

ISSN 2307-6127



Научно- педагогическое обозрение

**PEDAGOGICAL
REVIEW**

Выпуск 1 (53) 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 1 (53) 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»

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации (редакция от 20.03.2023).

Журнал включен:

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

Адрес учредителя:

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

Адрес редакции:

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

Отпечатано в типографии ИП Копыльцов П. И.

ул. Маршала Неделина, д. 27, кв. 56, Воронеж, Россия, 394052.
Тел.: 8-950-765-69-59. E-mail: Kopyltsov_Pavel@mail.ru

Свидетельство о регистрации средства массовой информации

Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
ПИ № ФС77-52642 от 25.01.2013

Подписано в печать: 30.01.2024. Дата выхода в свет: 28.02.2024. Формат: 60×90/8. Бумага: офсетная.

Печать: трафаретная. Усл.-печ. л.: 19,75. Тираж: 1000 экз. Цена свободная. Заказ: 1271/Н.

Выпускающий редактор: Ю. Ю. Афанасьева. Технический редактор: С. Е. Турчинович.

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

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

MINISTRY OF EDUCATION OF THE RUSSIAN FEDERATION

**Tomsk State Pedagogical University
(TSPU)**

PEDAGOGICAL REVIEW

ISSUE 1 (53) 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 20.03.2023).

The journal is included:

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

Address:

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

Corresponding address:

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

Tel. +7 (3822) 31-13-25. E-mail: npo@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.

Approved for printing: 30.01.2024. Publication date: 28.02.2024. Format: 60×90/8. Paper: offset

Printing: 19.75 screen. Circulation: 1000 copies. Price: not settled. Order: 1271/H.

Production editor: Yu. Yu. Afanasyeva. Text designer: S. Ye. Turchinovich.

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

© Tomsk State Pedagogical University, 2023. All rights reserved

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩЕЕ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Фетисова Н. В., Чекалина Ю. А. Ресурсы уроков математики в начальной школе для реализации экологического образования.....	7
Яновская Г. А. Современное состояние и проблемы развития дополнительного образования.....	17
Казакова О. А. Применение метода «исследование в действии» в рамках изучения феномена мультиграмотности	25

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА

Чабан Е. А., Стрикалова Н. В. Особенности использования профессионально адаптированных графических заданий для студентов железнодорожных специальностей	32
Колесник Н. Б. К проблеме смыслообразования в профессиональной подготовке студентов – будущих средовых дизайнеров	39
Вернигора О. Н., Первушина О. В. Индивидуальная траектория образования как фактор подготовки студента по направлению «Хореографическое искусство»	47

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Котурова И. А., Сафонов Г. Р. Лонгитюдные исследования языковых ошибок на базе немецкоязычного корпуса студенческих текстов	54
Нгуен Тхи Зиеу Линь. Градуальные упражнения, направленные на формирование этнокультурной компетентности при обучении пословицам вьетнамских студентов	65
Рыбак М. В. Влияние социокультурных и научно-педагогических факторов на развитие подходов к обучению иностранным языкам в конце XX – начале XXI в.	73

ПРОБЛЕМЫ КОММУНИКАЦИИ

Евсеева А. М., Поздеева С. И. Образовательная коммуникация, вовлеченность и агентность как педагогические феномены	79
Макеева В. С., Кулин А. А. Оптимизация дидактической коммуникации преподавателя физической культуры и спорта в условиях цифровой трансформации образования.....	90

ПСИХОЛОГИЯ

Кудинова О. А. Разработка опросника имплицитных теорий образования	99
Смирнова О. В., Ловкова Е. А. Динамика чувствительности к человеку у студентов психолого-педагогических направлений подготовки.....	107
Шейнов В. П., Ермак В. О. Взаимосвязи проблемного пользования смартфоном с макиавеллизмом, направленностью личности и навыками коммуникации	115
Буравлева Н. А., Серяков В. В. Профилактика буллинга среди подростков методами социального театра.....	123
Пазухина С. В. Подходы к построению общения и взаимодействия с современными детьми в контексте обеспечения их психологической безопасности	133
Рядинская Е. Н., Волобуев В. В., Богрова К. Б. Нивелирование негативных проявлений нарциссизма у студентов методом юнгианской песочной терапии.....	141
Сунцова Я. С. Связь эмоционального выгорания матерей с иррациональными установками в мышлении	149

CONTENTS

GENERAL AND ADDITIONAL EDUCATION

<i>Fetisova N. V., Chekalina Yu. A.</i> Resources of mathematics lessons in primary school for the implementation of environmental education.....	7
<i>Yanovskaya G. A.</i> Current state and problems of additional education development	17
<i>Kazakova O. A.</i> Application of the “action research” method in the framework of the study of the phenomenon of multiliteracy	25

PROFESSIONAL TRAINING

<i>Chaban E. A., Strikalova N. V.</i> Peculiarities of using the professionally oriented graphic tasks for railway students.....	32
<i>Kolesnik N. B.</i> To the problem of meaning formation in the professional training of students – future environmental designers	39
<i>Vernigora O. N., Pervushina O. V.</i> The individual trajectory of education as a factor in the preparation of a student in the direction of “Choreographic art”	47

LINGUISTIC EDUCATION

<i>Kotyurova I. A., Safonov G. R.</i> Longitudinal studies of language errors based on a German-language learner corpus	54
<i>Nguyen Thi Dieu Linh.</i> Gradual exercises aimed at the formation of ethnocultural competence in teaching proverbs to vietnamese students	65
<i>Rybak M. V.</i> The influence of socio-cultural and scientific-pedagogical factors on the development of approaches to teaching foreign languages in the late XX – early XXI century	73

PROBLEMS OF COMMUNICATION

<i>Evseeva A. M., Pozdeeva S. I.</i> Educational communication, engagement and agency as pedagogical phenomena.....	79
<i>Makeeva V. S., Kulin A. A.</i> Optimization of didactic communication of a physical education and sports teacher in the context of digital transformation of education	90

PSYCHOLOGY

<i>Kudinova O. A.</i> Development of a questionnaire on implicit theories of education	99
<i>Smirnova O. V., Lovkova E. A.</i> Dynamics of sensitivity to a human among students of psychological and pedagogical directions of training	107
<i>Sheynov V. P., Yermak V. O.</i> Relationships between problematic smartphone use and Machiavellianism, personality orientation and communication skills.....	115
<i>Buravleva N. A., Seryakov V. V.</i> Prevention of bullying among teenagers by methods of social theater	123
<i>Pazukhina S. V.</i> Approaches to building communication and interaction with modern children in the context of ensuring their psychological safety	133
<i>Ryadinskaya E. N., Volobuev V. V., Bogrova K. B.</i> Leveling the negative manifestations of narcissism in students by the method of jungian sand therapy.....	141
<i>Suntsova Ya. S.</i> The connection of mothers emotional burnout with irrational beliefs.....	149

ОБЩЕЕ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Научная статья

УДК 372.851

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-7-16>

Ресурсы уроков математики в начальной школе для реализации экологического образования

Нэля Вениаминовна Фетисова¹, Юлия Анатольевна Чекалина²

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

² МАОУ СОШ № 51 г. Томска, Томск, Россия

¹ nvfet59@gmail.com

² che-94@yandex.ru

Аннотация

В статье рассматриваются понятия естественно-научной грамотности, экологического образования и культуры; проанализирован опыт экологического образования на территории России, представлены методы, формы, приемы работы по экологическому образованию, определены особенности выбранных дидактических приемов в работе конкретных педагогов. Кратко представлен анализ экологической обстановки в Томске, выделены основные экологические проблемы. Экологические проблемы актуальны сегодня и подтверждают необходимость экологического образования подрастающего поколения. Подчеркивается важность формирования не только знаниевого, но и деятельностного компонента экологической культуры, чтобы постепенно сформировать поколение граждан, равнодушных к проблемам окружающей среды. Анализ содержания учебно-методических комплектов по математике и окружающему миру показал, что имеются дефициты в данном направлении. Экологические задания в учебниках содержатся либо в недостаточном количестве, либо представлены бессистемно. Практически отсутствуют задания, направленные на формирование деятельностного компонента экологической культуры. На этапе эксперимента получены данные, подтверждающие актуальность экологического образования, выявлено, что у учащихся 4-го класса слабо сформирован когнитивный компонент экологической культуры. Выделены направления в работе по формированию экологической культуры на уроках математики и во внеурочной деятельности. Представлен опыт работы во внеурочной деятельности по созданию экологических проектов в начальной школе. На основе реальных данных о работе томских предприятий составлены и апробированы экологические задачи, направленные на формирование естественно-научной грамотности. Рассмотрены примеры заданий по формированию естественно-научной грамотности на основе краеведческого материала Томской области, которые затрагивают различные виды экологических проблем.

Ключевые слова: естественно-научная грамотность, экологическое образование, экологическая культура, математика, задачи, начальная школа

Для цитирования: Фетисова Н. В., Чекалина Ю. А. Ресурсы уроков математики в начальной школе для реализации экологического образования // Научно-педагогическое обозрение. 2024. Вып. 1 (53). С. 7–16. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-7-16>

GENERAL AND ADDITIONAL EDUCATION

Original article

Resources of mathematics lessons in primary school for the implementation of environmental education

Nelya V. Fetisova¹, Yuliya A. Chekalina²

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

² MAOU SOSH No. 51, Tomsk, Russian Federation

¹ nvfet59@gmail.com

² che-94@yandex.ru

Abstract

Ecological problems are relevant today and confirm the need for environmental education of the younger generation. It is important to form not only knowledge, but also the activity component of environmental culture in order to gradually form a generation of citizens who are not indifferent to environmental problems. An analysis of the content of educational and methodological kits in mathematics and the surrounding world showed that there are deficiencies in this area. Ecological tasks in textbooks are contained either in insufficient quantity or are presented haphazardly. There are practically no tasks aimed at the formation of the activity component of ecological culture. At the ascertaining stage of the experiment, data were obtained confirming the relevance of environmental education. The students of the 4th grade have a poorly formed cognitive component of ecological culture. The directions in the work on the formation of ecological culture in mathematics lessons and in extracurricular activities are highlighted. The work experience in extracurricular activities to create environmental projects is presented. The article deals with the concepts of natural science literacy, environmental education and culture; the analysis of the experience of environmental education in Russia was carried out, the methods, forms, methods of work on environmental education were presented, the features of the selected didactic techniques in the work of specific teachers were highlighted. The analysis of the environmental situation in Tomsk is briefly presented, the main environmental problems are highlighted. The analysis carried out made it possible, on the basis of real data on the work of Tomsk enterprises, to draw up environmental tasks aimed at the formation of natural science literacy. Examples of tasks for the formation of natural science literacy based on the local history material of the Tomsk region are considered. These tasks address various types of environmental problems.

Keywords: science literacy, environmental education, mathematics, tasks, elementary school

For citation: Fetisova N. V., Chekalina Yu. A. Resursy urokov matematiki v nachal'noy shcole dlya realizatsii ekologicheskogo obrazovaniya [Resources of mathematics lessons in primary school for the implementation of environmental education]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 1 (53), pp. 7–16. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-7-16>

Согласно данным государственной программы «Охрана окружающей среды», в неблагоприятных экологических условиях проживает 55 млн человек [1]. В России перерабатывается менее 40 % промышленных отходов и лишь 7 % твердых бытовых отходов [2]. Такие условия создают реальную опасность здоровью населения страны. Поэтому экологические проблемы актуальны сегодня и подтверждают необходимость придавать большое значение экологическому образованию уже в начальной школе, чтобы воспитать поколение граждан, равнодушных к проблемам окружающей среды.

Однако анализ образовательной практики показывает, что в урочной и внеурочной деятельности младших школьников не уделяется достаточного внимания экологическому образованию. В частности, экологическая направленность образования проявляется в содержании учебной дис-

циплины «Окружающий мир», но она носит эпизодический характер и не представлена в учебно-методических комплексах по другим предметам. Экологическое образование в школе обычно принимает форму единичных экологических мероприятий и не несет систематического характера. Анализ учебников за 4-й класс по окружающему миру (авт. А. А. Плешаков, В. А. Самкова) и математике (Б. П. Гейдман, М. И. Моро) показал, что экологические задания содержатся в недостаточном количестве либо представлены бессистемно и формируют лишь знаниевый (когнитивный) компонент экологической культуры, игнорируя деятельностный и мотивационный.

Понятие «экология» можно трактовать по-разному. Л. А. Яковлева [3] определяет экологию как науку об условиях жизни, об отношениях живых организмов между собой и с неживой природой, о влиянии человека на природу и последствиях его деятельности. Мы будем употреблять понятие «экология» в следующем значении: экология – это наука, которая изучает основные законы природы, взаимоотношения между природой и человеком, взаимодействие между живыми и неживыми существами, а также влияние человека на окружающую среду. Выделяют два разных термина – «экологическое воспитание» и «экологическое образование». Без экологического воспитания экологическое образование недостаточно эффективно, поскольку сами по себе знания не гарантируют, что поведение человека соответствует экологическим стандартам. Поэтому необходимо создать условия для того, чтобы экологическое воспитание детей происходило одновременно с их экологическим образованием [4].

Возьмем за основу определение И. Д. Зверева [5], который под экологическим образованием понимает систему обучения и воспитания человека, результатом которого является передача знаний, умений, навыков, ценностных установок, функций, опыта деятельности и компетенций, обеспечивающих ответственное отношение к окружающей среде и здоровью. Цель экологического образования – развитие *экологической культуры* учащихся [6]. В данной работе под *экологической культурой* будем понимать набор норм, которые определяют поведение человека, основанное на приобретенном опыте и мыслях, отражающих его личные взгляды и убеждения, а также готовность соблюдать правила, соответствующие требованиям бережного отношения к природе.

В настоящее время одной из актуальных задач в отечественном образовании является повышение уровня функциональной грамотности обучающихся. Школа должна формировать не только знаниевый компонент, но и учить действовать в различных ситуациях. Функциональная грамотность – это система знаний, умений и навыков для полноценного функционирования личности в обществе. Также ее можно характеризовать как способность ребенка взаимодействовать с окружающей его средой и максимально быстро принимать решения, необходимые для выполнения той или иной задачи [7].

Наличие в программе по математике для начальной школы раздела «Текстовые задачи» позволяет обучающимся научиться применять знания по математике для решения практических задач, научиться строить алгоритмы, развивать математический понятийный аппарат и понять, как применять полученные знания по математике в реальной жизни [8].

Под естественно-научной грамотностью понимается «способность воспринимать и использовать научный язык описания природных объектов и явлений; объяснять факты, полученные в наблюдении и эксперименте; понимать разные объяснения и использовать их для принятия решений и прогнозирования» [9].

Согласимся с позицией Л. Н. Румянцевой [9], отмечающей, что уроки окружающего мира – не единственная возможность формировать естественно-научную грамотность. Естественно-научную грамотность можно формировать на уроках литературного чтения через знакомство с текстами о природе, на уроках русского языка, математики, технологии, которые также играют важную роль в формировании умения использовать полученные знания для решения жизненных задач.

