125–139.
6. Клушина Н. П., Маслоков Р. С. Формирование межкультурной компетентности иностранных студентов в российских вузах // Гуманитарные и социальные науки. 2022. Т. 91, № 2. С. 152–158.
7. Иващенко А. П. Этническая идентичность и миграция в современном мире // Научный альманах стран Причерноморья. 2016. № 1 (5). С. 5–7.
8. Гриценко В. В., Зинурова Р. И., Константинов В. В., Кулеш Е. В., Малышев И. В., Новикова И. А., Хухлаев О. Е., Черная А. В. Межкультурная компетентность как предиктор адаптации иностранных студентов // Культурно-историческая психология. 2021. Т. 17, № 1. С. 102–112.

9. Чикер В. А. 18 программ тренингов: руководство для профессионалов. СПб.: Речь, 2007. 368 с.
10. Серебрякова Р. В. Межкультурная коммуникативная компетентность как необходимое условие осуществления эффективной межкультурной коммуникации // Научный вестник Ямало-Ненецкого автономного округа. 2017. № 4 (97). С. 68–71.
11. Новикова Л. А., Василькова О. В., Акатьева И. С. Этническая идентичность как основа формирования межкультурной компетентности студентов вуза // Вестник Удмуртского ун-та. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 31, № 2. С. 217–225.
12. Полякова Т. Ю. Учет особенностей современного поколения студентов в процессе совершенствования системы подготовки по иностранному языку в вузе // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. 2018. № 2 (796). С. 43–54.
13. Колобова Л. В. К вопросу формирования межкультурной компетенции // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-4. С. 100–103.

References

1. Yuldasheva F. H. K voprosu o vzaimosvyazi globalizatsii i tsivilizatsii [On the issue of the relationship between globalization and civilization]. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya – The Journal Perm University Herald. Series Philosophy. Psychology. Sociology*, 2011, no. 2 (6), pp. 36–37 (in Russian).
2. *Deklaratsiya tysyacheletiya Organizatsii Obyedinennykh Natsiy ot 8 sentyabrya 2000 g. Prinyata rezolyutsiey № 55/2* [United Nations Millennium Declaration of September 8, 2000. Adopted by resolution No. 55/2] (in Russian). URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/summitdecl.shtml (accessed 17 February 2024).
3. Gridunova M. V., Novikova I. A., Shlyakhta D. A. Mezhhkul'turnaya kompetentnost' i faktory «Bol'shoi pyaterki»: k postanovke problem [Intercultural Competence and Factors of the “Big Five”: On the Statement of the Problem]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya «Akmeologiya obrazovaniya». Psikhologiya razvitiya – Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2017, no. 2 (22), pp. 140–145 (in Russian).
4. Pochebut L. G. Teoriya mezhhkul'turnoy kommunikativnoy kompetentnosti [Theory of intercultural communicative competence]. *Nauchnaya sotsiologiya – Scientific Sociology*, 2012, vol. 184, no. 172, pp. 14–18 (in Russian).
5. Sadokhin A. P. Mezhhkul'turnaya kompetentnost': ponyatiye, struktura, puti formirovaniya [Intercultural competence: concept, structure, ways of formation]. *ZhSSA – Journal of Sociology and Social Anthropology*, 2007, no. 1, pp. 125–139 (in Russian).
6. Klushina N. P., Masljukov R. S. Formirovaniye mezhhkul'turnoy kompetentnosti inostrannykh studentov v rossiyskikh vuzakh [Ethnic identity and migration in the modern world]. *Gumanitarnye i social'nye nauki – Humanities and Social Sciences*, 2022, vol. 91, no. 2, pp. 152–158 (in Russian).
7. Ivashchenko A. P. Etnicheskaya identichnost' i migratsiya v sovremennom mire [Ethnic identity and migration in the modern world]. *Nauchnyy al'manakh stran Prichernomor'ya – Scientific Almanac of Black Sea Region Countries*, 2016, no. 1 (5), pp. 5–7 (in Russian).
8. Gritsenko V. V., Zinurova R. I., Konstantinov V. V., Kulesh E. V., Malyshev I. V., Novikova I. A., Khuhlayev O. E., Chernaya A. V. Mezhhkul'turnaya kompetentnost' kak prediktor adaptatsii inostrannykh studentov [Intercultural competence as a predictor of adaptation of foreign students]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural-historical Psychology*, 2021, vol. 17, no. 1, pp. 102–112 (in Russian).
9. Chiker V. A. *18 programm treningov: rukovodstvo dlya professionalov* [18 training programs: a guide for professionals]. Saint Petersburg, Rech Publ., 2007. 368 p. (in Russian).
10. Serebryakova R. V. Mezhhkul'turnaya kommunikativnaya kompetentnost' kak neobkhodimoye usloviye osushchestvleniya effektivnoy mezhhkul'turnoy kommunikatsii [Intercultural communicative competence as a necessary condition for the implementation of effective intercultural communication]. *Nauchnyy vestnik Yamalo-Nenetskogo avtonomnogo okruga – Scientific Bulletin of the Yamalo-Nenets Autonomous District*, 2017, no. 4 (97), pp. 68–71 (in Russian).
11. Novikova L. A., Vasil'kova O. V., Akat'eva I. S. Etnicheskaya identichnost' kak osnova formirovaniya mezhhkul'turnoy kompetentnosti studentov vuza [Ethnic identity as the basis for the formation of intercultural competence of university students]. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika – Bulletin of Udmurt University. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 31, no. 2, pp. 217–225 (in Russian).

12. Polyakova T. Yu. Uchet osobennostey sovremennogo pokoleniya studentov v protsesse sovershenstvovaniya sistemy podgotovki po inostrannomu yazyku v vuze [Taking into account the characteristics of the modern generation of students in the process of improving the foreign language training system at the university]. *Vestnik MGLU. Obrazovaniye i pedagogicheskiye nauki – Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and teaching*, 2018, no. 2 (796), pp. 43–54 (in Russian).
13. Kolobova L. V. K voprosu formirovaniya mezhkul'turnoy kompetentsii [On the issue of developing intercultural competence]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*, 2019, no. 64-4, pp. 100–103 (in Russian).

Информация об авторах

Фань Тао, аспирант, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы (ул. Миклухо-Маклая, 15к1, Москва, Россия, 117198).

Полякова Е. В., кандидат филологических наук, доцент, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы (ул. Миклухо-Маклая, 15к1, Москва, Россия, 117198).

Information about the authors

Fan Tao, postgraduate student, Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia (ul. Miklukho-Maklaya, 15k1, Moscow, Russian Federation, 117198).

Polyakova E. V., Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia (ul. Miklukho-Maklaya, 15k1, Moscow, Russian Federation, 117198).

Статья поступила в редакцию 18.02.2024; принята к публикации 01.07.2024

The article was submitted 18.02.2024; accepted for publication 01.07.2024

Научная статья

УДК 159.9

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-142-150>

Изучение особенностей эмоционального состояния специалистов, работающих в приграничном с зоной СВО регионе

Жанна Геннадьевна Ляхова¹, Юлия Юрьевна Ковтун²,
Игорь Анатольевич Кучерявенко³

^{1, 2, 3} Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
Белгород, Россия

¹ lyakhova.janna@yandex.ru

² kovtun@bsu.edu.ru

³ kucheryavenko@bsu.edu.ru

Аннотация

Исследуется эмоциональное состояние специалистов, работающих в приграничном с зоной СВО регионе. Целью исследования явилось выявление особенностей эмоционального состояния, степени нервно-психического напряжения и механизмов совладающего поведения сотрудников предприятий, работающих в приграничном с зоной специальной военной операции регионе. Использовались следующие методики: «Актуальное состояние» (Л. В. Куликов), «Определение нервно-психического напряжения» (Т. А. Немчин), «Способы совладающего поведения» (Р. Лазарус). В исследовании приняли участие 50 работников ОГБУ «Управление капитального строительства Белгородской области» в возрасте от 22–45 лет со стажем работы от 3 лет до 25 лет, а также 30 человек – сотрудники строительного предприятия из другого региона (Липецкая обл.). В работе произведен анализ связей и закономерностей влияния совладающего поведения на текущее эмоциональное состояние и степень нервно-психического напряжения. Сделан вывод о том, что специалисты, работающие на приграничных территориях, сталкиваются с факторами, вызывающими существенное и умеренное нервно-психическое напряжение; преобладание неадаптивных стратегий совладания с повседневными стрессовыми ситуациями приводит к повышению уровня негативных эмоций. Поскольку актуальное психическое состояние, копинг-стратегии и уровень нервно-психического напряжения связаны между собой, формируя адаптивные копинг-стратегии, можно оказывать положительное влияние на актуальное психическое состояние и уровень нервно-психического напряжения у специалистов.