Нами проведен анализ опыта работы учителей начальной школы, уделяющих большое внимание экологическому образованию обучающихся. Результаты анализа представлены в табл. 1. Можно выделить наиболее популярные у учителей средства и формы экологического образования: текстовые задания, экологические задачи по математике, экологические проекты, экологические экскурсии, игры экологической направленности. К более редким методам и приемам экологического образования можно отнести следующие: «Письмо браконьеру», «Задачи-дилеммы», «Кинологический», создание экологических фильмов.

Таблица 1

Анализ опыта экологического образования на уроках математики

Ф.И.О. учителя, город (регион), образовательное учреждение	Методы, формы, приемы работы по экологическому образованию	Особенности выбранных дидактических приемов, методов в работе конкретного педагога
Коршунова Н. Н., г. Елец, Липецкая обл., МБОУ СОШ № 8	Презентации	Наглядное представление материала
	Кейс-технологии	Решение реальных ситуаций, развитие умения находить решение реальной проблемы
	Тестовые задания и тренажеры	Быстрая проверка полученных экологических знаний
	Задачи-дилеммы	Учащиеся учатся решать экологические проблемы, прогнозировать развитие ситуации, делать сложный выбор из нескольких решений
	Экологические игры	Моделирование реальных ситуаций
	Экологические проекты	Деятельность обучающегося по созданию проекта экологической направленности
Учкина С. П., Лемешко Л. В., г. Ленинск-Кузнецкий, Кемеровская обл., МБОУ СОШ № 37	Экологические сказки в кукольном театре	С помощью театрализации усваиваются существующие в природных сообществах взаимосвязи, проигрываются правила поведения в природе, обговариваются существующие правила
	Прием «Письмо браконьеру»	Письмо от лица растения или животного помогает почувствовать себя частью всего живого, развивает эмоциональную сферу
Зайтова Р. И., Астраханская обл., МКОУ СОШ с. Старокучергановка	Экологические загадки	Позволяют усвоить пищевые связи, связи животных с местом обитания. Необходимо тщательно отбирать экологические загадки, чтобы не создать у обучающихся негативного образа некоторых животных (например, волка)
Куприна Л. Е. (многолетний опыт работы в школах Тюмени и Тюменской обл.)	Экологическая экскурсия на учебной тропе	Важно включать все органы чувств, а не ограничиваться внешним созерцанием природы. Выполнение практических заданий, рисунков, записей
	Игра-путешествие	Организация игр по станциям, связанным с экологией (например, станции «Красная книга», «Аптека в огороде», «Грибная», «Лесные барометры»)
	Метод проектов	Обучающимся начальной школы интересно изучать растения, насекомых и животных, которые их окружают. Повышается мотивация к обучению
Сазонова Р. М., Норкина А. В., Республика Татарстан, МБОУ Гимназия № 32	Экологические игры	Практическая работа с лентой Мебиуса, анализ картин, решение анаграмм, сопоставление жизненного опыта учащихся с иллюстративным материалом, классификация объектов, задачи на сообразительность, практическая работа по сортировке мусора, изготовление поделок
Крученкова З. Ф., г. Калуга, Калужская обл., МБОУ СОШ № 16	Массовые формы: работы по озеленению пришкольной территории, экологические праздники, экологические фестивали	Привлечение к озеленению и уборке родителей обучающихся, субботники не только на пришкольной территории, но и в лесу. Экологические фестивали, посвященные природе Калужской области
	Групповые формы: кинолектории, экологические факультативы, практикумы, экскурсии	Наблюдение за изменениями в природе в лесах г. Калуги. Сравнение деревьев, кустарников, растений. Наблюдают за связью живой и неживой природы. Отмечают экологические взаимосвязи

Окончание табл. 1

Ф.И.О. учителя, город (регион), образовательное учреждение	Методы, формы, приемы работы по экологическому образованию	Особенности выбранных дидактических приемов, методов в работе конкретного педагога
Крученкова З. Ф., г. Калуга, Калужская обл., МБОУ СОШ № 16	Индивидуальные формы работы: доклады, беседы, наблюдения, лекции, рукотворное творчество, фотография, изобразительное творчество, индивидуальные проекты и исследования	Большая роль уделяется проектной деятельности, начиная с первого класса
Краснова М. В., г. Саратов, лицей «Солярис»	Внеурочный проект «Школа добрых дел», экологическая акция «Покормите птиц зимой», конкурс поделок «Вторая жизнь мусора»	Создание фотоархива, обсуждение идей по повторному использованию мусора, закрепление знаний о зимующих птицах, сбор макулатуры
Султанова Р. Ф., г. Набережные Челны, гимназия № 2 им. М. Вахитова	Применение регионального экологического компонента на уроках окружающего мира, ИЗО, технологии, музыки, чтения	Обучение носит практико-деятельностный характер
	Этнопедагогические средства	Татарские сказки, былины, легенды
Родина Е. В., Московская обл., МАОУ «Селятинская СОШ № 1»	Проектное обучение, рукотворное творчество	Ориентированность на практику, самостоятельность, социализацию обучающегося, развитие интеллектуальных способностей
Горбатюк О. В., Волгоградская обл., МОУ СОШ № 10	Сказочные экологические задачи	Раскрытие экологических проблем через задачи с использованием сказочных элементов. Формирование эмоционально-ценностного отношения к природе
Лободина Н. В., г. Волгоград, МОУ СОШ № 103	Познавательные тексты	В текстах ставится ряд задач, которые требуют вычислений. Решение каждой следующей задачи связано с предыдущей. Расширяется энциклопедизм. Расширяется кругозор и представление о животных своего края
Фурзикова М. В., г. Йошкар-Ола, гимназия № 14	Текстовые задачи экологического содержания	Разработана система задач, которые можно использовать на каждом этапе урока
Лапина А. В., с. Сосновка, Кемеровская обл., МБОУ «Сосновская СОШ»	Математическая раскраска. Текстовые задачи	Обучающиеся выполняют математические действия и закрашивают часть рисунка определенным цветом в соответствии с ответом. Узнают о месте обитания животного, питании, пользе, которую оно приносит
Гарипова М. А., г. Казань, гимназия № 18	Текстовые задачи	Материал основывается на краеведческом материале, задачи основаны на ситуациях, которые могут случиться в реальной жизни
Клепикова, Л. Н., Терешина З. Н., г. Крпоткин	Текстовые задачи	Сборник 3 500 экологических задач. Основан на экологическом материале Кубани, интересных фактах из различных наук, сведениях об экологическом разнообразии. Материал разбит по тематическим разделам и годам обучения
Дементьева И. А., г. Елец, лицей № 5	Экологические задачи. Составление с обучающимися сборников экологических задач. Математические сказки	Использование краеведческой экологической информации

Нами проведен анализ учебно-методических комплектов (УМК) по математике за 4-й класс: «Школа России» (М. И. Моро), «Начальная инновационная школа» (Б. П. Гейдман) и по окружающему миру: «Школа России» (А. А. Плешаков), «Начальная инновационная школа» (В. А. Самикова). Анализ содержания учебников математики по программе «Начальная инновационная школа» показал, что экологические задания содержатся не в каждом разделе, но их содержание и структура выгодно отличаются от заданий в учебниках «Школы России». Большая часть из них представлена в системе, а не отдельным фрагментарным заданием. Данные задачи содержат в себе информацию экологического содержания, и некоторые напоминают отрывок из энциклопедической статьи. Почти все задачи идут в логической связке с другими и гармонично вписываются в тему урока. Однако все они формируют у обучающихся только когнитивный уровень экологического сознания.

Учебники по математике УМК «Школа России» также содержат в себе задачи экологического содержания. Их количество ощутимо меньше, и чаще всего они никак не связаны с остальными заданиями, т. е. даются бессистемно. Многие задачи можно отнести к экологическим лишь условно, в зависимости от толкования самого термина «экология». Воспитательный компонент в данных задачах проявляется слабо.

По-другому складывается соотношение таких заданий в учебниках окружающего мира. В УМК «Начальная инновационная школа» экологические задания распределены неравномерно и практически отсутствуют во второй части учебника. Учителю, работающему над экологическим образованием детей, приходится искать много дополнительного материала. В каждом из УМК большая часть экологических заданий содержится в темах, посвященных природным зонам России и природным сообществам. В данных разделах задания распределены равномерно, но большинство из них однотипные и повторяются из раздела в раздел, просто вопросы открытого или закрытого типа. Очень много заданий связано с описанием жизни животных, их роли в экосистеме. Мало внимания уделяется влиянию человека на природу. Таких заданий в учебнике недостаточно. Это направление лучше разработано в учебнике А. А. Плешакова и раскрывается в параграфах «Мир глазами эколога», «Природные сокровища под охраной человека», в которых отражено влияние человека на природу.

В Томске, как и в других городах России, имеются свои экологические проблемы: *загрязнение атмосферы, загрязнение вод, загрязнение почвенного покрова, шумовое загрязнение, электромагнитная обстановка.*

Согласно докладу «О состоянии и охране окружающей среды Томской области в 2018 г.», общий объем загрязняющих веществ от неподвижных источников в г. Томске составил 27 тыс. т. Количество выбросов от различных предприятий в атмосферу Томска представлено в табл. 2 [10].

Таблица 2

Количество выбросов в атмосферу от томских предприятий за 2018 г.

Название предприятия	Количество выброшенных в атмосферу загрязняющих веществ, тыс. т
ТЭЦ-3	4
ГРЭС-2	3,9
ЗАО «Метанол»	3
ОАО «ТНХЗ»	2,4

Главной причиной загрязнения воздушного бассейна Томска является автотранспорт. На выбросы от автомобилей приходится более 80 % от всех загрязняющих веществ в атмосфере Томска. На дороги Томска зимой ежегодно высыпает около 25 тыс. т песчано-солевой смеси. Это приводит к появлению большого количества пыли в воздушном бассейне.

Нерешенными экологическими проблемами Томска являются рост свалок и загрязнение почвы. Каждый год на свалки Томской области поступает более 1 млн т отходов. По информации сайта «Новости в Томске», в Томске и Томском районе на 2019 г. было зафиксировано 86 нелегальных свалок. Каждый день на легальные свалки Томска вывозится около 900 т мусора.

Много публикаций с экологической информацией в различных источниках, на разных уровнях поднимается эта проблема. На базе Томского государственного педагогического университета на кафедре педагогики и методики начального образования в последние годы тема экологического

образования становится все более популярной в выборе студентов и магистрантов в качестве выпускной квалификационной работы и магистерской диссертации. Наши магистранты являются работающими учителями, и практическая часть исследований проходит в базовых образовательных учреждениях Томска: МАОУ СОШ № 4, МБОУ СОШ № 49, МАОУ лицей № 7 и др. В настоящее время исследование проводится на базе МАОУ лицей № 51 г. Томска.

На констатирующем этапе эксперимента нами проведена диагностика уровня экологической культуры обучающихся 4 «А» класса МАОУ лицей № 51. По результатам диагностики, когнитивный уровень экологической компетентности сформирован у детей слабо. Ни один из учеников не достиг высокого уровня (табл. 3).

Таблица 3

Результаты диагностики когнитивного компонента экологической культуры

Уровень сформированности когнитивного компонента	Количество обучающихся	%
Средний	8	36
Низкий	14	64

Результаты диагностики показали высокий уровень деятельностного компонента у детей. Однако при наблюдении за детьми во время экскурсий мы заметили, что на практике не все дети, показавшие хороший результат, соблюдают экологические нормы.

Таблица 4

Результаты диагностики деятельностного компонента экологической культуры

Уровень сформированности деятельностного компонента	Количество обучающихся	%
Высокий	3	14
Средний	16	72
Низкий	3	14

Работа по экологическому образованию в 4 «А» классе проводилась по нескольким направлениям. Урочная деятельность включала решение математических задач экологического содержания. Каждая из задач приближена к жизни, а числовые данные взяты из реальных ситуаций.

Примеры задач экологического содержания:

1. Сбор и последующая переработка пластиковых крышек позволяют очистить планету от микропластика, который загрязняет почву и воду. Активисты томского экологического движения «Зеленый луч» в 2017 году устроили акцию по сбору пластиковых крышек. Им удалось собрать 50 кг крышек. Узнай, сколько это крышек, если известно, что 500 крышек весят 1 кг.

2. По информации томского экологического движения «Батарейки, сдавайтесь», одна батарейка загрязняет 400 л воды. Во время акции по сбору старых батареек томичи собрали 600 кг старых батареек. Сколько литров воды удалось спасти от загрязнения, если известно, что одна батарейка весит 20 граммов?

3. На внешней оболочке каждой батарейки нарисован знак, запрещающий выкидывать ее в общий мусорный контейнер. Каждая из батареек требует переработки. Школьники на стоянке в лесу собрали 19 старых батареек. Узнай, сколько животных удалось спасти, если известно, что одна выброшенная батарейка убивает 2 кротов.

4. Ученики 4 «А» класса решили поучаствовать в акции помощи бездомным животным. Чтобы не просить деньги у родителей, они нашли экопункт в Томске, где мусор принимают за деньги. На стенде в экопункте они увидели следующую таблицу:

Наименование бытовых отходов	Цена за килограмм
Компьютерная техника	12 рублей
Мобильные устройства	40 рублей
Стеклянные бутылки	1 рубль
Пластиковые бутылки	10 рублей
Алюминиевые банки	50 копеек (за одну банку)
Старые книги	6 рублей
Электроплаты	60 рублей

• Сколько килограммов старых книг необходимо собрать 4 «А» классу, чтобы купить 4 кг корма для кошек, если известно, что корм для кошек продается в упаковках по 2 400 г, а одна упаковка стоит 1 100 рублей?

• Ребята поспорили, что выгоднее: сдать 30 пластмассовых бутылок, которые скопились на балконе у Вовы, или 20 алюминиевых банок с огорода Димы? Ребята взвесили на весах пластмассовую бутылку, она весит 30 граммов.

5. Рассмотрите таблицу. В ней представлено количество вредных выбросов в атмосферу города Томска и города-спутника Северска.

Район	Масса выбросов в атмосферу загрязняющих веществ		
	2019 год	2020 год	2021 год
г. Северск	11 918 т	9 900 т	6 608 т
г. Томск	21 839 т	22 056 т	22 465 т

В каком году количество выбросов вредных веществ в атмосферу Томска было наименьшим? В каком году количество выбросов в атмосферу Томска было наибольшим? Найди, какое количество вредных веществ было выброшено в атмосферу Северска за 2019, 2020 и 2021 годы. На сколько количество вредных выбросов в атмосферу Томска увеличилось в 2021 году по сравнению с 2020 годом? По данным сайта Finezpertiza фильтры на заводах России задерживают 7/10 всех вредных веществ, опасных для атмосферы. Посчитай, какое количество вредных веществ могло бы попасть в атмосферу Томска в 2021 году, если бы на заводах не стояли фильтры. Какое количество вредных веществ удержали фильтры в 2021 году?

6. Ученые-экологи подсчитали, что в 2021 году в Томской области люди создали 304 000 т мусора. Из этой массы 23 000 т мусора подверглись переработке в полезные материалы. Какое количество мусора отправилось на свалки? На сколько количество переработанного мусора меньше, чем количество отправленного на свалку?

7. Рассмотрите таблицу. В ней представлено количество вредных выбросов в атмосферу Томска от различных предприятий.

Название предприятия	Количество выброшенных в атмосферу загрязняющих веществ
ТЭЦ-3	4 000 000 кг
ГРЭС-2	3 900 000 кг
ЗАО «Метанол»	3 000 000 кг
ОАО «ТНХЗ»	2 400 000 кг

Какое количество вредных веществ попало в атмосферу Томска от ТЭЦ-3 и ГРЭС-2? Вычисли, какое количество вредных веществ попадет в атмосферу от ЗАО «Метанол» и ОАО «ТНХЗ» в течение 5 лет, если количество выбросов будет оставаться на одном уровне.

В процессе работы над каждой задачей мы обращаем внимание обучающихся не только на способ ее решения, но и на экологические выводы на этапе обобщения. Более того, учащиеся самостоятельно составляют подобные задачи и показывают их решения, что является хорошим стимулирующим дополнением экологической направленности учебных занятий по математике. Создан сборник экологических задач.

Во внеурочной деятельности несколько учеников работали над проектами экологического содержания. Сергей Д. разработал экологический краеведческий проект «Томский Грааль», посвященный истории Таловских чаш. В своем проекте он описал геологические особенности этого природного памятника, историю их изучения и рассказал все о легендах, связанных с ними.

Еще одним проектом стало исследование Артема К., посвященное дыханию деревьев. Артем К. заинтересовался этой темой, так как дома выращивает маленькое деревце из яблочного семени. Его проект носит практико-ориентированный характер. В этом проекте исследуются наиболее полезные для очищения воздуха деревья, вычисляется количество плодов, которое может получить садовод. «Бурундук у нас дома» – экологический проект, созданный Сергеем Д. Ученика заинтересовала данная тема, поскольку возле дачи его семьи поселился бурундук, которого они подкармливают. Сергей представил меню, рассчитанное самостоятельно, и показал, как выглядит его кормушка для бурундука. В Томской области обитает много бурундуков, и учащиеся имеют возможность на практике применять полученные знания.

Таким образом, мы рассмотрели ресурсы уроков математики в начальной школе для реализации экологического образования, выделили наиболее популярные средства и формы экологического образования, в том числе текстовые задания, экологические задачи по математике, экологические проекты. Исследование по разработке и апробации структурно-логической модели формирования экологической культуры обучающихся в процессе формирования естественно-научной грамотности продолжается.

Список источников

1. О состоянии и об охране окружающей среды Российской Федерации в 2014 году / Министерство природных ресурсов и экологии Российской Федерации. URL: https://www.mnr.gov.ru/docs/o_sostoyanii_i_ob_okhrane_okruzhayushchey_sredy_rossiyskoy_federatsii/142679/ (дата обращения: 28.04.2023).
2. Смитюк Ю. Чайка: в РФ накоплено более 30 млрд тонн промотходов, перерабатывается менее 40 %. URL: <https://tass.ru/obschestvo/3239075> (дата обращения: 28.04.2022).
3. Яковлева Л. А. Экология: учеб.-метод. комплекс: учеб.-метод. пособие. М.: Флинта, 2015. 65 с.
4. Моисеев Н. Н. Экологическое образование и экологизация образования // Экология и жизнь. М.: Время знаний, 2010. № 8. С. 4–6.
5. Концепция и программа деятельности общеобразовательной школы по экологическому образованию / И. Д. Зверев, И. Т. Суравегина, А. Н. Захлебный. М.: АПН ССР, 1991. 50 с.
6. Клепинина З. А., Аквилева Г. Н. Методика преподавания естествознания в начальной школе. М.: Академия, 2008. 285 с.
7. Мельник Л. П. Формирование функциональной грамотности на уроках математики в начальной школе // Современное образование: актуальные вопросы теории и практики: сб. статей II Международной научно-практической конференции. Пенза: Наука и просвещение, 2022. С. 27–29.
8. Сурковский Д. В. К вопросу о формировании функциональной математической грамотности в начальной школе // Вызовы современности и стратегии развития общества в условиях новой реальности. М.: ИРОК, 2022. С. 14–18.
9. Румянцева Л. Н., Грицай Н. В. Развитие естественно-научной грамотности младшего школьника посредством вариативных заданий // Сахалинское образование XXI век. 2022. № 2. С. 32–35.
10. Гладкова А. С. Состояние окружающей среды и рациональные пути решения на примере г. Томска // Экология и управление природопользованием. На пути к устойчивому развитию: индикаторы устойчивого развития: сб. науч. трудов Третьей Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Томск: Литературное бюро, 2020. Вып. 3. С. 12–13.

References

1. *O sostoyanii i ob okhrane okruzhayushchey sredy Rossiyskoy Federatsii v 2014 godu* [On the State and Environmental Protection of the Russian Federation in 2014]. Ministerstvo prirodnikh resursov i ekologii Rossiyskoy Federatsii (in Russian). URL: https://www.mnr.gov.ru/docs/o_sostoyanii_i_ob_okhrane_okruzhayushchey_sredy_rossiyskoy_federatsii/142679/ (accessed 28 April 2023).
2. Smityuk Yu. *Chayka: v RF nakopleno bolee 30 mlrd tonn promotkhodov, pererabatyvayetsya menee 40 %* [Smityuk Yu. Chaika: more than 30 billion tons of production wastes have been accumulated in the Russian Federation, less than 40 % are processed] (in Russian). URL: <https://tass.ru/obschestvo/3239075> (accessed 28 April 2022).
3. Yakovleva L. A. *Ekologiya: uchebno-metodicheskiy kompleks: uchebno-metodicheskoye posobiye* [Ecology: educational and methodological complex: educational and methodological manual]. Moscow, FLINTA Publ., 2015. 65 p. (in Russian).
4. Moiseyev N. N. *Ekologicheskoye obrazovaniye i ekologizatsiya obrazovaniya* [Environmental Education and Environmental Education]. *Ekologiya i zhizn*, 2010, no. 8, pp. 4–6 (in Russian).
5. Zverev I. D., Suravegina I. T., Zakhlebnyy A. N. *Kontseptsiya i programma deyatel'nosti obshcheobrazovatel'noy shkoly po ekologicheskoy obrazovaniyu* [Concept and program of activities of a comprehensive school for environmental education]. Moscow, APN SSR Publ., 1991. 50 p. (in Russian).
6. Klepinina Z. A., Akvileva G. N. *Metodika prepodavaniya estestvoznaniya v nachal'noy shkole* [Methodology for teaching science in elementary school]. Moscow, Akademiya Publ., 2008. 285 p. (in Russian).

7. Mel'nik L. P. Formirovaniye funktsional'noy gramotnosti na urokakh matematiki v nachal'noy shkole [Formation of functional literacy in primary school math classes]. In: *Sovremennoye obrazovaniye: aktual'nyye voprosy teorii i praktiki: sbornik statey II Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Modern education: current issues of theory and practice: collection of articles of the II International Scientific and Practical Conference]. Penza, Nauka i prosvyashcheniye Publ., 2022. Pp. 27–29 (in Russian).
8. Surkovskiy D. V. K voprosu o formirovaniye funktsional'noy matematicheskoy gramotnosti v nachal'noy shkole [To the question of the formation of functional mathematical literacy in primary school]. In: *Vyzovy sovremenosti i strategii razvitiya obshchestva v usloviyakh novoy real'nosti* [Challenges of our time and strategies for the development of society in the new reality]. Moscow, IROK Publ., 2022. Pp. 14–18 (in Russian).
9. Rumyantseva L. N., Gritsay N. V. Razvitiye estestvenno-nauchnoy gramotnosti mladshogo shkol'nika posredstvom variativnykh zadaniy [Development of natural science literacy of a younger student through variable tasks]. *Sakhalinskoye obrazovaniye XXI vek*, 2022, no. 2, pp. 32–35 (in Russian).
10. Gladkova A. S. Sostoyaniye okruzhayushchey sredy i ratsional'nyye puti resheniya na primere g. Tomsk [State of the environment and rational solutions on the example of Tomsk]. In: *Ekologiya i upravleniye prirodopol'zovaniyem. Na puti k ustoychivomu razvitiyu: indikatory ustoychivogo razvitiya. Sbornik nauchnykh trudov Tret'yey Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem. Vyp. 3* [Ecology and environmental management. On the path to sustainable development: indicators of sustainable development: a collection of scientific papers of the Third All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation. Vol. 3]. Tomsk, Literaturnoye Byuro Publ., 2020. Pp. 12–13 (in Russian).

Информация об авторах

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

Чекалина Ю. А., магистрант, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061); учитель начальных классов МАОУ СОШ № 51 г. Томска (ул. Карташова, 47, Томск, Россия, 634041).

Information about the authors

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

Chekalina Yu. A., master's student, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061); primary school teacher MAOU SOSH No. 51 Tomsk (ul. Kartashova, 47, Tomsk, Russian Federation, 634041).

Статья поступила в редакцию 03.05.23.2023; принята к публикации 22.12.2023

The article was submitted 03.05.23.2023; accepted for publication 22.12.2023

Научная статья

УДК 371.134

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-17-24>

Современное состояние и проблемы развития дополнительного образования

Галина Александровна Яновская

*Институт экономики и управления АПК ФГБОУ ВО РГАУ – МСХА имени К. А. Тимирязева,
Москва, Россия, 4ecoaching@gmail.com*

Аннотация

В данной статье показано усиление роли дополнительного образования, его востребованности среди потребителей и заказчиков, проведен краткий анализ рынка образования в России и мире с учетом развития рынка образовательных технологий. Проанализированы сегменты частного и государственного образования, их характеристики, преимущества и недостатки. Исследованы современное состояние, нормативные изменения в области дополнительного образования, системы подготовки педагогов дополнительного образования к реализации трудовых функций с учетом внедрения профессиональных стандартов. Проведен анализ российской реферативной базы публикаций в области подготовки педагогов дополнительного образования, развития их компетентности, оценки качества и т. д. По итогам проведенной работы выделен ряд проблем, касающихся подготовки педагогов дополнительного образования к профессиональной реализации трудовых функций на высоком уровне, которые не нашли отражения в трудах современных ученых.

Ключевые слова: дополнительное образование, подготовка педагогов дополнительного образования, профессиональный стандарт, компетентность педагогов дополнительного образования, образовательные технологии, рынок образования

Для цитирования: Яновская Г. А. Современное состояние и проблемы развития дополнительного образования // Научно-педагогическое обозрение. 2024. Вып. 1 (53). С. 17–24. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-17-24>

Original article

Current state and problems of additional education development

Galina A. Yanovskaya

*Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy,
Moscow, Russian Federation, 4ecoaching@gmail.com*

Abstract

This article examines the increasing role of supplementary education, its demand among consumers and customers. It contains a brief analysis of the education market in Russia and the world, taking into account the development of the educational technology market. The segments of private and public education, their characteristics, advantages and disadvantages are analyzed. The current state, regulatory changes in the field of supplementary education, the system of preparation of teachers of supplementary education for the implementation of labor functions, were studied with regard to the implementation of professional standards. The analysis of Russian and foreign literature on supplementary education teachers' training, competence development, quality assessment, etc. was carried out. The analysis highlights a number of problems concerning the preparation of supplementary education specialists for professional implementation of labor functions at a high level, and these problems have not been addressed by modern scientists. Among the identified problems are the lack of prospects for the emergence of a sufficient number of qualified additional education specialists in the regions of Russia, low qualification of teachers and management of educational

organizations, low technological literacy of teachers, the gap between the public and private segments of the education market, the obsolescence of traditional teaching formats, low motivation for change and development, burnout among employees of educational organizations, etc.

Keywords: *additional education, training of additional education teachers, professional standard, competence of additional education teachers, educational technologies, education market*

For citation: Yanovskaya G. A. Sovremennoye sostoyaniye i problemy razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya [Current state and problems of additional education development]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 1 (53), pp. 17–24. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-17-24>

В настоящее время в связи с цифровизацией и развитием новых технологий происходит модернизация всех отраслей экономики. Рынок труда характеризуется отмиранием целых сегментов профессий и появлением новых, мировой борьбой за дефицитные конкурентные кадры для высокотехнологичных отраслей. С всеобщим признанием проблемы отставания системы классического образования от происходящих изменений, быстрого устаревания новой информации дополнительное образование детей и взрослых выходит на первый план по актуальности содержания образовательных программ и форм обучения, а значит, востребованности со стороны потребителей.

Мировой рынок образования ежегодно растет. Эксперты прогнозируют рост рынка с 5,4 трлн долларов в 2020 г. до 7,3 трлн долларов к 2025 г. (+2 млрд новых учеников до 2050 г.), в том числе онлайн-образования – с 227 млрд долларов в 2020 г. до 404 млрд долларов к 2025 г. (x2) [1].

Согласно исследованию международного информационного агентства East-West Digital News, общий объем рынка образовательных услуг в России в 2016 г. составил 1,8 трлн рублей с долей частного бизнеса в нем в 19,2 % (351,7 млрд рублей), на онлайн-образование приходилась доля в 1,1 % (20,7 млрд рублей). В 2021 г. произошло увеличение рынка до 2 трлн рублей с долей частного бизнеса 18,9 % (385,4 млрд рублей). Заметный рост произошел на рынке онлайн-образования, доля которого на общем рынке составила уже 2,6 % (53,3 млрд рублей).

Рост статистических и стоимостных показателей российского образовательного рынка произошел прежде всего за счет повышения стоимости обучения, появления технологичных образовательных онлайн-платформ и сервисов, расширения сегмента образовательных онлайн-курсов, реализации продуктового подхода к образовательным услугам для возможности масштабирования. Росту рынка дополнительного образования (ДО) способствует господдержка отрасли и проблемы общего образования, которые частично компенсировались сферой дополнительного образования.

Особо следует отметить стремительный рост частного и частно-государственного секторов рынка дополнительного образования. Частный рынок ДО поддерживается на государственном уровне. Одним из масштабных проектов, направленных на увеличение количества мест ДО за счет развития инфраструктуры и достижения общего охвата детей дополнительным образованием до 80 % к 2024 г., является федеральный проект «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование» [2]. Также в 30 субъектах Российской Федерации внедрена система персонифицированного дополнительного образования, где государство субсидирует родителям оплату детских кружков, выдавая персональные сертификаты на обучение ребенка.

Эти проекты способствуют развитию региональных структур – коммерческих образовательных организаций сферы ДОД (кружки, секции, студии), оказывающих образовательные услуги детско-родительской аудитории в традиционном формате на местах. Этот сегмент рынка характеризуется отсутствием возможности масштабирования из-за привязки к конкретному педагогу, обладающему авторской методикой обучения, низким качеством оказываемых услуг в целом, особенно в цифровых профессиях, отсутствием возможности обеспечить непрерывное системное образование в связи с проблемой наличия квалифицированных педагогов дополнительного образования и низким уровнем автоматизации образовательных организаций.