Ключевые слова: эмоциональное состояние, уровень нервно-психического напряжения, совладающее поведение, копинг-стратегии

Для цитирования: Ляхова Ж. Г., Ковтун Ю. Ю., Кучерявенко И. А. Изучение особенностей эмоционального состояния специалистов, работающих в приграничном с зоной СВО регионе // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 4 (56). С. 142–150. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-142-150>

Original article

Studying the characteristics of the emotional state of employees of construction sector enterprises working in the region bordering the military conflict zone

Zhanna G. Lyakhova¹, Yulia Yu. Kovtun², Igor A. Kucheryavenko³

^{1, 2, 3} Belgorod State National Research University, Belgorod Russian Federation

¹ lyakhova.janna@yandex.ru

² kovtun@bsu.edu.ru

³ kucheryavenko@bsu.edu.ru

Abstract

The article is devoted to the study of the emotional state of specialists working in the region bordering the Northern Military District zone. The purpose of the study was to identify the characteristics of the emotional state, the degree of neuropsychic stress and mechanisms of coping behavior of employees of construction sector enterprises working in the region bordering the special military operation zone. The following methods were used: “Current state” (L. V. Kulikov), “Determination of neuropsychic stress” (T. Nemchin), “Methods of coping behavior” (R. Lazarus). The study involved 50 employees of the Regional state budgetary institution “Capital Construction Department of the Belgorod Region”, aged 22-45 years with work experience from 3 to 25 years, as well as 30 employees of a construction company from another region (Lipetsk Region). The work analyzes the connections and patterns of influence of coping behavior on the current emotional state and the degree of neuropsychic stress. It is concluded that construction sector specialists working in border areas are faced with factors that cause significant and moderate neuropsychic stress; the predominance of maladaptive strategies for coping with everyday stressful situations leads to an increase in the level of negative emotions. Since the current mental state, coping strategies and the level of neuropsychic stress are interconnected, forming adaptive coping strategies, it is possible to have a positive impact on the current mental state and the level of neuropsychic stress in specialists.

Keywords: emotional state, level of neuropsychic tension, coping behavior, coping strategies

For citation: Lyakhova Zh. G., Kovtun Yu. Yu., Kucheryavenko I. A. Izucheniye osobennostey emotsional'nogo sostoyaniya spetsialistov, rabotayushchikh v prigranichnom s zonoj SVO regione [Studying the characteristics of the emotional state of employees of construction sector enterprises working in the region bordering the military conflict zone]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 4 (56), pp. 142–150. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-142-150>

В настоящее время глобального переустройства мира, изменений геополитического, экономического, технологического и социального характера, многим людям сложно чувствовать себя стабильно в обществе и повседневной жизни. Человек сталкивается с разнообразными социально-экономическими и производственными условиями, которые непосредственно влияют на его жизнь и деятельность. При этом неизбежно возникают негативные эмоции, сильные переживания и перенапряжение физических и психических функций. В особую группу риска можно отнести людей, проживающих и продолжающих работать на территориях, граничащих с зоной проведения специальной военной операции (СВО). С одной стороны, длительное пребывание в стрессовых состояниях отрицательно влияет на качество жизни и общее здоровье человека [1–13]. С другой стороны, сохранение стабильного психоэмоционального состояния сотрудников предприятий, действующих на приграничных территориях в зоне специальной военной операции в условиях продолжительного военного конфликта, является крайне важным для сохранения условий комфортной жизни всего приграничного населения. В свете этого поддержание психического благополучия сотрудников становится актуальным.

В трудах классиков психологии Н. Д. Левитова, К. Е. Изарда, Е. П. Ильина эмоции и эмоциональные реакции вместе с их первопричинами рассматриваются как эволюционно сформировавшаяся движущая сила, направленная на достижение цели, улучшающей качество жизни индивида. Однако негативные эмоциональные состояния, к которым относят фрустрацию, отрицательный аффект, негативно окрашенный эмоциональный фон (настроение), стресс (дистресс) с реакциями тревоги, стадией сопротивления и состоянием истощения могут приводить к неблагоприятным последствиям (Ф. Е. Василюк, В. К. Вилюнас и др.).

Сотрудники многих предприятий, в том числе строительной отрасли в Белгородской области, вынуждены продолжать свою деятельность в условиях, которые неблагоприятно влияют на их эмоциональное состояние. Это связано с особенностями профессии, а также с необходимостью выполнения плановых и срочных работ по восстановлению поврежденных обстрелами территорий. Изучением психологических особенностей ликвидаторов последствий чрезвычайных ситуаций занимались А. С. Захаревич, А. А. Земскова, И. О. Лебедева и др. В работах Е. Н. Рядинской, Т. А. Нестик анализируются психологические особенности людей, проживающих в зоне вооруженного конфликта, и влияние конфликта на общество. При этом представители «неэкстремальных» профессий, которые восстанавливают жизнь в регионе, подвергающемся военной угрозе, практически не попадают в фокус внимания психологов.

Согласно исследованиям А. В. Вальдмана, стресс на рабочем месте может быть вызван рядом причин, в том числе временные перегрузки, чрезмерная спешка, ситуации, вызывающие страх, опасность для жизни и здоровья, утомление от продолжительной активности [14]. Симптомами дистресса становится увеличение числа ошибок и снижение производительности во время выполнения рутинных задач [15–17].

Специалисты в строительной сфере, работающие на приграничных зонах в условиях СВО, испытывают на себе воздействие специфических факторов, которые могут стимулировать возникновение негативных эмоциональных состояний (угроза безопасности и стабильности, страх перед смертью, возможность сокращения и отсутствие позитивного прогноза, преобладание негативной информации).

Поэтому возникает вопрос: как сохранить стабильное психоэмоциональное состояние сотрудников предприятий? С целью выявления особенностей эмоционального состояния сотрудников предприятий, работающих в приграничном с зоной СВО регионе, в 2023 г. было реализовано соответствующее исследование.

Для достижения цели были использованы следующие методики: «Актуальное состояние» (Л. В. Куликов), «Определение нервно-психического напряжения» (Т. А. Немчин), «Способы совладающего поведения» (Р. Лазарус). В исследовании приняли участие 50 работников ОГБУ «Управление капитального строительства Белгородской области» (инженеры, мастера строительных работ и др. специальности строительной сферы) в возрасте от 22–45 лет со стажем работы от 3 лет до 25 лет, а также 30 человек – сотрудники строительного предприятия из другого региона (Липецкая область, г. Липецк). Статистический анализ производился с помощью следующих методов: описательная статистика, критерии ранговой корреляции r-Спирмена, Н-Краскела – Уоллиса, Т-критерий Вилкоксона, U-критерий Манна – Уитни.

С целью изучения уровня нервно-психического напряжения, параметров актуального психического состояния, предпочитаемых механизмов совладания был произведен сравнительный анализ особенностей психического состояния респондентов, проживающих и работающих в разных регионах (Белгородская обл. и Липецкая обл.) (табл. 1).

Для жителей приграничных с зоной СВО территорий характерны определенные особенности. В первую очередь это деактивация, которая проявляется в снижении уровня энергии и физического самочувствия. Кроме того, такая ситуация может вызывать тревогу и повышенное нервно-психиче-

ское напряжение. Однако люди в приграничных зонах активно применяют различные копинг-стратегии для того, чтобы справиться с этими трудностями.

Таблица 1

Сравнительный анализ особенностей психического состояния респондентов, проживающих и работающих в разных регионах

Исследуемые параметры	Регион проживания, ср. б		Уэмп
	Приграничный регион	Другой регион	
Спокойствие/тревога	47,1	57,3	401**
Самоконтроль	71,3	63,3	529,4*
Самочувствие физическое	42,4	60,5	279,4**
Тонус высокий/низкий	41,2	57,7	310,5**
Бегство-избегание	65,8	46,8	281,5
Активация/деактивация	41,3	61,7	331,4**
Конфронтация	58,2	43,3	329**
Дистанцирование	67,3	55,0	307,3**
Шкала нервно-психического напряжения	72,0	47,9	57**

Примечание: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

Среди адаптивных стратегий (личностных) можно выделить следующие: самоконтроль – это способность контролировать свои негативные эмоции путем управления собой, но имеются и негативные аспекты, такие как напряжение, вызванное чрезмерным контролем и подавлением эмоций, а также сложность в выражении своих переживаний; дистанцирование – это использование различных интеллектуальных приемов.

Среди неадаптивных стратегий (личностных) можно выделить следующие: конфронтация – это активное противодействие трудностям, энергичность и предприимчивость; однако негативными аспектами являются конфликтность, риск повышения напряженности; уход в себя – это стремление изолироваться от проблем и ситуаций, искать уединение и избегать контакта с окружающими; впрочем, негативными аспектами являются утрата связи с реальностью, увеличение тревоги и ухудшение настроения.

Далее был проведен анализ особенностей актуального состояния и выраженности отдельных стратегий поведения у респондентов с разным уровнем нервно-психического напряжения (табл. 2). Анализ проводился с помощью критерия Н-Краскела – Уоллиса.