По сути, частно-государственные коллаборации имеют те же недостатки и ограничения, существующие сейчас в государственном секторе образования: старые форматы обучения, не соответствующие изменениям в паттернах восприятия информации детьми и молодежью; низкая персонализация обучения; фрагментарность предоставляемых знаний, несистемность; отсутствие связи с практикой; непрозрачность предоставляемых услуг для заказчиков (родителей, детей), низкий

уровень профессиональной и предметной подготовки педагогов ДО, особенно в цифровых профессиях; тенденция на сохранение высокого уровня профессионального выгорания педагогических кадров и др.

Значительный рост показали инновационные компании в области образования и образовательных технологий (EduTech – англ. сокр., полное название – Education Technologies). Эти компании ориентированы на рынок дополнительного образования детей и взрослых.

Основной особенностью инновационных компаний является мировой тренд на развитие венчурного финансирования, доступ к неограниченным ресурсам на создание актуальных образовательных онлайн-программ, особенно в цифровых профессиях; технологий обучения и доставки образовательного контента, развитие игровых форматов обучения и онлайн-платформ, маркетинговое продвижение образовательных услуг и сервисов на рынке. Финансирование осуществляется за счет венчурных российских и зарубежных инвесторов и фондов, государственных и частных институтов развития, крупного бизнеса и государственных корпораций – активных участников рынка дополнительного образования детей и взрослых. По данным аналитического агентства HolonIQ, мировой объем инвестиций в рынок EduTech-компаний в период с 2010 по 2020 г. составил 48 трлн долларов.

Этот рынок характеризуется быстрой скоростью реакции на изменения, мировые тренды развития образования, активным ростом в связи с проникновением Интернета, возможностью к масштабированию с помощью технологий и продуктового подхода, низким уровнем профессиональной педагогической подготовки методистов и педагогов, высоким уровнем отраслевой экспертизы менторов образовательных онлайн-школ и платформ, возможностью привлечения топовых экспертов предметных отраслей.

В целом, подводя итог анализа ситуации на рынке образования, можно отметить рост частного сегмента рынка дополнительного образования детей и взрослых, существующий разрыв между государственным и частным секторами образования, рост претензий со стороны родителей, компаний-работодателей к качеству и неактуальности основного образования, что способствует развитию рынка ДО, в том числе за счет участия в нем крупных компаний и корпораций.

Очевидно, что сфера образования, в том числе дополнительное образование, переживает трансформацию. Это болезненный, но неизбежный процесс для системы, который усложняется ее спецификой.

Особенно актуальны изменения в системе профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов дополнительного образования. Педагогическая профессиональная деятельность многими исследователями характеризуется как достаточно консервативная. Кроме того, важной особенностью организации труда педагогов ДО является их трудоустройство в качестве совместителей – по некоторым данным, до 37 % в государственных организациях. Статистика частных компаний по количеству совместителей выше, поскольку в качестве педагогов привлекаются работающие специалисты-предметники, не имеющие профильного педагогического образования.

В связи с тем что с 1 января 2019 г. диплом о получении высшего и среднего профессионального образования больше не является подтверждением квалификации (Федеральный закон «О независимой оценке квалификации» от 03.07.2016 № 238-ФЗ), на первый план выходит непрерывное развитие компетенций педагога дополнительного образования, подготовка педагогов к реализации трудовых функций в рамках образовательной организации за счет корпоративных инструментов работы с педагогическими и управленческими кадрами в области ДО, а также со специалистами обеспечивающих подразделений: маркетинга и продаж, сопровождения контингента и т. д. [3]

Новые требования к квалификации и реализации трудовых функций педагогических работников ДО прописаны в профессиональном стандарте «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» (утв. приказом Минтруда России от 08.09.2015 № 613н, зарегистрирован в Минюсте России 24.09.2015 № 3 8994).

При этом следует отметить, что, согласно статье 46 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [4], право на ведение педагогической деятельности имеют лица со средним профессиональным или высшим образованием и отвечающие квалификационным требованиям, указанным в квалификационных справочниках и (или) профессиональных стандартах. Поэтому и педагог сферы ДОД должен обладать необходимой

квалификацией и образованием не ниже среднего специального для осуществления педагогической деятельности [5].

Однако, по данным Росстата, в 2019 г. число педагогов, обладающих профильным высшим образованием, составляло 64 % [6]. Причем это данные только по государственным участникам рынка ДО. Частные компании не придерживаются указанного требования, и, кроме того, большинство частных компаний в сфере ДО не владеют информацией о необходимости внедрения профессиональных стандартов для своих сотрудников.

Представленные в публикациях российских авторов научные подходы к содержанию и организации деятельности в сфере дополнительного образования достаточно разнообразны. Подробное исследование всех аспектов организации ДО детей представили в своих работах Е. Б. Евладова [7] и О. Е. Лебедев [8].

Оценка цифровой зрелости преподавателей, новые подходы и формы подготовки педагогов дополнительного образования, в том числе за счет цифровизации, исследуются в работах А. В. Золотаревой [5], В. В. Вихман, М. В. Ромма [9], Н. В. Кузнецовой [10], М. М. Шафигуллиной, Р. М. Гильмутдиновой [11], Н. Н. Чаленко, Р. С. Косиенко [12].

Практико-ориентированные подходы к оценке качества дополнительного образования в разрезе менеджмента, управления качеством широко представлены в исследованиях современных российских ученых (Л. Г. Логинова [13], Т. В. Дьячкова [14, 15], О. Н. Томюк [15] и др.). Применение практико-ориентированных оценочных средств в подготовке будущего педагога освещено в работах нескольких авторов (С. Н. Горшенина, И. Б. Буянова, Т. И. Шукшина [16]).

Многочисленные исследования и обсуждения ученых касаются изменений подходов к подготовке будущих педагогов ДО в контексте внедрения профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования» (И. К. Кондаурова [17], А. В. Золотарева [5] и др.), развитию профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования (А. А. Печеркина, Э. Э. Сыманюк, Е. Л. Умникова [18], А. А. Вербицкий [19], И. А. Зимняя [20] и др.).

Вместе с тем при анализе научных источников был выделен ряд проблем, которые не получили должного освещения и остаются дискуссионными и в настоящий период:

- отсутствие видимых перспектив к появлению достаточного количества квалифицированных кадров по различным современным направлениям дополнительного образования в регионах России, в особенности на малых территориях (70 млн человек проживает на малых территориях Российской Федерации, 7 млн из которых – дети); устаревание педагогического состава образовательных организаций, отсутствие механизмов обновления кадрового состава;

- низкая квалификация педагогов дополнительного образования, руководства образовательных организаций основного и дополнительного образования в части организационно-педагогического обеспечения дополнительного образования как одной из трудовых функций и совокупности компетенций, описанных в профессиональных стандартах «Педагог дополнительного образования», «Руководитель образовательной организации» (утв. приказом Минтруда России от 19.04.2021 № 250н, зарегистрирован в Минюсте России 02.09.2021 № 64848) [21];

- отсутствие продуктового подхода у педагогов-методистов к разработке общеразвивающих дополнительных программ, а значит, и отсутствию возможности масштабирования качественного дополнительного образования, в том числе для детей, проживающих на малых территориях, а также детей, попавших в трудную жизненную ситуацию;

- низкая технологическая грамотность педагогов дополнительного образования и педагогических кадров в целом, низкая осведомленность о развитии новых технологий, цифровизации рыночных отраслей, изменений рынка труда. Отсутствие практических навыков в области информационной безопасности, знаний и умений по работе с программным обеспечением, повышающим качество и эффективность организации деятельности педагогов;

- разрыв между государственным и частным сегментами рынка образования;

- низкий уровень интеграции основного и дополнительного образования;

- разрыв между уровнями образования («забудьте, чему вас учили в школе/вузе»);

- устаревание традиционных форматов обучения в основном и дополнительном образовании, отставание образования от технологий, проигрывание образованием войны за внимание детей индустрии развлечений (компьютерные игры, сервисы видеохостингов, новые медиа), игнорирова-

ние традиционной образовательной системой паттернов восприятия молодыми поколениями новой информации;

- отсутствие в образовательных организациях внутрифирменной системы по работе с персоналом: профессиональный подбор и адаптация кадров;

- отсутствие внутрифирменной системы повышения эффективности и качества деятельности работников образовательных организаций за счет совокупности действий, например развития корпоративных инструментов оценки деятельности, качества работы и профессиональных компетенций персонала образовательных организаций, применения устоявшихся в корпоративной среде методов оценки персонала. К таким методам, в частности, относится оценка по методу «360 градусов» (всесторонняя оценка специалиста сразу несколькими категориями субъектов, с которыми он взаимодействует в своей профессиональной деятельности: клиентами (учениками), коллегами, руководством и др.). Система повышения эффективности и качества работы может также включать оценку по компетенциям, которая предполагает разработку моделей компетенций различных категорий работников образовательной организации, адаптацию внедряемых профессиональных стандартов с учетом особенностей организации-работодателя;

- отсутствие нормативно-правовой базы для повышения эффективности и качества создания эффективных организационно-педагогических условий для обеспечения дополнительного образования. Например, следует отметить, что типовое штатное расписание организаций основного и дополнительного образования региональной и муниципальной системы образования не предусматривает наличия штатных единиц, которые бы отвечали за системную работу с персоналом, принятую в корпоративном мире, за продвижение услуг дополнительного образования среди контингента современными способами (интернет-маркетинг, контент-маркетинг, событийный маркетинг и др.), за сервисное сопровождение учеников и родителей;

- низкая мотивация к изменениям и развитию, сопротивление изменениям подавляющего большинства педагогических кадров, в особенности руководящего состава, отсутствие внутрифирменных современных механизмов материальной и нематериальной мотивации, стимуляции педагогического персонала к обучению и развитию (система Key Performance Indicators, или ключевые показатели эффективности, в том числе предполагающая оценку уровня удовлетворенности клиентов, и др.);

- в связи с низким уровнем организации внутрифирменной работы с педагогическими кадрами наблюдается высокий уровень профессионального выгорания сотрудников образовательных организаций. Так, по результатам исследований «Яндекса», у 75 % опрошенных есть ярко выраженные симптомы выгорания, а 38 % находятся в его острой фазе, т. е. выгорание ощутимо влияет на их качество жизни и способность работать [22]. Выгоранию оказались подвержены все школьные педагоги вне зависимости от стажа: и у молодых, и у опытных учителей был выявлен средний показатель выгорания педагогических кадров – 74 %.

Изучив комплекс работ, посвященных различным аспектам дополнительного образования, мы пришли к выводу, что необходимы переосмысление и модернизация подходов к профессиональной подготовке и развитию компетентности педагогических и управленческих кадров организаций и подразделений основного и дополнительного образования в условиях внутрифирменного учебного центра как элемента общей системы работы с персоналом образовательной организации.

Список источников

1. Международное аналитическое агентство HolonIQ. URL: <https://www.holoniq.com/edtech/10-charts-that-explain-the-global-education-technology-market/> (дата обращения: 18.12.2022).
2. Паспорт федерального проекта «Успех каждого ребенка», утвержден протоколом заседания проектного комитета по национальному проекту «Образование» от 07.12.2018, № 3. URL: <https://clck.ru/QSQDE> (дата обращения: 18.12.2022).
3. Федеральный закон «О независимой оценке квалификации» от 03.07.2016 № 238-ФЗ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_200485 (дата обращения: 20.11.2022).
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/ (дата обращения: 20.11.2022).

5. Золотарева А. В. Научно-методическое обеспечение профессионального и карьерного роста педагога сферы дополнительного образования // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 4. С. 89–98. doi: 10.24411/1813-145X-2018-10108
6. Косарецкий С. Г., Павлов А. В., Мерцалова Т. А., Анчиков К. М. Дополнительное образование: изменения в контексте реализуемых приоритетов государственной политики // Мониторинг экономики образования. 2020. № 17. URL: <https://memo.hse.ru/news/401425127.html>
7. Евладова Е. Б. Дополнительное образование в школе: в поисках смыслов и ценностей. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. 186 с.
8. Дополнительное образование детей: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / О. Е. Лебедев, М. В. Катунцова, Н. Ф. Трубицын и др. М.: ВЛАДОС, 2000. 256 с.
9. Вихман В. В., Ромм М. В. Оценка цифровой зрелости образования // Science for Education Today. 2022. Т. 12, № 5. С. 40–56. doi: 10.15293/2658-6762.2205.03
10. Кузнецова Н. В. Использование потенциала цифровизации образования для подготовки педагога по внеурочной деятельности // Гуманитарные науки и образование. 2020. Т. 11, № 4 (44). С. 50–55.
11. Шафигуллина М. М., Гильмутдинова Р. М. Дополнительное образование детей в изменяющемся мире: развитие востребованности, привлекательности, результативности: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (Челябинск – Москва, 26–27 октября 2017 г.) / под ред. А. В. Кислякова, А. В. Щербакова. Челябинск: ЧИППКРО, 2017. 532 с.
12. Чаленко Н. Н., Косиенко Р. С. Современные тенденции развития системы дополнительного образования детей // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6 (73). С. 221–223.
13. Логинова Л. Г. Оценочное исследование качества образовательных услуг в системе дополнительного образования детей // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenochnoe-issledovanie-kachestva-obrazovatelnyh-uslug-v-sisteme-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detey> (дата обращения: 14.11.2022).
14. Дьячкова Т. В. Развитие профессиональной компетентности педагогов: шаг к повышению качества региональной системы дополнительного образования детей и молодежи // Дополнительное образование детей в изменяющемся мире: развитие востребованности, привлекательности, результативности: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. Челябинск. Москва, 26–27 октября 2017 г. / под ред. А. В. Кислякова, А. В. Щербакова. Челябинск: ЧИППКРО, 2017. С. 118–121.
15. Дьячкова М. А., Томюк О. Н. Интерактивные формы совершенствования профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования // Дискуссия. 2017. № 11 (85). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-formy-sovershenstvovaniya-professionalnoy-kompetentnosti-pedagogov-dopolnitelnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 16.12.2022).
16. Горшенина С. Н., Буянова И. Б., Шукшина Т. И. Применение практико-ориентированных оценочных средств в подготовке будущего педагога // Гуманитарные науки и образование. 2020. Т. 11, № 4 (44). С. 25–30.
17. Кондаурова И. К. Подготовка будущих учителей к реализации дополнительного образования детей в контексте требований профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 3 (12). С. 22–24.
18. Печеркина А. А., Сыманюк Э. Э., Умникова Е. Л. Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург: [б.и.], 2011. 233 с.
19. Вербицкий А. А. Теория и технологии контекстного образования. М.: МПГУ, 2017. 268 с.
20. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
21. Проект профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации (управление в сфере образования)». URL: <https://bit.ly/3VplAgW> (дата обращения: 11.11.2022).
22. Профессиональное выгорание школьных учителей. Результаты всероссийского исследования программы «Я Учитель». URL: <https://yandex.ru/company/news/22-12-2020> (дата обращения: 11.11.2022).

References

1. *Mezhdunarodnoye analiticheskoye agentstvo HolonIQ* [Global Education Market Intelligence Platform HolonIQ]. URL: <https://www.holoniq.com/edtech/10-charts-that-explain-the-global-education-technology-market/> (accessed 18 November 2022).