Таблица 2

Сравнительный анализ особенностей психического состояния респондентов с разным уровнем нервно-психического напряжения

Исследуемые параметры	Уровень нервно-психического-напряжения, ср.б			Н эмп.
	Низкий	Средний	Высокий	
Спокойствие/тревога	62,1	45,3	49,5	17,361**
Самоконтроль	58,5	65,8	72,9	3,373**
Самочувствие физическое	62,3	54,6	39,9	26,823**
Тонус высокий/низкий	63,9	51,3	38,6	30,698**
Бегство-избегание	39,9	58,4	70,3	32,281**
Активация/деактивация	72,4	52,1	35,7	45,354**
Конфронтация	38,6	49	64,5	37,236**
Дистанцирование	52,6	60,1	71,9	30,292**
Возбуждение эмоциональное	38,1	51,5	40,3	10,959**
Принятие ответственности	63,9	54,9	68,9	15,9**
Планирование решения	62,2	56,5	70,1	16,912**

Из приведенных выше данных можно сделать вывод, что с ростом нервно-психического напряжения растет деактивация, тревога и эмоциональное напряжение, в то же время снижаются тонус и

физическое самочувствие. Использование стратегий копинга, таких как «конфронтация», «бегство-избегание» и «самоконтроль», увеличивается с повышением уровня нервно-психического напряжения.

Конфронтация в данном контексте подразумевает прямое столкновение с проблемой или сложной ситуацией. Это может проявляться в открытом обсуждении проблемы, поиском решений и конструктивным разрешением конфликта. С увеличением уровня нервно-психического напряжения люди часто склонны прибегать к механизму «бегство-избегание». Это означает, что человек старается избежать проблемы или сложной ситуации, уходя от нее или отказываясь от ее решения.

Далее с использованием критерия ранговой корреляции г-Спирмена был проведен анализ связей между показателями текущего состояния, конкретными стратегиями совладания и уровнем психологического напряжения у респондентов (рис. 1).

В результате корреляционного анализа были обнаружены следующие результаты. Такие показатели, как «Конфронтация» и «Самочувствие физическое» ($r = -0,561$); «Конфронтация» и «Активация/деактивация» ($r = -0,747$); «Конфронтация» и «Тонус высокий/низкий» ($r = -0,475$); «Конфронтация» и «Самочувствие физическое» ($r = -0,561$); «Дистанцирование» и «Активация/деактивация» ($r = -0,578$); «Самоконтроль» и «Активация/деактивация» ($r = -0,417$); «Самоконтроль» и «Тонус высокий/низкий» ($r = -0,489$); «Дистанцирование» и «Тонус высокий/низкий» ($r = -0,506$); «Бегство-избегание» и «Спокойствие/тревога» ($r = -0,429$); «Самочувствие физическое» и «Уровень нервно-психического напряжения» ($r = -0,628$); «Тонус высокий/низкий» и «Уровень нервно-психического напряжения» ($r = -0,594$), имеют отрицательные корреляционные связи на высоком уровне значимости $p \leq 0,01$.

Также была обнаружена положительная корреляционная связь с данным показателем, а именно «Конфронтация» и «Уровень нервно-психического напряжения» ($r = 0,648$, $p \leq 0,05$); «Дистанцирование» и «Уровень нервно-психического напряжения» ($r = 0,634$, $p \leq 0,05$); «Уровень нервно-психического напряжения» и «Бегство-избегание» ($r = 0,567$, $p \leq 0,05$).

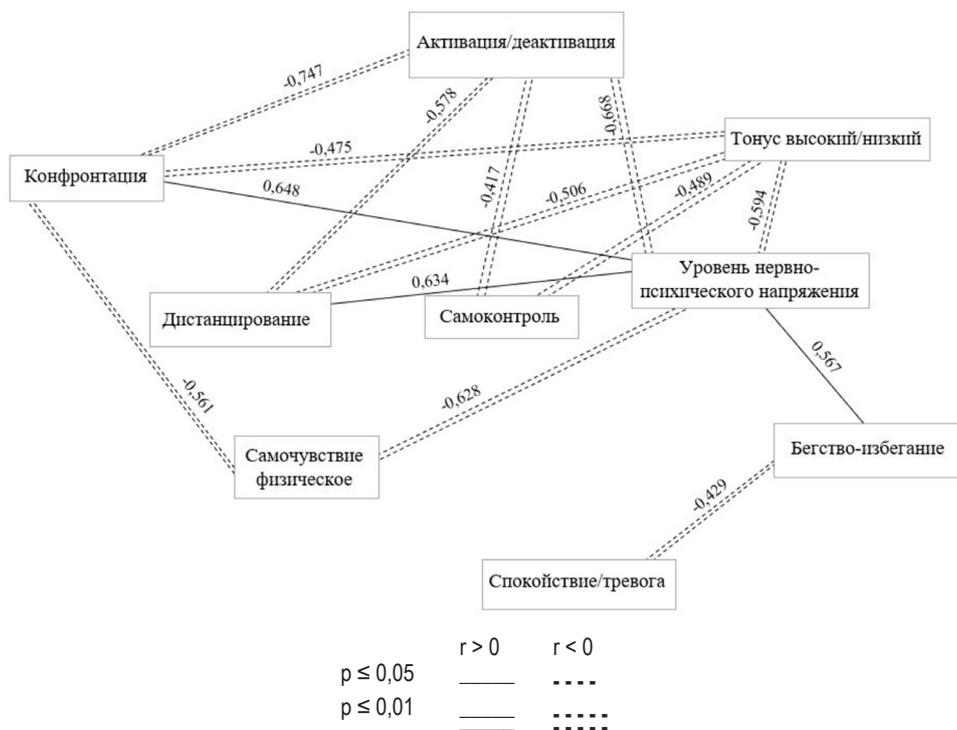


Рис. 1. Корреляционная плеяда связей показателей актуального состояния, отдельных стратегий совладающего поведения и уровня нервно-психического напряжения

На основе результатов эмпирического исследования и теоретического анализа литературы было выдвинуто предположение о возможности психокоррекции нервно-психического напряжения в качестве оперативного состояния. Цель программы заключается в формировании адаптивных механизмов совладающего поведения (копинг-стратегий), что способствует оптимизации нервно-психического напряжения у участников программы. Среди различных форм и методов групповой работы был выбран метод когнитивно-поведенческой психотерапии, потенциал которого в коррекции негативных эмоциональных состояний, дезадаптивных стратегий преодоления стресса был показан в многочисленных трудах, начиная с основоположников и заканчивая современными работами [18–21].

Разработанная программа предназначена для специалистов предприятий, работающих на территориях, прилегающих к зоне СВО, где наблюдается высокий уровень нервно-психического напряжения. На формирующем этапе эксперимента с помощью рандомизации были определены две группы испытуемых: контрольная и экспериментальная, в которые вошли 17 и 18 специалистов строительного сектора с высоким уровнем психического напряжения, работающих на приграничных с зоной СВО территориях.

Результаты исследования актуального психического состояния, уровня нервно-психического напряжения, преобладания отдельных механизмов совладающего поведения у респондентов экспериментальной группы (определены с помощью рандомизации) до и после экспериментального воздействия представлены в табл. 3. Сравнительный анализ производился с помощью критерия Вилкоксона.

Таблица 3

Сравнительный анализ показателей актуального психического состояния, уровня нервно-психического напряжения, преобладания отдельных копинг-стратегий у респондентов экспериментальной группы до и после экспериментального воздействия

Исследуемые параметры	До воздействия (ср.б)	После воздействия (ср.б)	Zэмп
Самочувствие физическое	35,4	49	-2,976**
Тонус низкий/высокий	39,9	48,6	-2,217*
Активация/деактивация	31,9	50,2	-3,105**
Конфронтация	64,5	51,1	-2,845**
Уровень нервно-психического напряжения	77,9	68,4	-2,951**
Бегство-избегание	71,2	61,3	-2,147*
Дистанцирование	70,6	60,8	-2,062*
Планирование решения	67,1	55	-2,535*

Примечание: ** – $p \leq 0,01$; * – $p \leq 0,05$.

Анализ полученных данных демонстрирует сдвиги в показателях уровня напряженности психологической защиты и копинг-стратегий. Что свидетельствует о повышении эффективности поведения в стрессовых ситуациях у респондентов экспериментальной группы.

Также был произведен анализ различий между экспериментальной и контрольной группами после реализации программы с помощью критерия U-критерия Манна – Уитни. Результаты представлены в табл. 4.

В полученных данных обнаружены статистически значимые различия в выраженности стратегий избегания проблем, поиска социальной поддержки и решения проблем. В частности, у участников экспериментальной группы было выявлено более эффективное копинг-поведение и более низкий уровень нервно-психического напряжения по сравнению с участниками контрольной группы. Также было отмечено, что участники экспериментальной группы имели более положительное текущее состояние, включая настроение и уровень стресса, чем участники контрольной группы. Эти результаты подтверждают эффективность коррекционно-развивающей программы в улучшении копинг-поведения, снижении уровня нервно-психического напряжения и улучшении текущего состояния у участников.

Таблица 4

Сравнительный анализ различий копинг-поведения, актуального состояния и нервно-психического напряжения в контрольной и экспериментальной группах при повторном тестировании

Изучаемые показатели	Группы испытуемых, ср.б		Uэмп
	Контрольная группа	Экспериментальная группа	
Активация/деактивация	30,9	50,2	35**
Тонус низкий/высокий	41,3	48,6	88*
Самочувствие физическое	37,3	49	77*
Уровень нервно-психического напряжения	77,0	68,4	50**
Конфронтация	63,1	51,1	92,5*
Поиск соц. поддержки	70,2	62,2	78*
Планирование решения	69,7	55	71,5**

Примечание: ** – $p \leq 0,01$; * – $p \leq 0,05$.

Таким образом, на территориях, прилегающих к зоне СВО, специалисты предприятий сталкиваются с факторами, вызывающими нервно-психическое напряжение. Актуальное психическое состояние, копинг-стратегии и уровень нервно-психического напряжения связаны между собой. Формируя адаптивные копинг-стратегии, можно оказывать положительное влияние на актуальное психическое состояние и уровень нервно-психического напряжения.

Преодоление негативных эмоциональных состояний специалистов строительного сектора, как и для всех людей, работающих на приграничных территориях, является важным направлением деятельности психологов, вносящих свой вклад в развитие и благополучие нашей страны в современных непростых реалиях.

Список источников

1. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения: современное состояние, проблемы и перспективы // Вестник Костромского гос. ун-та. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2008. Т. 14, вып. 4. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15200375>.
2. Маралов В. Г., Ситаров В. А., Романюк Л. В., Корягина И. И., Смирнова О. В. Взаимосвязь психологического капитала, жизнестойкости и отношения людей к опасностям (на примере студенческой молодежи) // Перспективы науки и образования. 2023. № 1 (61). С. 371–387.
3. Пчелкина Е. П., Разуваева Т. Н., Кушко О. Ю. Посттравматическое стрессовое расстройство как фактор девиантного поведения подростков // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79-1. С. 422–425.
4. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. М.: Просвещение, 1964. 234 с.
5. Изард К. Е. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2000. 250 с.
6. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. 2-е изд. СПб.: Питер, 2021. 784 с.
7. Васильюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во Моск. ун-та. 1984. 200 с.
8. Вилюнас В. К., Гипшенрейтер Ю. Б. Психология эмоций. М.: Московский ун-т, 2016. 288 с.
9. Захаревич А. С., Волков С. И. Теория и практика коррекции психического состояния сотрудников ГПС МЧС России с помощью дыхательных психотехнологий: учеб.-метод. пособие. СПб.: ИБСП, 2007. 400 с.
10. Земскова А. А. Стратегии совладающего поведения у сотрудников МЧС России и у курсантов // Научно-аналитический журнал «Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России». 2015. 12 с.
11. Лебедева И. О. Личностные качества специалистов опасных профессий: теоретический обзор // Молодой ученый. 2021. № 17 (359). С. 342–344.
12. Рядинская Е. Н. Особенности психологических состояний человека, проживающего в зоне вооруженного конфликта, в контексте трансформаций смысложизненных стратегий в постконфликтный период // Психология и право. 2016. Т. 6, № 4. С. 196–208.
13. Нестик Т. А. Влияние военных конфликтов на психологическое состояние общества: перспективные направления исследований // Социальная психология и общество. 2023. Т. 14, № 4. С. 5–22.

14. Вальдман А. В., Козловская М. М., Медведев О. С. Фармакологическая регуляция психоэмоционального стресса. М.: Медицина, 1979. 359 с.
15. Ашанина, Е. Н. Структурно-функциональная модель копинг-поведения сотрудников МЧС России как субъекта экстремальной профессиональной деятельности. СПб., 2019. С. 120–128.
16. Безчасный К. В. Сравнительная характеристика совладающего поведения у сотрудников силовых структур // Медицина катастроф. 2013. № 2. С. 14–17.
17. Чернякевич Е. Ю. Толерантность к неопределенности и карьерная направленность как прогностические факторы нервно-психического напряжения студентов вуза // Перспективы науки и образования. 2023. № 6 (66). С. 399–410.
18. Ellis A. Outcome of employing three techniques of psychotherapy // Journal of Clinical Psychology. 1957. Vol. 13. P. 344–350.
19. Kursun Ş. G., Uygun E., Dikeç G. The Experiences of Mental Health Professionals Providing Online Psychological Support to Refugees During the COVID-19: A Qualitative Study // Journal of Cognitive-Behavioral Psychotherapy and Research. 2022. Vol. 11. P. 264–278.
20. Duman T. N., Gökkaya F., Özger A. M., Kaya H. The evaluation of the effectiveness of cognitive behavioural therapy in cases with ongoing symptoms of obsessive compulsive disorder despite psychotropic medications // Journal of Cognitive-Behavioral Psychotherapy and Research. 2022. Vol. 11 (3). P. 220–234.
21. Залевский Г. В. Когнитивно-поведенческая психотерапии: учеб. пособие для вузов. 2-е изд. М.: Юрайт, 2024. 194 с.

References

1. Kryukova T. L. Psikhologiya sovladayushchego povedeniya: sovremennoye sostoyaniye, problemy i perspektivy [Psychology of coping behavior: current state, problems and prospects]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika – Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2008, vol. 14, no. 4 (in Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15200375>
2. Maralov V. G., Sitarov V. A., Romanyuk L. V., Koryagina I. I., Smirnova O. V. Vzaimosvyaz' psikhologicheskogo kapitala, zhiznestoykosti i otnosheniya lyudey k opasnostyam (na primere studencheskoy molodezhi) [The relationship between psychological capital, resilience and people's attitude towards dangers (using the example of student youth)]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 2023, no. 1 (61), pp. 371–387 (in Russian).
3. Pchelkina E. P., Razuvaeva T. N., Kushko O. Yu. Posttravmaticheskoye stressovoye rasstroystvo kak faktor deviantnogo povedeniya podrostkov [Post-traumatic stress disorder as a factor in deviant behavior in adolescents]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2023, no. 79-1, pp. 422–425 (in Russian).
4. Levitov N. D. *O psikhicheskikh sostoyaniyakh cheloveka* [About human mental states]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1964. 234 p. (in Russian).
5. Izard K. E. *Psikhologiya emotsiy* [Psychology of emotions]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2000. 250 p. (in Russian).
6. Il'in E. P. *Emotsii i chuvstva* [Emotions and feelings]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2021. 784 p. (in Russian).
7. Vasilyuk F. E. *Psikhologiya perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskikh situatsiy)* [Psychology of experience (analysis of overcoming critical situations)]. Moscow, Moscow university Publ., 1984. 200 p. (in Russian).
8. Vilyunas V. K. *Psikhologiya emotsiy* [Psychology of emotions]. Moscow, Moscow university Publ., 2016. 288 p. (in Russian).
9. Zakharevich A. C., Volkov S. I. *Teoriya i praktika korrektsii psikhicheskogo sostoyaniya sotrudnikov GPS MCHS Rossii s pomoshch'yu dykhatel'nykh psikhotekhnologiy: uchebno-metodicheskoye posobiye* [Theory and practice of correcting the mental state of employees of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia using respiratory psychotechnologies: a training manual]. Saint Petersburg, IBSP Publ., 2007. 400 p. (in Russian).
10. Zemskova A. A. Strategii sovladayushchego povedeniya u sotrudnikov MCHS Rossii i u kursantov [Strategies of coping behavior among employees of the Ministry of Emergency Situations of Russia and among cadets]. *Nauchno-analiticheskii zhurnal «Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta Gosudarstvennoy protivopozharnoy sluzhby MCHS Rossii»*, 2015. 12 p. (in Russian).
11. Lebedeva I. O. Lichnostnye kachestva spetsialistov opasnykh professiy: teoreticheskiy obzor [Personal qualities of specialists in hazardous professions: a theoretical review]. *Molodoy uchenyy*, 2021, no. 17 (359), pp. 342–344 (in Russian).