2. *Pasport federal'nogo proekta "Uspekh kazhdogo rebenka", utverzhden protokolom zasedaniya proyektного komiteta po Natsional'nomu projektu "Obrazovaniye" ot 07.12.2018 no. 3* [Passport of the Federal Project "Every Child's Success", approved by the minutes of the National Education Project Committee meeting of 07.12.2018, no. 3] (in Russian). URL: <https://clck.ru/QSQDE> (accessed 18 December 2022).
3. *Federal'nyy zakon "O nezavisimoy otsenke kvalifikatsii" ot 03.07.2016 No. 238-FZ* [The Federal Law "On Independent Qualification Assessment" dated July 03, 2016 No. 238] (in Russian). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_200485 (accessed 20 November 2022).
4. *Federal'nyy zakon "Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii" ot 29.12.2012 No. 273-FZ* [The Federal Law no. 273 "On Education in the Russian Federation" dated December 29, 2012] (in Russian). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/ (accessed 20 November 2022).
5. Zolotareva A. V. Nauchno-metodicheskoye obespecheniye professional'nogo i kar'yernogo rosta pedagoga sfery dopolnitel'nogo obrazovaniya [Scientific and methodological support for the professional and career development of supplementary education teachers]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2018, no. 4, pp. 89–98 (in Russian). doi: 10.24411/1813-145X-2018-10108
6. Kosaretskiy S. G., Pavlov A. V., Mertsalova T. A., Anchikov K. M. Dopolnitel'noye obrazovaniye: izmeneniya v kontekste realizuemykh prioriteto gosudarstvennoy politiki [Additional Education: Changes in the Context of the Implemented Priorities of State Policy]. *Monitoring ekonomiki obrazovaniya – Monitoring of education markets and organizations (MEMO)*, 2020, no. 17 (in Russian). URL: <https://memo.hse.ru/news/401425127.html> (accessed 12 November 2022).
7. Evladova E. B. *Dopolnitel'noye obrazovaniye v shkole: v poiskakh smyslov i tsennostey* [Additional education in school: in search of meanings and values]. Yaroslavl', Yaroslavl State Pedagogical University Publ., 2013. 186 p. (in Russian).
8. Lebedev O. E., Katunova M. V., Trubitsyn N. F. et al. *Dopolnitel'noye obrazovaniye detey: uchebnoye posobiye dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy* [Additional education for children: a textbook for students of higher education institutions]. Moscow, VLADOS Publ., 2000. 256 p. (in Russian).
9. Vikhman V. V., Romm M. V. Otsenka tsifrovoy zrelosti obrazovaniya [Assessing the digital maturity of education]. *Science for Education Today*, 2022, vol. 12, no. 5, pp. 40–56. doi: 10.15293/2658-6762.2205.03
10. Kuznetsova N. V. Ispol'zovaniye potentsiala tsifrovizatsii obrazovaniya dlya podgotovki pedagoga po vneurochnoy deyatel'nosti [Using the potential of digitalisation of education for teacher training in extracurricular activities]. *Gumanitarnyye nauki i obrazovaniye*, 2020, vol. 11, no. 4 (44), pp. 50–55 (in Russian).
11. Shafigullina M. M., Gil'mutdinova R. M. *Dopolnitel'noye obrazovaniye detey v izmenyayushchemsya mire: razvitiye vstrebovannosti, privlekatel'nosti, rezul'tativnosti* [Additional education for children in a changing world: development of demand, attractiveness, effectiveness]. In: A. V. Kislyakov, A. V. Shcherbakov (eds.) *Dopolnitel'noye obrazovaniye detey v izmenyayushchemsya mire: razvitiye vstrebovannosti, privlekatel'nosti, rezul'tativnosti: materialy III Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Chelyabinsk – Moskva, 26–27 oktyabrya 2017 goda* [Proceedings of the III International Scientific-Practical Conference (Chelyabinsk – Moscow, October 26–27, 2017)]. Chelyabinsk, CHIPPKRO Publ., 2017. 532 p. (in Russian).
12. Chalenko N. N., Kosiyenko R. S. Sovremennyye tendentsii razvitiya sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya detey [Modern trends in the development of the system of additional education for children]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – The world of science, culture and education*, 2018, no. 6 (73), pp. 221–223 (in Russian).
13. Loginova L. G. Otsenochnoye issledovaniye kachestva obrazovatel'nykh uslug v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya detey [Evaluation study of the quality of educational services in the system of additional education for children]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2011, no. 1 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenochnoe-issledovanie-kachestva-obrazovatelnykh-uslug-v-sisteme-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detey> (accessed 14 December 2022).
14. D'yachkova T. V. Razvitiye professional'noy kompetentnosti pedagogov: shag k povysheniyu kachestva regional'noy sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya detey i molodezhi [Developing the professional competence of teachers: a step towards improving the quality of the regional system of supplementary education for children and young people]. In: A. V. Kislyakov, A. V. Shcherbakov (eds.) *Dopolnitel'noye obrazovaniye detey v izmenyayushchemsya mire: razvitiye vstrebovannosti, privlekatel'nosti, rezul'tativnosti: materialy III Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Chelyabinsk – Moskva, 26–27 oktyabrya 2017 goda* [Proceedings of the III International Scientific-Practical Conference (Chelyabinsk – Moscow, October 26–27, 2017)]. Chelyabinsk, CHIPPKRO Publ., 2017. Pp. 118–121 (in Russian).

15. D'yachkova M. A., Tomyuk O. N. Interaktivnyye formy sovershenstvovaniya professional'noy kompetentnosti pedagogov dopolnitel'nogo obrazovaniya [Interactive forms of improving professional competence of supplementary education teachers]. *Diskussiya*, 2017, no. 11 (85) (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-formy-sovershenstvovaniya-professionalnoy-kompetentnosti-pedagogov-dopolnitelnogo-obrazovaniya> (accessed 16 December 2022).
16. Gorshenina S. N., Buyanova I. B., Shukshina T. I. Primeneniye praktiko-oriyentirovannykh otsenochnykh sredstv v podgotovke budushchego pedagoga [Application of practice-oriented assessment tools in future teacher training]. *Gumanitarnyye nauki i obrazovaniye*, 2020, vol. 11, no. 4 (44), pp. 25–30 (in Russian).
17. Kondaurova I. K. Podgotovka budushchikh uchiteley k realizatsii dopolnitel'nogo obrazovaniya detey v kontekste trebovaniy professional'nogo standarta "Pedagog dopolnitel'nogo obrazovaniya detey i vzroslykh" [Preparation of future teachers to implement additional education for children in the context of the requirements of the professional standard "Teacher of additional education for children and adults"]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya – Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2015, no. 3 (12), pp. 22–24 (in Russian).
18. Pecherikina A. A., Symanyuk E. E., Umnikova E. L. *Razvitiye professional'noy kompetentnosti pedagoga: teoriya i praktika* [Development of teacher's professional competence: theory and practice]. Yekaterinburg, Ural State Pedagogical University Publ., 2011. 233 p. (in Russian).
19. Verbitsky A. A. *Teoriya i tekhnologii kontekstnogo obrazovaniya* [Theory and Technology of Contextual Education]. Moscow, MPU Publ., 2017. 268 p. (in Russian).
20. Zimnyaya I. A. Klyuchevyye kompetentsii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya [Key competencies – a new paradigm of education outcome]. *Vyssheye obrazovaniye segodnya – Higher Education Today*, 2003, no. 5, pp. 34–42 (in Russian).
21. *Proyekt professional'nogo standarta "Rukovoditel' obrazovatel'noy organizatsii (upravleniye v sfere obrazovaniya)"* [Draft of professional standard "Head of an Educational Organization (Education Management)"] (in Russian). URL: <https://bit.ly/3VplAgW> (accessed 11 November 2022).
22. *Professional'noye vygoraniye shkol'nykh uchiteley. Rezul'taty vserossiyskogo issledovaniya programmy "Ya uchitel'"* [Professional burnout of school teachers. Results of the All-Russian survey of the programme "I am a Teacher"] (in Russian). URL: <https://yandex.ru/company/news/22-12-2020> (accessed 11 November 2022).

Информация об авторе

Яновская Г. А., аспирант, Российский государственный аграрный университет – Московская сельскохозяйственная академия им. К. А. Тимирязева (Лиственничная аллея, 4, Москва, Россия, 127550). E-mail: 4ecoaching@gmail.com

Information about the author

Yanovskaya G.A., postgraduate student, Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy (Listvennichnaya alleya, 4, Moscow, Russian Federation, 127550). E-mail: 4ecoaching@gmail.com

Статья поступила в редакцию 26.12.2023; принята к публикации 22.12.2023

The article was submitted 26.12.2023; accepted for publication 22.12.2023

Научная статья

УДК 378

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-25-31>

Применение метода «исследование в действии» в рамках изучения феномена мультиграмотности

Ольга Андреевна Казакова

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия, baranikolya@gmail.com

Аннотация

Рассматривается практика применения метода «исследование в действии» (action research) при решении исследовательских задач. На основании истории появления и развития метода «исследование в действии», анализа примеров его использования в научных трудах сформировано описание метода, а также принципы его применения, которыми можно руководствоваться при проведении педагогического исследования. Метод получил широкое распространение в англоязычных исследованиях, как и феномен мультиграмотности, однако поиск среди множества научных источников в открытых ресурсах показал, что он редко применяется в контексте отечественных педагогических исследований. Обосновывается использование метода «исследование в действии» при изучении феномена мультиграмотности как интегративной личной характеристики, необходимой для взаимодействия с текстами новой природы. С помощью применения представленного метода описаны умения мультиграмотного человека, формируемые при освоении соответствующего онлайн-курса. Изучение практики освоения мультиграмотности как нового для русскоязычного педагогического дискурса феномена было дополнено актуальными данными, получено наиболее полное представление обо всех этапах его реализации. Описанный в статье этап диссертационного исследования позволил решить одну из поставленных в нем задач. Автор приводит не только преимущества применения метода «исследование в действии», но и риски, которые могут возникнуть. Применение данного метода позволяет произвести анализ практических действий, ведущих к формированию научных положений педагогического исследования и внести вклад в методологию педагогики.

Ключевые слова: исследование в действии, мультиграмотность, мультиграмотный человек, онлайн-курс, умения мультиграмотности, текст новой природы

Для цитирования: Казакова О. А. Применение метода «исследование в действии» в рамках изучения феномена мультиграмотности // Научно-педагогическое обозрение. 2024. Вып. 1 (53). С. 25–31. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-25-31>

Original article

Application of the “action research” method in the framework of the study of the phenomenon of multiliteracy

Olga A. Kazakova

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russian Federation, baranikolya@gmail.com

Abstract

The practice of applying the method of research in action (action research) in solving research problems is considered. Based on the history of the emergence and development of the method of research in action, the analysis of the practices of its application in scientific works, a description of the method was formed, as well as the principles of its application, which can be guided in conducting pedagogical research. The method has become widespread in English-language studies, as well as the phenomenon of multiliteracy, however, based on a search among many scientific sources in open

resources, it is rarely used in the context of pedagogical research in Russian discourse. The use of the method of research in action in the study of the phenomenon of multiliteracy as an integrative personal characteristic necessary for interacting with a text of a new nature is substantiated. Using the presented method, the skills of a multiliterate person, which are formed during the development of the corresponding online course, are described. As part of the application of the method, the study of the practice of mastering multiliteracy as a new phenomenon for the Russian-speaking pedagogical discourse with relevant data was supplemented, and the most complete picture of all stages of its implementation was obtained. The stage of the dissertation research described in the article made it possible to solve one of the tasks set in it. The author cites not only the benefits of using the research method in action, but also the risks that may arise. The application of this method makes it possible to analyze the practical actions leading to the formation of the scientific provisions of pedagogical research and to contribute to the methodology of pedagogy.

Keywords: *action research, multiliteracy, multiliterate person, online course, multiliteracy skills, new nature text*

For citation: Kazakova O. A. *Primeneniye metoda "issledovaniye v deystvii" v ramkakh izucheniya fenomena mul'tigramotnosti [Application of the "action research" method in the framework of the study of the phenomenon of multiliteracy]. Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 1 (53), pp. 25–31. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-25-31>

Поисковая система «Яндекс» при запросе на русском языке «метод исследования в действии» находит 381 тыс. результатов. При англоязычном запросе *action research* в Google появляется около 7 млн результатов. Несмотря на такое множество, в отечественных диссертационных исследованиях, особенно педагогических, он все еще встречается редко. Изучение практики применения метода позволит открыть новые перспективы в научных исследованиях.

В педагогических исследованиях чаще всего применяются такие «классические» методы, как анкетирование, интервьюирование, контент-анализ и другие статистические методы анализа данных. Для изучения нового, еще не вошедшего в практику явления использование перечисленных методов может быть недостаточно. Именно поэтому изучение метода «исследование в действии» является актуальной задачей.

Метод был разработан в научной школе под руководством К. Левина в 1944 г., куда входили ученые США и Великобритании. К. Левин стал развивать его с целью «сравнительного исследования условий и последствий различных социальных действий и исследований, ведущих к новым социальным действиям» [1].

Следующий этап развития метода связывают с началом ликвидации безграмотности населения Южной Америки. Исследование в действии было направлено не только на обучение населения, но и на преодоление негативных социальных явлений (колониализм, расизм и др.) [2].

Затем метод применял представитель немецкой философской школы Ю. Хабермас во время исследования теории стратегических и коммуникативных действий, а также французский социолог А. Турен [3]. Проблема применения метода исследования в действии на сегодняшний день является актуальной для многих областей науки, но в особенности для социальных и гуманитарных направлений отечественной мысли. Практика его применения в педагогике встречается редко [4]. Изучением практики применения метода занимаются Б. Торберт (менеджмент), Ю. Жуков (история развития метода), Э. Уилсон (образование), О. В. Безрукова (социология), А. С. Нурмухамбетова (педагогика) и др. Особенно актуально применение метода при изучении новых феноменов, которые основаны на практических умениях и навыках. К одному из них относится мультиграмотность.

Исследование мультиграмотности предполагает выявление и анализ навыков мультиграмотного человека. Мультиграмотность (*multiliteracy*, *multiple* – множественная, *literacy* – грамотность) впервые была описана в 1996 г. Группа исследователей в области образования, социологии, лингвистики и других областей определили мультиграмотность как обозначение нового понимания грамотности в контексте появления разных каналов коммуникации (появление интернета) и растущего культурного и языкового разнообразия [5]. Авторы статьи полагали, что это явление дополнит традиционное обучение чтению и письму. Они продолжали исследования данного фено-

мена и выяснили, что текст может по-разному представлять заложенный в нем смысл. Таким образом, от первоначального понимания мультиграмотности как «новой грамотности» произошел переход к изучению грамотности, состоящей из разных модальностей, составляющих текст.

Грамотность в традиционном представлении – это владение навыками чтения и письма. Мультиграмотность – интегративная личностная характеристика, которая предполагает использование вербальных и невербальных средств взаимодействия с новым знанием и представляет собой совокупность умений, необходимых для понимания и создания текстов новой природы [6]. Под термином «тексты новой природы» подразумевается «мысль, зафиксированная на каком-либо носителе, для отображения которой используется связанная последовательность разнородных символов (знаков вербальной и невербальной природы)» [7].