12. Ryadinskaya E. N. Osobennosti psikhologicheskikh sostoyaniy cheloveka, prozhivayushchego v zone vooruzhennogo konflikta, v kontekste transformatsiy smyslozhiznennykh strategiy v postkonfliktnyy period [Features of the psychological states of a person living in an armed conflict zone in the context of transformations of life-meaning strategies in the post-conflict period]. *Psikhologiya i pravo – Psychology and Law*, 2016, vol. 6, no. 4, pp. 196–208 (in Russian).
13. Nestik T. A. Vliyaniye voennykh konfliktov na psikhologicheskoye sostoyaniye obshchestva: perspektivnye napravleniya issledovaniy [The influence of military conflicts on the psychological state of society: promising areas of research]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo – Social Psychology and Society*, 2023, vol. 14, no. 4, pp. 5–22 (in Russian).
14. Val'dman A. V., Kozlovskaya M. M., Medvedev O. S. *Farmakologicheskaya regulyatsiya psikhoemotsional'nogo stressa* [Pharmacological regulation of psychoemotional stress]. Moscow, Meditsina Publ., 1979. 359 p. (in Russian).
15. Ashanina E. N. *Strukturno-funksional'naya model' koping-povedeniya sotrudnikov MCHS Rossii kak sub'ekta ekstremal'noy professional'noy deyatel'nosti* [Structural-functional model of coping behavior of employees of the Ministry of Emergency Situations of Russia as a subject of extreme professional activity]. Saint Petersburg, 2019. Pp. 120–128 (in Russian).
16. Bezchasnyy K. V. Sravnitel'naya kharakteristika sovladayushchego povedeniya u sotrudnikov silovykh struktur [Comparative characteristics of coping behavior among law enforcement officers]. *Meditsina katastrof*, 2013, no. 2, pp. 14–17 (in Russian).
17. Chernyakevich E. Yu. Tolerantnost' k neopredelennosti i kar'ernaya napravlenost' kak prognosticheskiye faktory nervno-psihicheskogo napryazheniya studentov vuza [Tolerance to uncertainty and career orientation as prognostic factors of neuropsychic stress in university students]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 2023, no. 6 (66), pp. 399–410 (in Russian).
18. Ellis A. Outcome of employing three techniques of psychotherapy. *Journal of Clinical Psychology*, 1957, vol. 13, pp. 344–350.
19. Kursun Ş. G., Uygun E., Dikec G. The Experiences of Mental Health Professionals Providing Online Psychological Support to Refugees During the COVID-19: A Qualitative Study. *Journal of Cognitive-Behavioral Psychotherapy and Research*, 2022, vol. 11, pp. 264–278.
20. Duman T. N., Gökkaya F., Özger A., M., & Kaya, H. The evaluation of the effectiveness of cognitive behavioural therapy in cases with ongoing symptoms of obsessive compulsive disorder despite psychotropic medications. *Journal of Cognitive-Behavioral Psychotherapy and Research*, 2022, vol. 11 (3), pp. 220–234.
21. Zalevskiy G.V. *Kognitivno-povedencheskaya psikhoterapiya: uchebnoye posobiye dlya vuzov* [Cognitive-behavioral psychotherapy: textbook. manual for universities]. Moscow, Yurayt Publ., 2024. 194 p. (in Russian).

Информация об авторах

Ляхова Ж. Г., студент, Белгородский государственный национальный исследовательский университет (ул. Попова, 18, Белгород, Россия, 308009).

Ковтун Ю. Ю., кандидат психологических наук, доцент, Белгородский государственный национальный исследовательский университет (ул. Попова, 18, Белгород, Россия, 308009).

Кучерявенко И. А., кандидат психологических наук, доцент, Белгородский государственный национальный исследовательский университет (ул. Попова, 18, Белгород, Россия, 308009).

Information about the authors

Lyakhova Zh. G., undergraduate student, Belgorod State National Research University (ul. Popova, 18, Belgorod, Russian Federation, 308009).

Kovtun Yu. Yu., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Belgorod State National Research University (ul. Popova, 18, Belgorod, Russian Federation, 308009).

Kucheryavenko I. A., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Dean of the faculty of psychology, Belgorod State National Research University (ul. Popova, 18, Belgorod, Russian Federation, 308009).

Статья поступила в редакцию 13.02.2024; принята к публикации 01.07.2024

The article was submitted 13.02.2024; accepted for publication 01.07.2024

ОБЗОРЫ

Научная статья

УДК 378

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-151-160>

Личностно ориентированное цифровое образование: по материалам XIV Зимней школы преподавателей – 2024

Косицкая Фаина Леонидовна

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, fainak@list.ru

Аннотация

В рамках очередной Зимней школы преподавателей – 2024, организованной образовательной платформой издательства «Юрайт» и проходившей в режиме вебинаров с 22 по 26 января 2024 г., приняли участие 3 960 российских и зарубежных слушателей. Ведущие специалисты, эксперты в области цифрового образования, а также руководители ведущих вузов России выступили с презентациями и приняли участие в панельных дискуссиях Школы. Рассматриваются современные представления вузовского научного сообщества о сути, проблемах, вызовах личностно ориентированного цифрового образования, в том числе по следующим актуальным темам: индивидуализация в цифровой среде, индивидуальные образовательные траектории, персонализация ЭИОС, студенческая наука, педагогика сотрудничества, защита ВКР и другие. В рамках данного обзора остановимся на отдельных темах и выступлениях.

Ключевые слова: индивидуализация в цифровой среде, индивидуальные образовательные траектории, персонализация электронной информационной образовательной среды, педагогика сотрудничества, цифровая активность студентов, развитие социальных навыков студентов

Для цитирования: Косицкая Ф. Л. Личностно ориентированное цифровое образование: по материалам XIV зимней школы преподавателей – 2024 // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 4 (56). С. 151–159. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-151-160>

REVIEWS

Original article

Personality-oriented digital education (based on the XIV winter school of teachers-2024)

Faina L. Kositskaya

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, fainak@list.ru

Abstract

More than 3,000 people took part in the regular Winter School of Teachers – 2024, organized by the educational platform of the Urayt publishing house and held as webinars from January 22 to 26,

2024. Reports and panel discussions were devoted to the following topics: individualization in the digital environment; individualization of learning in online communication; the relationship between student-centered learning models and psychological theories; individual educational trajectories: from theory to implementation; training in digital technologies for future life; personalization of the electronic information educational environment (EIEE): from functionality to convenience and comfort; digital footprint (analytics of student behavior in the EIEE); the digital activity of students; support for independence and responsibility of students; the independent work of students in the digital environment of the university; the development of social skills; support for independence and responsibility of students; independent work of students in the digital environment of the university; development of social skills of students; own business and entrepreneurship as a trajectory of self-realization of students; student science: the formation of young scientists; service to society: the third mission of the university and student volunteering; pedagogy of cooperation: support, mutual assessment and collective projects; personality types and self-esteem of students: building an individual approach; presenting thesis as a step towards graduate independence. In this review, we will focus on individual topics and presentations.

Keywords: *individualization in the digital environment, individual educational trajectories, personalization of the electronic information educational environment, pedagogy of cooperation, digital activity of students, development of social skills of students*

For citation: Kositskaya F. L. Lichnostno orientirovannoye tsifrovoye obrazovaniye (po materialam XIV zimney shkoly prepodavateley – 2024) [Personality-oriented digital education (based on the XIV winter school of teachers-2024)]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 4 (56), pp. 151–160. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-4-151-160>

XIV Школа преподавателей объединила более 3000 профессионалов в сфере образования из всех регионов России и ряда стран ближнего зарубежья.

Профессор МГППУ А. Бронюс¹ представил доклад о взаимосвязи личностно ориентированных моделей обучения и психологических теорий. Личностно ориентированный характер обучения предполагает высокий уровень самостоятельности студента, внутреннюю мотивацию. Если внешняя мотивация превалирует, то дистанционное обучение противопоказано. Мотивация – это системная проблема, нужен комплекс продуманных мероприятий для работы со студентами со стороны деканата на определенных этапах введения в профессию. Необходимо учитывать не только учебные достижения, но и состояние здоровья студента, пропагандировать здоровый образ жизни.

В докладе профессора МПГУ М. Е. Вайндорф-Сысоевой² об индивидуализации обучения в условиях онлайн-коммуникации были представлены авторские подходы к организации онлайн-коммуникации и особенностях ее реализации в процессе индивидуальных решений, а также методы и способы индивидуализации в условиях онлайн-коммуникации и прогнозируемые ошибки учебного процесса. Онлайн-коммуникация – это многофакторный процесс, он затрагивает не только преподавателя, но и тех, кто участвует в этом процессе. На онлайн-коммуникацию влияет атмосфера, пространство, мимика, жестикация, речь, среда, дом, в котором живет преподаватель, его внешний вид, правила поведения в сети и, разумеется, студенты. Это является одним из условий онлайн-коммуникации. Универсальным цифровым инструментом коммуникации является та среда, в которой преподаватель и студенты работают. Универсальный цифровой инструмент состоит из трех компонентов: тот, кто учит, кто учится и посредника. Посредник – это цифровая образовательная среда, от того, как она организована и насыщена, зависит процесс коммуникации. В этой коммуникации преподаватель и обучающийся имеют четыре реперные точки: цифровое пространство (ЦП) / цифровая среда (ЦС), онлайн-коммуникация, цифровые следы, учебные и профессиональные, индивидуализация. Цифровое пространство (ЦП или ЭИОС) создано для управления в целом

¹ Айсмонтас Бронюс Броневич, профессор кафедры психологии и педагогики дистанционного обучения Московского государственного психолого-педагогического университета.

² Вайндорф-Сысоева Марина Ефимовна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры ТИПО ИФТИС МПГУ.

организацией всех процессов, реализуемых в образовательной среде. ЦС – специальным образом созданные и сконцентрированные ресурсы для целей образования в конкретной предметной области. Онлайн-коммуникация – обмен информацией между двумя и более людьми с помощью современных технологий в условиях цифровизации; средство решения учебных задач. Научный цифровой след – это метод, позволяющий фиксировать процесс научного развития обучающегося в процессе обучения. Учебный цифровой след – метод, позволяющий анализировать цифровые следы согласно поставленной дидактической цели. Профессиональный цифровой след – метод, позволяющий фиксировать процесс профессионального роста обучающегося в процессе обучения. Индивидуализация – приспособление обучения к динамике усвоения знаний, умений и навыков каждым обучаемым. Онлайн-коммуникация может быть синхронной и асинхронной. К синхронной онлайн-коммуникации относятся: онлайн-лекция открытого типа / проблемного изложения, видеозанятие, проектирование, цифровой воркшоп, презентация результатов деятельности (выступление), метод косвенной инициативы (создание учебной ситуации, мотивирующей обучающихся на осмысление и детальную проработку изучаемого содержания), видеоконференции. К асинхронной онлайн-коммуникации относятся: форум, цифровой след, совместная деятельность (облачные технологии), рейтинг, бейджи (визуализация успешности), диалог, беседа, консультации, мессенджеры, e-mail, социальные сети, чат-боты, видеоконментарий процесса деятельности. По мнению спикера, для асинхронной онлайн-коммуникации подходят такие виды, как цифровой след, диалог, беседа, консультация, мессенджер, e-mail, социальные сети, чат-боты, видеоконментарий процесса деятельности. Для синхронной онлайн-коммуникации автор выбирает презентацию результатов деятельности (выступление) и видеоконференцию.

Эксперт затронул вопрос о проблемах, возникающих при индивидуализации онлайн-обучения, коммуникации: личное общение «учитель – ученик». Проблемы онлайн-индивидуализации: личное общение – не «деловая» коммуникация, нарушение личного пространства, многократность повторения общих вопросов, «тайна» процесса для других, «закрытость» обучения, открытость – публичность процесса. Система дистанционного обучения (СДО) – это один из элементов индивидуализации, которая представляет точку доступа, передает, хранит информацию. Через данную систему происходит управление учебным процессом, взаимное оценивание, погружение в экосреду. Мессенджеры способствуют индивидуализации, они экономят время, позволяют быстро реагировать, собирать информацию, они доступны, способны передавать файлы, видео, фото. Спикер отметил эффекты индивидуализации: социальный, образовательный и личностный результат. Социальный эффект: отношение к себе и окружающей действительности, социальное благополучие, удовлетворенность успехами, удовлетворение запроса. Образовательный эффект: качество обучения, сосредоточенность на ликвидации личностных дефицитов. К личным результатам автор относит социальный лифт, мобильность, уверенность в знаниях, осознанную самоорганизацию, умение жить сегодня, высокий уровень самостоятельности, формирование нового мышления, потребность в новых знаниях.

В панельной дискуссии об индивидуальных образовательных траекториях приняли участие проректоры ИГАУ, ДГТУ, НГТУ, ФУ, РНУ Д. Иванов³, С. Кудряшев⁴, С. Чернов⁵, Е. Каменева⁶, И. Дарда⁷. По данным Минобрнауки, 50 % выпускников вузов не работают по специальности. Один

³ Иванов Дмитрий Александрович, проректор по учебной работе и молодежной политике Иркутского государственного аграрного университета имени А. А. Ежевского.

⁴ Кудряшев Сергей Борисович, исполняющий обязанности проректора по учебной работе Донского государственного технического университета.

⁵ Чернов Сергей Сергеевич, проректор по учебной работе, заведующий кафедрой производственного менеджмента и экономики энергетики Новосибирского государственного технического университета (НГТУ).

⁶ Каменева Екатерина Анатольевна, проректор по учебной и методической работе Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, доктор экономических наук, профессор.

⁷ Дарда Игорь Владимирович, проректор по качеству образования и аккредитации Российского нового университета, доктор технических наук, профессор РосНоу.

из выходов в данной ситуации – организация индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ), которые могли бы адаптироваться к индивидуальным потребностям студентов, учитывать их интересы. По сути, ИОТ – это гибкий подход к образованию, они нацелены на развитие по максимуму потенциала каждого студента. Эксперты обсудили модели таких индивидуальных образовательных траекторий, а также соответствующую подготовку преподавателей для работы с ними.

В панельной дискуссии по аналитике поведения студентов в ЭИОС приняли участие эксперты Н. Сорокина⁸, Н. Тутова⁹, Ф. Цахуева¹⁰, Ю. Моисеева¹¹, О. Федорова¹², представители вузов Москвы, Хабаровска, Махачкалы, Ульяновска, Санкт-Петербурга. Учебное поведение студента возможно проанализировать с помощью ЭИОС (электронной информационно-образовательной среды), его работа отслеживается по цифровым следам. Вузы практикуют смешанное обучение даже после пандемии, судя по платформам ЭИОС, активность растет. Был поднят вопрос об оправданности инвестиций в ЭИОС, о том, как измерить эти вложения, связаны ли они с нагрузкой преподавателей. ЭИОС позволяет выявлять паттерны поведения, идентифицировать успешность и неуспешность стратегий обучения, давать персонализированные рекомендации для улучшения образовательного процесса и оптимизации образовательной программы. Были затронуты также вопросы о предикативной аналитике успеваемости, отслеживании мотивированности и концентрации студентов, поддержке трудоустройства студентов.

А. А. Сафонов¹³, академический директор издательства «Юрайт», представил доклад о цифровой активности студентов, ее измерении, развитии, влиянии на учебу. Цифровая образовательная среда имеет три компонента: деятельностный (какие учебные действия возможны); коммуникативный (какие виды коммуникации реализуются); индивидуальный (каковы варианты персонализации). Спикер представил индивидуальные когнитивные стили цифрового обучения: лидерство, индивидуализм/коллективизм и ориентация на группу; ориентация на опыт, учебник, потребность в поддержке / ориентация на новое, самостоятельное творчество; интровертность в коммуникациях/экстравертность; логическое мышление, текст и речь (левое полушарие) / образное изображение (правое полушарие); скорость и погрешность/медленность и четкость; склонность к действию, рефлексии; планирование, регулярность и системность/неравномерность, импровизация и импульсивность; открытость и толерантность/ригидность и убежденность; однозадачность/многозадачность. Докладчик отметил виды мотивации к обучению: мотивация учебного содержания (интерес к предмету), мотивация учебного процесса (интерес к учебной самореализации), социальная мотивация (ценность обучения и карьерные перспективы), мотивация личных целей (поиск одобрения и избегание неприятностей). Студент должен владеть общими цифровыми навыками, такими как: цифровая обработка информации (создание, редактирование, сохранение); работа с цифровыми данными и базами данных; поиск и отбор релевантной информации в Интернете; визуализация и демонстрация цифровыми методами. Цифровая активность студентов важна для компенсации аудиторной работы, разгрузки, творчества, объективизации оценивания, прогнозирования проблемных

⁸ Сорокин Николай Юрьевич, проректор по цифровому развитию и международной деятельности Тихоокеанского государственного университета.

⁹ Тутова Наталья Владимировна, заведующая кафедрой «Бизнес-информатика» Московского технического университета связи и информатики.

¹⁰ Цахуева Феруза Пиралиевна, проректор, начальник управления качества образования и цифровой трансформации Дагестанского государственного аграрного университета имени М. М. Джембулатова.

¹¹ Моисеева Юлия Олеговна, начальник управления гибких индивидуальных образовательных траекторий Ульяновского государственного университета.

¹² Федорова Олеся Вячеславовна, проректор по дистанционному обучению Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна.

¹³ Сафонов Александр Андреевич, академический директор издательства «Юрайт».

случаев, проверки педагогических экспериментов, самостоятельной работы студентов. Чтобы поднять цифровую активность студентов, автор предлагает регистрировать реальные почты и телефоны студентов, использовать сервис групп студентов.