Представленное определение термина «мультиграмотность» было сформулировано на основании анализа определений из целого массива источников. Приведем некоторые из них.

В 2011 г. в статье L. A. Ajaui, посвященной влиянию мультипликационных фильмов на развитие школьников, мультиграмотность определяется как способность интерпретировать и конструировать различные значения в текстах новой природы, связанных с цифровыми технологиями, такими как интернет, видеоигры, цифровое видео, визуальные изображения, графика [8, с. 398]. Полагаем, что данная характеристика наиболее полно отражает полимодальность мультиграмотности.

Мультиграмотность рассматривается и в русскоязычных исследованиях. В статье И. Н. Трофимовой «Мультиграмотность как социальная ценность и фактор развития современного общества» данный феномен определяется как сумма навыков, которая позволяет достичь значимых результатов непрерывного образования, что предполагает влияние на развитие общества [9].

И. Б. Короткина, д.п.н., доцент Московской высшей школы социальных и экономических наук, указала на то, что мультиграмотность «является целью образования, а предметом реконцептуализации грамотности становится инклюзивное образование» [10]. В рассмотренном выше исследовании мультиграмотность рассматривается, скорее, как процесс, посредством которого происходит обучение, получение знаний. Здесь же представлена позиция, объясняющая мультиграмотность как результат получения знаний и навыков на одном из этапов обучения.

Для того чтобы сформировать или продемонстрировать навыки и умения, необходима образовательная практика. Такие возможности были обнаружены на зарубежных ресурсах. На данном этапе изучением мультиграмотности занимаются специалисты из университетов Турку, Нью-Кастла, Хельсинки, Мельбурна (Австралия). Преподаватели педагогического факультета Университета Мельбурна разработали онлайн-курс для широкой аудитории на платформе Coursera «Грамотность в разных модальностях: коммуникации и образование в эру цифровых медиа» (Multimodal Literacies: Communication and Learning in the Era of Digital Media, 20 часов). Курс был выбран на основании практической направленности, научного авторитета авторов (члены Нью-Лондонской группы), которые опубликовали его в 2017 г., что подтверждает жизнеспособность этого образовательного продукта. В основе онлайн-курса лежат «большие идеи», связанные с коммуникацией, репрезентацией (представление изученного с учетом собственных особенностей мышления) и формированием смысла. Каждый модуль заканчивается рецензируемым вопросом о пройденном материале. Необходимо дать развернутый ответ (более 300 слов) и проверить работы сокурсников. Текст эссе подлежит публикации и доступен для просмотра преподавателям и другим учащимся.

Авторы курса выделили умения и навыки, которыми должны овладеть учащиеся: выходить за привычные представления о грамотности, анализировать современные мультимодальные тексты и применять разные механизмы смыслообразования, которые встречаются в социальных и культурных контекстах.

Значимой характеристикой курса является его рейтинг на платформе – 4,8 из 5 баллов. С 2016 г. учащиеся оставили 23 письменных отзыва о курсе. Большая часть комментариев (20) содержит положительную характеристику. Один из учащихся, окончивших курс в 2020 г., выражает надежду, что «в ближайшем будущем все больше людей будут изучать мультиграмотность. Зная основные ее аспекты, люди могут не только улучшить и ускорить качество обучения или усвоения какой-либо информации, но и укрепить межличностные коммуникации» [11].

При выборе курса участник оценивает актуальность перечисленных умений для своего опыта. Само освоение онлайн-курса является практикой развития мультиграмотности. Построение коммуникации в блоге с сокурсниками из разных стран, оценка их работ, грамотное представление своей позиции с использованием технических возможностей – все это часть прохождения курса, посвященного мультиграмотности. Исследование в действии было применено с целью поиска соответствия между заявленными авторами курса умениями, знаниями и реальным опытом.

В данной статье процитированы источники, посвященные истории и практике применения метода «исследование в действии», материалы, раскрывающие понятие «мультиграмотность», а также основные направления исследования, связанные с данным феноменом.

Опытно-экспериментальной базой в представленной работе выступает онлайн-курс «Грамотность в разных модальностях: коммуникации и образование в эру цифровых медиа» на платформе Coursera.

Курс «Грамотность в разных модальностях: коммуникации и образование в эру цифровых медиа» был выбран на основании практической направленности, авторитета авторов (члены Нью-Лондонской группы), которые разместили его в 2017 г., что подтверждает жизнеспособность курса. В его основе лежат «большие идеи», связанные с коммуникацией, репрезентацией (представление изученного с учетом особенностей мышления) и формированием смыслов. Каждый модуль заканчивается вопросом об изученном аспекте мультиграмотности. Оценка работ учащихся осуществлялась с помощью взаимной проверки, что позволяет ознакомиться с идеями сокурсников. Тексты учащихся публикуются в формате блога, с ними могут ознакомиться преподаватели и сокурсники в любое время.

Преподаватели курса полагают, что в результате у учащихся трансформируются представления о грамотности, они научатся искать и анализировать современные мультимодальные тексты, использовать разные способы представления информации, которые встречаются в разных социальных и культурных контекстах. Перечисленные навыки описаны однозначно, и нас, как потенциальных слушателей, может привлечь возможность изучить способы представления материалов в разных ситуациях, контекстах. Так как предполагается выполнение заданий, работа с другими мультимодальными текстами на самой платформе, то само освоение онлайн-курса является практикой развития мультиграмотности. Построение коммуникации в блоге с сокурсниками из разных стран, оценка их работ, грамотное представление своей позиции с использованием технических возможностей – все это часть прохождения курса, посвященного мультиграмотности. Исследование в действии было применено с целью поиска соответствия между заявленными авторами курса навыками, знаниями и реальным опытом.

В процессе применения метода «исследование в действии» можно выделить четкие этапы:

1. Определение проблемы и целесообразности применения метода. Так как метод применяется в исследовании феномена мультиграмотности, то и проблема заключается в отсутствии перечня навыков и умений мультиграмотного человека. Их описание в работах, посвященных теории, встречается достаточно часто, курсы, посвященные мультиграмотности, есть в программах европейских университетов, однако представлялось важным получить собственный опыт.

2. Цель осуществления деятельности. В данном случае – освоение онлайн-курса и определение способа осуществления действий.

Узкая и конкретная цель позволит четче определить порядок действий и не рассеивать внимание исследователя на другие факторы.

3. Анализ исследуемой практики и сбор данных. После изучения возможностей применения метода «исследование в действии» был проведен анализ содержания онлайн-курса и планируемых результатов. Из модуля и итогового задания выделялись задачи, на решение которых был направлен курс.

Представление результатов. В современном педагогическом дискурсе подробно изучается практика рефлексии. Под данным термином понимается самоанализ собственной деятельности и самооценка ее результатов. Эта практика была выбрана при реализации метода «исследование в действии», так как она направлена не только на осмысление изученного материала, но и на выявление точек роста во владении навыками, приемами взаимодействия с текстами новой природы. Рефлексия активно используется педагогами уже на этапе начальной школы, а некоторыми преподавателями – и на более поздних этапах обучения.

давателями выделяется как обязательный этап урока. Предполагается, что только сама личность может осознать роль новых знаний и умений в уже сложившейся цепочке, понимать, на решение каких задач их можно направить.

Учитывая особенности используемого метода и предмета исследования, была проведена рефлексия деятельности, подразумевающая ответы на конкретный перечень вопросов (таблица), желательно без использования конспектов или других материалов [8]. Эта практика дает наиболее объективную и наименее эмоциональную оценку результатов освоения материала.

Примеры вопросов на этапе рефлексии при применении метода «исследование в действии»

Вопрос	Ответ
Что произвело наибольшее впечатление на курсе?	Необычное использование терминов: синестезия (когда ощущения одного органа чувств проявляются в другом), design в контексте изучения построения смысловых конструкций. Мультиграмотность была представлена как ряд навыков и умений, необходимых для восприятия не только текстов, но окружающего мира в целом
Как можно использовать знания, полученные на курсе, в дальнейшем?	Так как курс был пройден в рамках исследования, то все знания получат отражение в научной работе и профессиональной деятельности при планировании проведения занятий
Что на курсе заставило задуматься, какой аспект показался наиболее запоминающимся?	Наиболее яркий фрагмент курса – это пример влияния контекста на студентов. Преподаватель рассказал о профессоре факультета физики, который также занимается исследованиями в области образования и ищет наиболее интересные способы обучения. Он пришел к выводу, что науке известно больше о влиянии контекста окружающей среды на атом, чем на студентов
Какие недостатки можно выделить в курсе?	Реализация курса в цифровом пространстве одновременно расширяет доступ к знанию и сужает круг возможностей для студентов, так как оценка происходит лишь на основании письменных заданий, без учета изученных модальностей. Несмотря на то что предметом изучения был феномен мультиграмотности, задания сводились к написанию эссе с ответом на вопрос, предлагалось прикрепить ссылки на дополнительные материалы, что не является примером мультимодального текста

Выбор дистанционного курса, посвященного мультиграмотности, был обусловлен его практической направленностью и соответствием предмету исследования. Авторами курса являются участники коллектива ученых, впервые описавших феномен мультиграмотности. Также представлялось важным изучить принципы построения образовательного продукта для относительно нового явления.

Практика освоения курса показала, что он рассчитан на специалистов в сфере образования и направлен, скорее, на формирование собственной методики обучения с учетом полученных теоретических знаний о роли вербальных и невербальных способов представления информации. Реализация курса в цифровом пространстве расширяет доступ к знанию и одновременно сужает круг возможностей для студентов через оценку только письменных заданий. Многообразие модальностей, представленное в материалах лекций, не отражается в заданиях курса.

К числу действительно развиваемых навыков можно отнести: совершенствование английского языка, коммуникации на нем, интериоризации полученных знаний путем планирования реализации практики развития мультиграмотности у учащихся или воспоминания прошлого образовательного опыта. Цель курса заключалась в знакомстве с современными научными теориями, затрагивающими язык, коммуникации и медиа, а также изучение способов, с помощью которых они могут быть использованы в педагогической практике, представлений о грамотности за счет использования мультимодальных значений.

Ключевой вывод в представленной работе заключается в следующем положении: метод «исследование в действии» позволяет дополнить актуальными данными изучение практики освоения мультиграмотности как нового для русскоязычного педагогического дискурса феномена, получить наиболее полное представление обо всех этапах обучения. Применение представленного метода

позволяет исследователю попасть в изучаемую среду, рассмотреть методологию образовательного курса, содержание, выделить положительные и отрицательные аспекты. В процессе рефлексии к постановке вопросов можно привлекать научного руководителя или других преподавателей для создания наиболее объективной характеристики и снижения эмоционального аспекта после завершения онлайн-курса.

Использование в учебной программе изображений, текстов (в традиционном понимании), а также речи и звуковых значений было и ранее. Но теперь мы можем соединить эти возможности для воссоздания и переосмысления любого изучаемого материала с учетом особенностей восприятия личности. Цифровые технологии позволяют нам манипулировать этими режимами, интегрировать их и обогащать смысловое наполнение, но не отменяют традиционной грамотности.

Список источников

1. Lewin K. et al. Action research and minority problems // *Journal of social issues*. 1946. Т. 2, № 4. С. 34–46.
2. Пискунова Е. В. Профессиональная педагогическая рефлексия в деятельности и подготовке педагога // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2005. Вып. 1 (45). С. 62–66. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-pedagogicheskaya-refleksiya-v-deyatelnosti-i-podgotovke-pedagoga> (дата обращения: 09.01.2022).
3. Борщева В. В. «Action research» как инструмент повышения квалификации в преподавании иностранных языков // *Педагогика и психология образования*. 2017. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/action-research-kak-instrument-povysheniya-kvalifikatsii-v-prepodavanii-inostrannyh-yazykov> (дата обращения: 10.01.2022).
4. Жуков Ю. М. Исследование действием в науке и практике: промышленный период // *Организационная психология*. 2015. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-deystviem-v-nauke-i-praktike-promyshlennyu-period> (дата обращения: 21.02.2022).
5. The New London Group A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures // *Harvard Educational Review*. URL: <http://www.sfu.ca/~decaste/newlondon.htm> (дата обращения: 20.04.2021).
6. Галактионова Т. Г., Казакова О. А. Коммуникативный код мультиграмотности в контексте цифровых образовательных практик // *Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве*. URL: <https://nesinmis.ru/galaktionova-t-g/> (дата обращения: 20.02.2022).
7. Казакова Е. И. Тексты новой природы: проблемы междисциплинарного исследования // *Психологическая наука и образование*. 2016. Т. 21, № 4. С. 102–109. doi: 10.17759/pse.2016210409
8. Ajayi L. A. Multiliteracies Pedagogy: Exploring Semiotic Possibilities of a Disney video in a third grade diverse classroom // *Urban Review*. 2011. Vol. 43 (3). P. 396–413.
9. Трофимова И. Н. Мультиграмотность как социальная ценность и фактор развития современного общества // *Политика и общество*. 2018. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/multigramotnost-kak-sotsialnaya-tsennost-i-faktor-razvitiya-sovremennogo-obschestva> (дата обращения: 09.11.2020).
10. Короткина И. Б. Международные исследования новой грамотности и проблемы терминологических несоответствий в отечественной педагогике // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2018. № 3 (50). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdunarodnye-issledovaniya-novoy-gramotnosti-i-problemy-terminologicheskikh-nesootvetstviy-v-otechestvennoy-pedagogike> (дата обращения: 09.11.2020).
11. Отзывы учащихся о курсе Multimedial Literacies: Communication and Learning in the Era of Digital // Coursera. URL: <https://www.coursera.org/learn/multimedial-literacies/reviews?page=1&star=5> (дата обращения: 20.07.2022).