В панельной дискуссии о персонализации ЭИОС приняли участие Е. Колесниченко¹⁴, З. Лопатин¹⁵, Б. Хаиров¹⁶ – эксперты из Тамбова, Санкт-Петербурга, Омска. Персонализация ЭИОС позволяет адаптировать цифровое пространство к индивидуальным потребностям и особенностям каждого студента. Ее целью является создание уникального образовательного опыта, который соответствует специфическим учебным потребностям, стилям обучения, темпу обучения и интересам каждого учащегося. Обсуждая развитие ЭИОС как персонализированного цифрового сервиса, эксперты затронули такие ключевые вопросы, как цифровая зрелость университета, модернизация ЭИОС, влияние персонализации ЭИОС на функционал, методики, контент. Отмечалось, что ЭИОС – это та среда, которая позволяет готовить специалистов разнонаправленных пожеланий в зависимости от направлений. Индивидуальные траектории делают образовательные программы более конкурентоспособными, более привлекательными на рынке. Обучающийся, поступив на образовательную программу, будет иметь не только базовый набор знаний и умений, но может углубить свои знания в рамках обучения в какой-то определенной области именно в той организации, где он учится. Ему не придется искать на стороне дополнительные курсы, оплачивать дополнительные программы профессионального обучения, он может в рамках своей основной программы получить диплом о высшем образовании по определенной специальности, а также получить диплом о повышении квалификации или профессиональной переподготовки. Студенты шестого курса медицинских специальностей проходят обучение по использованию информационных систем в сфере здравоохранения, при этом используется ресурс технических университетов и включается в программу специалитета. Выпускник медицинского вуза получает диплом врача и диплом профессиональной переподготовки. Эксперты отметили влияние персонализации на педагогический дизайн курсов. Персонализация – это создание цифрового профиля студента и портфолио. Цифровой профиль – это цифровой двойник студента, о каждом студенте накапливается цифровая информация, начиная с его статуса как абитуриента, т. е. полный цифровой след, все документы, которые касались его движения, успеваемости, проектной деятельности, научной или воспитательной работы, волонтерской деятельности.

Эксперты В. Шутенко¹⁷ и А. Худякова¹⁸ из вузов Москвы и Перми в ходе панельной дискуссии обсудили вопросы самостоятельной работы студента (СРС) в цифровой среде вуза, которая организуется с использованием различных онлайн-ресурсов и платформ, предоставляющих доступ к учебным материалам, заданиям, тестам и другим образовательным ресурсам. При этом новые технологии не снимают острых методических проблем мотивации студентов и контроля за выполнением СРС. В ходе дискуссии отмечалось, что нужна постоянная творческая работа преподавателей, повышение профессионализма, квалификации, использование всех преимуществ цифровых технологий. Экспертами был затронут вопрос об этике искусственного интеллекта, генерированных текстах, отмирании жанра рефератов, написании выпускных квалификационных работ с использованием искусственного интеллекта. Спикеры обсудили вопрос этики и ответственности обучающихся

¹⁴ Колесниченко Елена Александровна, начальник управления организации учебного процесса Тамбовского государственного университета имени Г. Р. Державина, доктор наук, профессор.

¹⁵ Лопатин Захар Вадимович, заместитель директора института медицинских образовательных технологий Северо-Западного государственного медицинского университета имени И. И. Мечникова Минздрава России.

¹⁶ Хаиров Бари Галимович, координатор федерального проекта в Омской области «Цифровая Россия», доктор экономических наук.

¹⁷ Шутенко Владимир Викторович, член комитета «Образование» Общественно-делового Совета предпринимателей города Москвы.

¹⁸ Худякова Анна Владимировна, заведующий кафедрой информатики и сквозных технологий Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, кандидат педагогических наук.

ся, которые должны относиться к интеллектуальным информационным системам как к электронным помощникам, а не как к генерации идей. Речь идет о воспитательно-этической составляющей образовательного процесса. Есть вузы, которые отчисляют за плагиат, есть вузы с более либеральной позицией. Эксперты также обсудили соотношение СРС и аудиторных часов в расчетах нагрузки, вопрос об онлайн-консультировании и контроле за СРС.

Эксперт О. Наумова¹⁹ из Уральского федерального университета представила доклад о поддержке самостоятельности и ответственности студентов. Автор продемонстрировала онлайн-курс как метод развития способности к самообучению и самоорганизации, который помогает осваивать материалы самостоятельно и своевременно. Рефлексия при этом играет роль мотивирующего фактора. УрФУ – один из учредителей Национальной платформы «Открытого образования», он организует более 60 онлайн-курсов на платформе от ведущих преподавателей вуза. Онлайн-курс является частью цифровой образовательной среды, он представляет собой образовательный процесс, который построен на основе педагогических принципов, реализуется с помощью технических средств современных цифровых технологий. Онлайн-курс является структурно завершенной учебной единицей с уникальной совокупностью систематизированных электронных средств обучения и контроля. Студенты отмечают наиболее полезные структурные элементы онлайн-курса: тематическое деление материала, наличие определений понятий и терминов, наличие справочных и дополнительных материалов, периодическое указание результатов обучения на разных этапах обучения, наличие инструкций к заданиям. Спикер указал на функции тьютора в условиях ЭИОС: сопровождение индивидуальной программы, помощь в использовании информационных технологий в обучении.

В панельной дискуссии «Собственное дело и предпринимательство как траектория самореализации студентов» приняли участие эксперты А. Молчанов²⁰, Д. Кувшинов²¹, И. Зернин²², Е. Ижмулкина²³. Примерно 73 % молодежи в возрасте от 18 до 24 лет интересуется предпринимательством и созданием собственного дела. Участники дискуссии обсудили вопросы об организации курсов по развитию предпринимательских компетенций, вовлечении предпринимателей-практиков, студенческом стартапе и университетском технологическом предпринимательстве. Было высказано мнение, что предпринимательство требует самостоятельности принятия решений и ответственности за результаты, уверенности в собственных силах.

В панельной дискуссии, посвященной студенческой науке и становлению молодых ученых, приняли участие эксперты Г. Костин²⁴, И. Сокольщик²⁵, Е. Задеба²⁶, В. Бекезин²⁷ из вузов Санкт-Петербурга, Москвы и Смоленска. Они обсудили развитие магистратуры и аспирантуры, открытие технопарков и студенческих конструкторских бюро по всей стране, получение грантов на обновле-

¹⁹ Наумова Ольга Михайловна, начальник отдела методического сопровождения и оценки качества электронных образовательных ресурсов Центра развития онлайн-обучения Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина.

²⁰ Молчанов Александр Сергеевич, руководитель департамента консалтинга ООО «Тандем информационные системы», кандидат педагогических наук.

²¹ Кувшинов Дмитрий Владимирович, заместитель начальника Отдела проектной работы и предпринимательства Уфимского университета науки и технологий.

²² Зернин Иван Федорович, ведущий эксперт стартап-лаборатории Томского политехнического университета.

²³ Ижмулкина Екатерина Александровна, ректор Кузбасского государственного аграрного университета им. В. Н. Полецкого.

²⁴ Костин Геннадий Александрович, проректор по научной и инновационной работе Санкт-Петербургского государственного университета гражданской авиации, доктор технических наук.

²⁵ Сокольщик Илья Михайлович, декан юридического факультета Государственного академического университета гуманитарных наук.

²⁶ Задеба Егор Александрович, доцент Национального исследовательского ядерного университета Московского инженерно-физического института.

²⁷ Бекезин Владимир Владимирович, проректор по научной работе Смоленского государственного медицинского университета, доктор медицинских наук, профессор.

ние научной инфраструктуры и приборной базы. Студенческая наука не может существовать без участия студентов в научных конференциях, публикации научных статей. Научная работа развивает у студентов научное мышление, критический анализ и академическую самостоятельность. Путь от первокурсника до молодого ученого тернист, сложен и долог.

К третьей функции университета, наряду с традиционными (образованием и научными исследованиями), относится волонтерство и добровольчество. Особенно сильный интерес проявляют молодые люди. По данным ВЦИОМ, связывают волонтерскую деятельность с желанием чувствовать себя полезным 54 % россиян, 31 % хотят быть причастными к решению общих проблем, 19 % думают реализовать свои убеждения, ценности. Этот вопрос наряду с другими обсуждался экспертами С. Большаковым²⁸, В. Кисловым²⁹, В. Лузан³⁰, Е. Чуманкиной³¹, Н. Ушаковой³² из вузов Москвы, Санкт-Петербурга, Красноярска, Нижнего Новгорода и Томска в ходе панельной дискуссии. Третья миссия университета направлена на укрепление связей между университетом и обществом, а также на содействие социально-экономическому развитию через инновации, социальные проекты, предпринимательство и трансферт знаний. Волонтерство и добровольчество оказывают огромную воспитательную роль на молодое поколение.

С. Калмыкова³³, кандидат педагогических наук, доцент из Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, затронула вопросы педагогики сотрудничества, которая зиждется на взаимодействии и взаимопомощи между студентами, преподавателями и другими участниками образовательного процесса. Данная педагогика во многом способствует формированию активной, самостоятельной и гармоничной личности, которая способна эффективно взаимодействовать с окружающим миром и решать задачи в коллективе. Преподаватель должен сформировать в студентах навыки сотрудничества и коммуникации, для этого необходимы комфортная образовательная среда, взаимное оценивание, коллективные проекты, психологическая поддержка.

Е. Терентьев³⁴, кандидат социологических наук из НИУ ВШЭ, представил доклад о типах личности и самооценки студентов. За последние 10–15 лет изменился ландшафт университетского образования в России: произошла дифференциация вузов, сформировалась группа университетов повышенного спроса, где концентрируются наиболее талантливые студенты. К ведущим университетам начинают предъявлять повышенные требования, одно из ключевых – обеспечение успешности каждого студента. Ведущие университеты не всегда успешно справляются с этой задачей: для них характерен значительный уровень отсева, они не всегда удовлетворяют запрос студентов российских вузов на повышенное качество образования и продвинутое условия для учебной и внеучебной деятельности. В этих университетах фиксируется значительная доля студентов, вовлеченных в нечестные академические практики. Повышение продуктивности обучения студентов объясняется

²⁸ Большаков Сергей Николаевич, руководитель управления по развитию Северо-Западного федерального округа российского общества «Знание».

²⁹ Кислов Владимир Александрович, исполняющий обязанности директора дирекции развития проектной деятельности Национального исследовательского ядерного университета Московского инженерно-физического института.

³⁰ Лузан Владимир Сергеевич, исполняющий обязанности ректора Сибирского государственного института искусств имени Дмитрия Хворостовского.

³¹ Чуманкина Елена Анатольевна, проректор по молодежной политике и воспитательной работе Нижегородского государственного университета имени Лобачевского.

³² Ушакова Наталья Валерьевна, директор центра молодежной политики и воспитательной деятельности Томского политехнического университета.

³³ Калмыкова Светлана Владимировна, директор Центра открытого образования Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого.

³⁴ Терентьев Евгений Андреевич, академический руководитель Аспирантской школы по образованию НИУ ВШЭ, заведующий лабораторией, старший научный сотрудник Института образования.

различием в образовательном поведении студентов и способах их взаимодействия с образовательной средой. Спикер представил модели образовательного поведения, которые являются устойчивыми актами взаимодействия студента с преподавателями, другими студентами и образовательной средой учебного заведения в целом. Модели являются ответами на стимулы со стороны преподавателей и образовательной среды (например, необходимость сдать экзамен), связаны с достижением учебных, личных или социальных целей, соответствуют ценностям или убеждениям, происходят в определенном институциональном и культурном контексте (подвержены влиянию норм и традиций, институциональных правил), неосознанно являются способом проявления своей идентичности, подвержены влиянию предыдущего опыта. К таким моделям относятся: инерционная, транзакционная, исследовательская модель – модель социализации, трансформационная. Для студентов, использующих инерционную модель, – это учеба для «галочки», невовлеченность во (вне) учебную деятельность. Транзакционная модель служит для развития «полезных» профессиональных навыков, обмена учебных усилий на оценки. Исследовательская модель необходима для расширения социальных связей, участия во внеучебной деятельности, научной деятельности. Трансформационная модель используется для выбора гибкой образовательной траектории, развития универсальных компетенций, участия во внеучебной деятельности. Обращение к инерционной, транзакционной или исследовательской модели не демонстрирует типичности с точки зрения направлений подготовки. К использованию трансформационной модели склонны студенты гуманитарных направлений подготовки. Трансформационная модель – поступление в университет, происходит для того, чтобы рефлексировать свои собственные ценности и убеждения с некоторым ожиданием измениться, а также ориентация на личностный рост и развитие навыков. Сравнивая модели образовательного поведения в США и России, докладчик отметил преобладание инерционной, транзакционной и трансформационной моделей в российских университетах и рост исследовательской модели в американских вузах. На выбор образовательной модели не оказывают особого значения высшее образование родителей и социально-экономический статус семьи. Российский контекст дополняет существующие образовательные модели. В России школьники по времени учатся на 25 % меньше, чем в других развитых странах из-за меньшего числа лет в школе и долгих каникул. Достаточно рано приходится совершать выбор образовательной траектории. На выходе из школы может быть больше сомневающийся абитуриентов, которые могут быть склонны к инерционной модели. Из-за ориентации на рынок труда студенты могут не использовать в полной мере возможности внеучебной деятельности, развитие мягких навыков, что делает невозможным развитие исследовательской модели. Инструментальный подход к получению высшего образования: в России большинство студентов учатся в университете для подготовки к рынку труда. Исследования студентов показывают, что они чаще совмещают работу и учебу, чем просто учатся, поэтому российские университеты могут быть больше ориентированы на студентов, приверженных транзакционной модели. В российских вузах наблюдается жесткая привязанность к определенному направлению подготовки, невозможность сменить траекторию в университете, из-за этого может быть менее распространена трансформационная модель.

В панельной дискуссии, посвященной Году педагога и наставника, приняли участие проректоры вузов С. Титов³⁵, О. Павленко³⁶, Н. Журавлева³⁷, О. Грибунов³⁸ из Ульяновска, Москвы, Санкт-

³⁵ Титов Сергей Николаевич, проректор по учебно-методической работе Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова.

³⁶ Павленко Ольга Вячеславовна, первый проректор - проректор по научной работе Российского государственного гуманитарного университета, доктор исторических наук, профессор.

³⁷ Журавлева Нина Николаевна, проректор по молодежной политике и международному сотрудничеству Санкт-Петербургского государственного университета телекоммуникаций имени профессора М. А. Бонч-Бруевича.

³⁸ Грибунов Олег Павлович, первый проректор – проректор по научной работе Байкальского государственного университета, доктор юридических наук, профессор.

Петербурга, Иркутска. Признание особого статуса педагогических работников, выполняющих наставническую деятельность, – такова была миссия 2023 г.

Участники дискуссии подвели итоги, наметили планы развития преподавательской профессии. Эксперты отметили, что воспитательный процесс постоянен, к студенту надо относиться как к субъекту педагогики, а не как к объекту. Человек – это многомерная система, с которой надо очень тонко инструментально работать. Было отмечено три основных направления коммуникативной педагогики: система непрерывного совершенствования личности, профессиональное самосовершенствование (карьерное самосовершенствование – способность к стратегическому мышлению), обеспечение безопасности здоровья, комфортной среды для студентов. Очень многое зависит от одной составляющей – педагогического состава.

Развитие коммуникативной дидактики ориентировано на то, чтобы профессор вместе со студентами вырабатывал и создавал творческие смыслы формирования видения мира. Для этого важно не только профессиональное воспитание и обучение студента, но и погружение в его жизненные проблемы. Из этого формируется человекоцентричность в образовании, от этого зависит качество наставничества.

Эксперты Н. Кислова³⁹, Д. Панкова⁴⁰, О. Серова⁴¹ из вузов Самары, Санкт-Петербурга и Пскова приняли участие в панельной дискуссии, посвященной защите ВКР. Ежегодно свыше 800 тысяч студентов защищают выпускную квалификационную работу либо магистерскую диссертацию. Процесс подготовки к защите ВКР позволяет студентам развивать навыки самостоятельной работы. Защита ВКР – это умение логично и аргументированно излагать свои доводы перед аудиторией, таким образом формируются навыки публичных выступлений. Эксперты обсудили критерии оценивания ВКР, оппонирование и рецензирование, демонстрационные экзамены, стартап как диплом, борьбу с академическими мошенничествами.

Особое внимание в дискуссии было уделено академическому контролю за качеством выпускных квалификационных работ, которые должны иметь связь с практикой. Эксперты отметили, что два вуза в стране легализовали практику использования нейросетей при написании ВКР. В образовании наблюдается нехватка кадров, так как города растут, строятся большие школы, поэтому в последнее время на защитах выпускных квалификационных работ присутствует большое количество работодателей. Специалисты, работодатели оценивают не только саму выпускную квалификационную работу, но и выпускника, студента, как он умеет себя вести на защите, справляется с ситуацией, вопросами.

Таким образом, в данном обзоре были рассмотрены наиболее актуальные темы и вопросы, обсуждаемые на столь представительном форуме вузовского сообщества.

³⁹ Кислова Наталья Николаевна, проректор по учебно-методической работе Самарского государственного социально-педагогического университета.

⁴⁰ Панкова Людмила Владимировна, проректор по образовательной деятельности Санкт-Петербургского политехнического университета имени Петра Великого, кандидат экономических наук, доцент.

⁴¹ Серова Ольга Александровна, первый проректор Псковского государственного университета, доктор юридических наук, профессор.

Информация об авторе

Косицкая Ф. Л., кандидат филологических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская 60, Томск, Россия, 634061).

Information about the author

Kositskaya F. L., Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061)

Статья поступила в редакцию 14.04.2024; принята к публикации 01.07.2024

The article was submitted 14.04.2024; accepted for publication 01.07.2024



Издательство  ТГПУ