References

1. Lewin K. et al. Action Research and Minority Problems. *Journal of social issues*, 1946, vol. 2, no. 4, pp. 34–46.
2. Piskunova E. V. Professional'naya pedagogicheskaya refleksiya v deyatel'nosti i podgotovke pedagoga [Professional pedagogical reflection in the activities and training of the teacher]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2005, vol. 1 (45), pp. 62–66 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-pedagogicheskaya-refleksiya-v-deyatelnosti-i-podgotovke-pedagoga> (accessed 1 September 2022).
3. Borshcheva V. V. “Action research” kak instrument povysheniya kvalifikatsii v prepodavanii inostrannykh yazykov [“Action research” as a tool for advanced training in teaching foreign languages]. *Pedagogika i*

- psikhologiya obrazovaniya – Pedagogy and psychology of education*, 2017, no. 2 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/action-research-kak-instrument-povysheniya-kvalifikatsii-v-prepodavanii-inostrannyh-yazykov> (accessed 1 May 2022).
4. Zhukov Yu. M. *Issledovaniye deystviyem v nauke i praktike: promyshlennyy period* [Action research in science and practice: the industrial period] (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-deystviyem-v-nauke-i-praktike-promyshlennyy-period> (accessed 2 May 2022).
 5. The New London Group A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*. URL: <http://www.sfu.ca/~decaste/newlondon.htm> (accessed 20 September 2021).
 6. Galaktionova T. G., Kazakova O. A. Kommunikativnyy kod mul'tigramotnosti v kontekste tsifrovyykh obrazovatel'nykh praktik [The communicative code of multiliteracy in the context of digital educational practices]. *Novye obrazovatel'nye strategii v sovremennom informatsionnom prostranstve – New educational strategies in the modern information space* (in Russian). URL: <https://nesinmis.ru/galaktionova-t-g/> (accessed 20 September 2022).
 7. Kazakova E. I. Teksty novoy prirody: problemy mezhdistsiplinarnogo issledovaniya [Texts of a new nature: problems of interdisciplinary research]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2016, vol. 21, no. 4, pp. 102–109 (in Russian). doi: 10.17759/pse.2016210409
 8. Ajayi L. A. Multiliteracies Pedagogy: Exploring Semiotic Possibilities of a Disney Video in a Third Grade Diverse Classroom. *Urban Review*, 2011, vol. 43 (3), pp. 396–413.
 9. Trofimova I. N. Mul'tigramotnost' kak sotsial'naya tsennost' i faktor razvitiya sovremennogo obshchestva [Multiliteracy as a social value and a factor in the development of modern society]. *Politika i obshchestvo – Politics and Society*, 2018, no. 3 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/multigramotnost-kak-sotsialnaya-tsennost-i-faktor-razvitiya-sovremennogo-obshchestva> (accessed 11 September 2020).
 10. Korotkina I. B. Mezhdunarodnyye issledovaniya novoy gramotnosti i problemy terminologicheskikh nesootvetstviy v otechestvennoy pedagogike [International studies of new literacy and problems of terminological inconsistencies in domestic pedagogy]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 2018, no. 3 (50) (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdunarodnye-issledovaniya-novoy-gramotnosti-i-problemy-terminologicheskikh-nesootvetstviy-v-otchestvennoy-pedagogike> (accessed 11 September 2020).
 11. Otzyvy uchashchikhsya o kurse Multimodal Literacies: Communication and Learning in the Era of Digital [Student feedback on the course Multimodal Literacies: Communication and Learning in the Era of Digital]. *Coursera*. URL: <https://www.coursera.org/learn/multimodal-literacies/reviews?page=1&star=5> (accessed 20 October 2022).

Информация об авторе

Казакова О. А., аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет (Университетская наб., 7–9, Санкт-Петербург, Россия, 199034).

Information about the author

Kazakova O. A., graduate student, Saint Petersburg State University (Universitetskaya naberezhnaya, 7–9, Saint Petersburg, Russian Federation, 199034).

Статья поступила в редакцию 10.01.2023; принята к публикации 22.12.2023

The article was submitted 10.01.2023; accepted for publication 22.12.2023

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА

Научная статья

УДК 378.016

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-32-38>

Особенности использования профессионально адаптированных графических заданий для студентов железнодорожных специальностей

Елена Анатольевна Чабан¹, Наталия Владимировна Стрикалова²

^{1, 2} Красноярский институт железнодорожного транспорта Иркутского государственного университета путей сообщения, Красноярск, Россия

¹ chaban_tm@mail.ru

² nstrikalova@mail.ru

Аннотация

Подготовка инженерных кадров, обладающих определенным набором профессиональных компетенций, позволяющих использовать современные достижения науки и уровень цифровых технологий в области железнодорожного транспорта, на сегодняшний день имеет огромное значение. Сквозной нитью проходит через общепрофессиональные и профессиональные компетенции формирование так называемой графической компетенции. Рассмотрены возможности и преимущества использования профессионально адаптированных учебных графических задач в учебном процессе для студентов строительно-железнодорожных специальностей, способствующих формированию графической компетенции, а также процессу профессионального становления обучающегося. Представлены примеры профессионально адаптированных учебных графических задач для строительно-железнодорожных специальностей.

Ключевые слова: инженерные кадры, общепрофессиональные компетенции, графическая компетенция, профессионально ориентированные задачи, профессионально адаптированные учебные графические задания, педагогическое сопровождение студентов

Для цитирования: Чабан Е. А., Стрикалова Н. В. Особенности использования профессионально адаптированных графических заданий для студентов железнодорожных специальностей // Научно-педагогическое обозрение. 2024. Вып. 1 (53). С. 32–38. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-32-38>

PROFESSIONAL TRAINING

Original article

Peculiarities of using the professionally oriented graphic tasks for railway students

Elena A. Chaban, Nataliya V. Strikalova

^{1, 2} Krasnoyarsk Institute of Railway Transport, Irkutsk State University of Railway Transport, Krasnoyarsk, Russian Federation

¹ chaban_tm@mail.ru

² nstrikalova@mail.ru

© Е. А. Чабан, Н. В. Стрикалова, 2023

Abstract

The training of the engineering personnel with a certain set of professional competencies that allow the use of modern scientific achievements and the level of digital technologies in the field of railway transport is of great importance today. The formation of the so-called graphic competency is one of the main general professional and professional competencies to be developed. The possibilities and advantages of the professionally adapted educational graphic tasks for the students of the railway construction specialty in the educational process, which contribute to the formation of the graphic competence, as well as the process of professional development of students, are considered. The examples of the professionally adapted educational graphic tasks for the railway construction specialty are presented.

Keywords: *engineering personnel, general professional competencies, graphic competence, professionally oriented tasks, professionally adapted educational graphic tasks, pedagogical support for students*

For citation: Chaban E. A., Strikalova N. V. Osobennosti ispol'zovaniya professional'no adaptirovannykh graficheskikh zadaniy dlya studentov zheleznodorozhnykh spetsial'nostey [Peculiarities of using the professionally oriented graphic tasks for railway students]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 1 (53), pp. 32–38. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-32-38>

Реализация проекта «Цифровая железная дорога открытого акционерного общества „Российские железные дороги“», являющегося одним из стратегических приоритетов и перспектив научно-технологического и инновационного развития холдинга до 2025 г. и на перспективу до 2030 г. [1] требует подготовки инженерных кадров [2, с. 338]. Речь идет об инженерах, обладающих определенным набором общепрофессиональных компетенций, позволяющих использовать современные достижения науки и уровень технологий в области управления железнодорожным транспортом, транспортной техники и строительством железных дорог. Реализация масштабных инновационных проектов с интеграцией в них новых информационных технологий и достижений научно-технического прогресса невозможна без квалифицированных инженерных кадров, профессиональную подготовку которых обеспечивают железнодорожные высшие учебные заведения (вуз).

Осуществляемый в системе высшего образования Российской Федерации компетентностный подход подготовки специалистов определяет для железнодорожных специальностей формирование перечня общепрофессиональных компетенций. Уточняются способности будущих инженеров путей сообщения выполнять профессиональные задачи, опираясь на технически обоснованные должностные инструкции. К числу общепрофессиональных компетенций относится способность проектировать транспортные объекты [3, 4]. Частью общепрофессиональной компетенции является графическая компетенция, которая представляет собой нормативные требования к образовательной подготовке обучающегося для его успешного осуществления профессиональной графической деятельности. Компетенция связана с навыками построения технических чертежей, двухмерных и трехмерных графических моделей инженерных объектов и сооружений, а также применением в профессиональной деятельности систем автоматизированного проектирования (САПР) на базе отечественного и зарубежного программного обеспечения. Данная компетенция формируется у обучающихся [5, с. 33; 6; 7, с. 113] в том числе при освоении одной из базовых инженерных дисциплин – «Начертательная геометрия и компьютерная графика».

Формирование графической компетенции у обучающихся является одним из условий не только получения квалификации инженера путей сообщения, но и дальнейшей их профессиональной деятельности. Формирование подобного рода компетенции требует определенного периода времени, а именно всего срока обучения в вузе. Это связано с профессиональным становлением личности, развитием инженерами необходимых для их деятельности качеств.

Начиная обучение в инженерном вузе, студенты уже на первых курсах сталкиваются с трудностями, связанными с формированием графической компетенции. Причиной является недостаточная школьная графическая подготовка. Согласно проведенным исследованиям, только чуть больше половины студентов первого курса (57 %) осваивали основы черчения в школе на разном уровне [8, с. 316; 9, с. 152]. Данная статистика подтверждается ежегодным анкетированием сту-

дентов по данному вопросу. Поэтому на начальных курсах студенты, не имеющие представления о чертеже как таковом, испытывают сложности в освоении базовых инженерных дисциплин, таких как «Начертательная геометрия и компьютерная графика», «Теоретическая механика», «Сопротивление материалов». Например, для успешного освоения учебного материала дисциплин «Теоретическая механика» и «Сопротивление материалов» необходимо не только умение читать чертеж, но и правильно изображать расчетные схемы как плоских, так и пространственных инженерных объектов. Ситуация усугубляется низким уровнем физико-математической подготовки. Так, минимальный проходной балл на специальность «строительство железных дорог» (СЖД) при поступлении в Красноярский институт железнодорожного транспорта в 2022 г. был по математике – 27, по физике – 38, что соответствует минимальным баллам для сдачи единого государственного экзамена по предметам и получения аттестата.

В таблице представлен список дисциплин, при последовательном освоении которых в вузе студентами, обучающимися по специальности СЖД, осуществляется формирование графической компетенции.

Данные, представленные в таблице, подчеркивают трудоемкость и интенсивность изучения базовых и инженерных дисциплин [10, с. 541]. Уровень сложности учебного материала не соответствует уровню школьной подготовки поступающих в технический вуз абитуриентов. Для выполнения требований федерального государственного образовательного стандарта необходимо пересмотреть методические основы преподавания предметов учебного плана специальности и ввести их обновления в учебный процесс.

Образовательная траектория формирования графических компетенций

Курс	Семестр	Дисциплина	Графические работы
1	1	Начертательная геометрия	Расчетно-графическая работа (РГР)
1	2	Компьютерная графика	РГР
1	2	Теоретическая механика	РГР
2	3	Теоретическая механика	РГР
2	3	Сопротивление материалов	РГР
2	4	Сопротивление материалов	РГР
3	5	Механика грунтов, основания и фундаменты	Курсовая работа
3	5	Строительные конструкции и архитектура транспортных сооружений	Курсовая работа
3	6	Изыскание и проектирование железных дорог	Курсовая работа
3	6	Мосты на железных дорогах	Курсовой проект
4	7	Железнодорожный путь	Курсовая работа
4	7	Изыскание и проектирование железных дорог	Курсовой проект
5	10	Выполнение выпускной квалификационной работы	Дипломный проект

Последовательность формирования графической компетенции обучающимися происходит при развитии пространственного воображения [11, с. 114], построения проекций геометрических объектов, решения задач с геометрическими объектами на плоскости до построения чертежей в соответствии с правилами, утвержденными государственными стандартами, начиная с построений, выполненных карандашом при помощи чертежных инструментов на ватмане, заканчивая созданием трехмерных моделей и конструкторской документации, необходимой для дальнейшей профессиональной работы будущих инженеров путей сообщения, строительных сооружений, с использованием САПР. Таким образом, для организации профессионального обучения, связанного с формированием способности проектировать строительные объекты и решать инженерные задачи творчески и самостоятельно, необходимо, чтобы предлагаемые студентам задачи имели профессиональную направленность [12, с. 426; 13, с. 49].

Реализуемый в профессионально направленных задачах принцип использования строительных объектов раскрывает положительный потенциал последних в контексте мотивации студентов к обучению. У обучающихся проявляется интерес к заданиям, связанным с объектами их будущей профессиональной деятельности. Однако выполнение обучающимися изображений реалистичных сооружений на первом и втором курсах ведет к снижению качества графических построений. Это

связано со сложностью графических представлений строительных сооружений, незнанием нюансов проектирования строительных сооружений. Основы проектирования студенты специальности СЖД начинают осваивать лишь с пятого семестра при выполнении курсовых работ и проектов. До этого времени они выполняют только расчетно-графические работы.

Для исключения имитации построения изображений предлагается использовать в учебном процессе профессионально адаптированные задания [14]. Профессионально адаптированные учебные графические задания представляют собой задания, составленные для не имеющих начальной графической подготовки студентов. Критериями профессионально адаптированных учебных графических заданий являются использование только материала, излагаемого в текущих теоретических сведениях, обязательное изложение порядка выполнения работы и использование наглядных норм выполнения.

Студентам предлагается выполнить чертежи упрощенных конструкций или некоторой части строительного сооружения, доступных для непрофессионального геометрического восприятия. В соответствии со списком дисциплин, участвующих в формировании графической компетенции, актуально использование строительных объектов, проектируемых при выполнении курсовых работ и проектов. Такими для специальности СЖД являются конструкции фундаментов, фермы мостов, элементы железнодорожного пути.

Задание «Фундамент железобетонный» заключается в построении двух проекций одноступенчатого типового фундамента. Исходными данными являются чертеж фундамента, состоящий из фасада и плана с нанесенными параметрами размеров, таблица вариантов величин параметров. В таблице для каждого варианта указан рекомендуемый масштаб построения изображений. В вариантах заданий о фермах мостов даны схемы узлов ферм для их соединения с применением сварочных работ, болтовых, заклепочных соединений. Такое задание, помимо построения изображений, связано с расчетом расположения болтовых, заклепочных соединений, выбора типов, параметров сварных швов, обозначение сварных швов на чертеже. Чертежи железнодорожного пути связаны со схемой геометрических размеров и схемой раскладки брусьев типовых стрелочных переводов. Рекомендуется использовать построение изображения стрелочных переводов путей не общего пользования ввиду упрощения задания. Возможно дополнение задания построением границ земляных работ и поперечных профилей железнодорожного пути.

Предполагается, что выполнение перечисленных выше заданий происходит в системе автоматизированного проектирования, в AutoCAD или КОМПАС. Машинное исполнение чертежей позволяет упростить применение масштабов, заменить графические построения ручным способом автоматизированными, попробовать выполнить элементы конструкторской документации транспортных сооружений и объектов транспортной инфраструктуры.

Важным моментом во введении в образовательный процесс профессионально адаптированных заданий является педагогическое сопровождение студентов. Педагогическое сопровождение студентов заключается в уточнении значимости профессионально адаптированных заданий на текущем этапе учебного процесса, в организации учебной деятельности, консультировании обучающихся по возникшим у них вопросам, проверки правильности выполнения заданий.

Информирование студентов о том, что предложенные задания представляют собой построение изображений строительных объектов, которые они будут проектировать в последующих курсовых работах, направлено на мотивацию учебной деятельности студентов. Такое сообщение выделяет изучение графической дисциплины в начальный отдельный этап и снимает психологическую напряженность у студентов, боязнь не справиться со сложным учебным материалом. Также необходимо сообщить, что оформление конструкторской документации относится к должностным обязанностям будущей профессиональной деятельности инженера.

Организация учебной работы связана с обсуждением количества времени, необходимого студентам для осуществления заданий. Среднее время выполнения каждого задания составляет 4,5 часа при условии отсутствия затруднений у последнего. На поиск необходимого для работы материала нужно дополнительное время. Внимание уделяется тому факту, что работа выполняется в течение нескольких недель. Вдобавок уточняются сроки сдачи работы. Данные сведения оказывают влияние на планирование учебного графика обучающихся и направлены на своевременные сдачи заданий.

Консультирование обучающихся связано с их ориентированием на изучение учебной, справочной, технической литературы. Необходимо нацеливать на развитие умения самостоятельно находить необходимую информацию. Но при полном непонимании учебного материала студентом необходимо вместе с ним сначала устно проработать задание, разбив его на этапы. Последовательно самостоятельно студент прорабатывает этапы, преподаватель проверяет качество выполнения каждого этапа.

Контролирующая функция необходима для подтверждения правильности выполнения или корректировки задания. Студент, сделавший работу, ждет ее оценивания. Для него важна похвала и разумная критика. Они повышают уверенность в себе и стимулируют дальнейшее успешное обучение.

Таким образом, использование профессионально адаптированных заданий и их педагогическое сопровождение позволяют:

- исключить из учебного процесса слепое копирование построения чертежей строительных объектов вместо осознанного их исполнения;
- осознать текущую значимость учебных заданий для дальнейшего успешного обучения, будущей профессиональной деятельности;
- научиться своевременно находить нужную для работы информацию;
- развить дисциплинированность через планирование своей деятельности;
- рационально относиться к разумной критике, сформировать уверенность в себе.

Перечисленные выше обстоятельства помогают достичь поставленной цели, а именно создать одно из условий формирования графической компетенции у студентов железнодорожных вузов, нивелируя их недостаточный начальный уровень подготовки.

Инженерные специальности являются одной из наиболее востребованных групп на сегодняшний день на рынке труда. Одной из целей инженерного профессионального образования является создание условий для овладения профессиональной деятельностью, успешность которой определяется в том числе и развернутой графической компетенцией. Использование в учебном процессе профессионально адаптированных учебных заданий формирует графическую компетенцию у обучающихся в настоящее время студентов.

Список источников

1. Распоряжение от 17 апреля 2018 г. № 769/р об утверждении стратегии научно-технологического развития холдинга «РЖД» на период до 2025 года и на перспективу до 2030 года. URL: http://cipi.samgtu.ru/sites/cipi.samgtu.ru/files/belaya_kniga.pdf (дата обращения: 22.08.2022).
2. Стрикалова Н. В., Чабан Е. А. Профессиональные графические компетенции в условиях цифровой экономики // Материалы VI Международной научно-практической конференции. Новосибирск: Изд-во СГУПС. 2022. С. 338–342.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Специалитет по специальности 23.05.05 «Системы обеспечения движения поездов»: издание официальное: утвержден и введен в действие приказом М-ва образования и науки Рос. Федерации от 27.03.2018 № 217. URL: [https://www.usurt.ru/uploads/main/079/5cad62059a455/ФГОС%2023.05.05%20\(3++\).pdf](https://www.usurt.ru/uploads/main/079/5cad62059a455/ФГОС%2023.05.05%20(3++).pdf) (дата обращения: 11.12.2022).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Специалитет по специальности 23.05.06 «Строительство железных дорог, мостов и транспортных тоннелей»: издание официальное: утвержден и введен в действие приказом М-ва образования и науки Рос. Федерации от 27.03.2018 № 218. URL: [https://www.usurt.ru/uploads/main/079/5cad622e9aa96/ФГОС%2023.05.06%20\(3++\).pdf](https://www.usurt.ru/uploads/main/079/5cad622e9aa96/ФГОС%2023.05.06%20(3++).pdf) (дата обращения: 11.12.2022).
5. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. 2005. № 3. С. 27–35.
6. Judith Glaesser. Competence in educational theory and practice: a critical discussion // Oxford Review of Education. 2018. Vol. 45 (1). P. 70–85. DOI: 10.1080/03054985.2018.1493987
7. Богомаз И. В., Степанов Е. А., Чабан Е. А. Графическая компетентность студентов, обучающихся в педагогических вузах // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2020. Вып. 6 (212). С. 108–117. DOI: 10.23951/1609-624X-2020-6-108-117

8. Стрикалова Н. В., Чабан Е. А. О трудностях освоения графических дисциплин студентами технических вузов // Образование – наука – производство: материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. Чита, 2020. С. 313–318.
9. Некрасова И. И., Петров А. Н. Школьное инженерное образование – основа подготовки будущего инженера // Цифровые трансформации в образовании: материалы IV Междунар. науч.-практ. конференции (E-Digital Siberia'2020). Новосибирск: СГУПС, 2020. С. 149–153.
10. Чабан Е. А. Реализация межпредметных связей базовых технических дисциплин // Транспортная инфраструктура Сибирского региона: материалы Шестой Междунар. науч.-практ. конф. Иркутск: ИрГУПС, 2015. Т. 2. С. 541–543.
11. Столяренко Л. Д., Столяренко В. Е. Психология и педагогика для технических вузов. Ростов н/Д: Феникс, 2001. С. 512.
12. Стрикалова Н. В., Чабан Е. А. Использование профессионально ориентированных учебных графических задач для студентов железнодорожных специальностей // Проблемы и пути развития профессионального образования: сб. статей Всерос. науч.-метод. конф. Иркутск, 19–22 апреля 2021 года. Иркутск: Иркутский гос. ун-т путей сообщения, 2021. С. 426–431.
13. Стрикалова Н. В., Чабан Е. А. Профессиональная направленность графических дисциплин железнодорожных вузов // Инноватика в современном образовании: от идеи до практики: материалы I Междунар. науч.-практ. конф. с использованием дистанционных технологий. Ярославль, Ярославский филиал ПГУПС, 2021. С. 48–50.
14. Стрикалова Н. В. Начертательная геометрия и компьютерная графика: учебное пособие. Красноярск, КРИЖТ ИрГУПС. 2021. 195 с.

References

1. *Rasporyazheniye ot 17 aprelya 2018 g. No. 769/p "Ob utverzhdenii strategii nauchno-tekhnologicheskogo razvitiya kholdinga RZHD na period do 2025 goda i na perspektivu do 2030 goda"* [Order of April 17, 2018, No. 769/p "About approval of the strategy of scientific and technological development of the Russian Railways holding for the period up to 2025 and for the future up to 2030"] (in Russian). URL: http://cipi.samgtu.ru/sites/cipi.samgtu.ru/files/belaya_kniga.pdf (accessed 22 August 2022).
2. Strikalova N. V., Chaban E. A. Professional'nyye graficheskiye kompetentsii v usloviyakh tsifrovoy ekonomiki [Professional graphic competencies in the digital economy]. *Materialy VI Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (Tsifroviye transformatsii v obrazovanii (E-digital Siberia'2022))*. [Materials of the VI Interregional Scientific and Practical Conference (Digital transformations in education (E-digital Siberia'2022))]. Novosibirsk, Siberian Transport University Publ., 2022. Pp. 338–342 (in Russian).
3. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya. Spetsialist po spetsial'nosti 23.05.05 "Sistemy obespecheniya dvizheniya poyezdov"*: izdaniye ofitsial'noye: utverzhden i vveden v deystviye prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 27.03.2018 No. 217 [Federal State educational standard of higher education. Specialty in the specialty 23.05.05 Train Traffic Control systems: official publication: approved and put into effect by the order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation. Federation of May 27, 2018 No. 217] (in Russian). URL: [https://www.usurt.ru/uploads/main/079/5cad62059a455/ФГОС%2023.05.05%20\(3++\).pdf](https://www.usurt.ru/uploads/main/079/5cad62059a455/ФГОС%2023.05.05%20(3++).pdf) (accessed 11 December 2022).
4. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya. Spetsialist po spetsial'nosti 23.05.06 "Stroitel'stvo zheleznykh dorog, mostov i transportnykh tonneley"*: izdaniye ofitsial'noye: utverzhden i vveden v deystviye prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 27.03.2018 No. 218 [Federal State educational standard of higher education. Specialty in the specialty 23.05.06 Construction of railways, bridges and transport tunnels: official publication: approved and put into effect by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of May 27, 2018 No. 218] (in Russian). URL: [https://www.usurt.ru/uploads/main/079/5cad622e9aa96/ФГОС%2023.05.06%20\(3++\).pdf](https://www.usurt.ru/uploads/main/079/5cad622e9aa96/ФГОС%2023.05.06%20(3++).pdf) (accessed 11 December 2022).
5. Zeer E. F. Kompetentnostnyy podkhod k obrazovaniyu [Competence-based approach to education]. *Obrazovaniye i nauka – The Education and Science Journal*, 2005, no. 3, pp. 27–35 (in Russian).
6. Judith Glaesser. Competence in educational theory and practice: a critical discussion. *Oxford Review of Education*, 2018, vol. 45 (1), pp. 70–85. DOI: 10.1080/03054985.2018.1493987

7. Bogomaz I. V., Stepanov E. A., Chaban E. A. Graficheskaya kompetentnost' studentov, obuchayushchikhsya v pedagogicheskikh vuzakh [Graphic competence of students studying at pedagogical universities]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2020, no. 6 (212), pp. 108–117 (in Russian). DOI: 10.23951/1609-624X-2020-6-108-117
8. Strikalova N. V., Chaban E. A. O trudnostyakh osvoeniya graficheskikh distsiplin studentami tekhnicheskikh vuzov [About the difficulties of mastering graphic disciplines by students of technical universities]. In: *Materialy IV Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Obrazovaniye – nauka – proizvodstvo"* [Materials of the IV All-Russian Scientific and Practical Conference "Education – Science – Production"]. Chita, 2020. Pp. 313–318 (in Russian).
9. Nekrasova I. I., Petrov A. N. Shkol'noye inzhenernoye obrazovaniye – osnova podgotovki budushchego inzhenera [School engineering education is the basis for training a future engineer]. In: *Materialy IV Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (Tsifrovyye transformatsii v obrazovanii (E-digital Siberia'2020))*. [Materials of the VI Interregional Scientific and Practical Conference (Digital transformations in education (E-digital Siberia'2020))]. Novosibirsk, Siberian Transport University Publ., 2020. Pp. 149–153 (in Russian).
10. Chaban E. A. Realizatsiya mezhpredmetnykh svyazey bazovykh tekhnicheskikh distsiplin [Implementation of interdisciplinary connections of basic technical disciplines]. In: *Materialy Shestoy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Transportnaya infrastruktura Sibirskogo regiona". T. 2* [Materials of the Sixth International Scientific and Practical Conference "Transport infrastructure of the Siberian region". Vol. 2]. Irkutsk, IrSTU Publ., 2015. Pp. 541–543 (in Russian).
11. Stolyarenko L. D., Stolyarenko V. E. *Psikhologiya i pedagogika dlya tekhnicheskikh vuzov* [Psychology and pedagogy for technical universities]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2001. 512 p. (in Russian).
12. Strikalova N. V., Chaban E. A. Ispol'zovaniye professional'no oriyentirovannykh uchebnykh zadach dlya studentov zheleznodorozhnykh spetsial'nostey [The use of professionally oriented educational graphic tasks for students of railway specialties]. In: *Sbornik statey Vserossiyskoy nauchno-metodicheskoy konferentsii "Problemy i puti razvitiya professional'nogo obrazovaniya"* [Collection of articles of the All-Russian Scientific and Methodological Conference "Problems and ways of professional education development". Irkutsk, April 19–22, 2021 year]. Irkutsk, Irkutsk State Transport University Publ., 2021. Pp. 426–431 (in Russian).
13. Strikalova N. V., Chaban E. A. Professional'naya napravlennost' graficheskikh distsiplin zheleznodorozhnykh vuzov [Professional orientation of graphic disciplines of railway universities]. In: *Materialy I Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s ispol'zovaniyem distantsionnykh tekhnologiy "Innovatika v sovremennom obrazovanii: ot idei do praktiki"* [Materials of the I International Scientific and Practical Conference using Remote Technologies "Innovation in modern education: from idea to practice"]. Yaroslavl, Yaroslavl branch of PSTU, 2021. Pp. 48–50 (in Russian).
14. Strikalova N. V. *Nachertatel'naya geometriya i komp'yuternaya grafika: uchebnoye posobiye* [Descriptive geometry and computer graphics: study guide]. Krasnoyarsk, Krasnoyarsk branch of IrSTU Publ., 2021. 195 p. (in Russian).

Информация об авторах

Чабан Е. А., кандидат технических наук, доцент, Красноярский институт железнодорожного транспорта Иркутского государственного университета путей сообщения (ул. Ладоскиховели, 89, Красноярск, Россия, 660028).

Стрикалова Н. В., старший преподаватель, Красноярский институт железнодорожного транспорта Иркутского государственного университета путей сообщения (ул. Ладоскиховели, 89, Красноярск, Россия, 660028).

Information about the authors

Chaban E. A., Candidate of Engineering Science, Associate Professor, Krasnoyarsk Institute of Railway Transport, Irkutsk State University of Railway Transport (ul. Lado Ketskhoveri, 89, Krasnoyarsk, Russian Federation, 660028).

Strikalova N. V., senior lecturer, Krasnoyarsk Institute of Railway Transport, Irkutsk State University of Railway Transport (ul. Lado Ketskhoveri, 89, Krasnoyarsk, Russian Federation, 660028).

Статья поступила в редакцию 13.02.2023; принята к публикации 22.12.2023

The article was submitted 13.02.2023; accepted for publication 22.12.2023

Научная статья

УДК 37.017.924

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-39-46>

К проблеме смыслообразования в профессиональной подготовке студентов – будущих средовых дизайнеров

Надежда Борисовна Колесник

Алтайский государственный институт культуры, Барнаул, Россия, design-firid@mail.ru

Аннотация

Рассматривается проблема качества профессиональной подготовки средовых дизайнеров, выраженная в отсутствии у студентов личностно-смыслового включения в профессиональную деятельность. Анализируются причины, оказывающие влияние на уровень смыслообразования и целеполагания в процессе обучения средовому дизайну в высшей школе. Охарактеризованы пути осмысления и формирования профессиональной идентичности. Установлено, что усилению смысловой компоненты в системе профессиональной подготовки средовых дизайнеров в вузе способствует моделирование образа самого себя в будущей профессии в контексте личностных характеристик, имеющегося опыта у студентов и перспективного видения. Выявлены механизмы профессионального смыслообразования, приводящие в действие сущностные силы человека на формирование личностных качеств, социальной активности и способности к самостоятельному целеполаганию и готовности к самореализации в сфере дизайна. Определены положения методики обучения средовому дизайну, эффективно формирующие у студентов мотивационные установки в получении профессии и саморазвитии своих профессиональных умений и навыков. Описаны условия личностно ориентированного обучения студентов – будущих средовых дизайнеров с учетом смыслообразования.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, смыслообразование, целеполагание, ценностные ориентации, мотивация, высшее дизайн-образование, методика обучения средовому дизайну

Для цитирования: Колесник Н. Б. К проблеме смыслообразования в профессиональной подготовке студентов – будущих средовых дизайнеров // Научно-педагогическое обозрение. 2024. Вып. 1 (53). С. 39–46. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-39-46>

Original article

To the problem of meaning formation in the professional training of students – future environmental designers

Nadezhda B. Kolesnik

Altai State Institute of Culture, Barnaul, Russian Federation, design-firid@mail.ru

Abstract

The problem of the quality of professional training of environmental designers is considered, expressed in the absence of students of personal and semantic inclusion in professional activity. The reasons affecting the level of meaning and goal setting in the process of teaching environmental design in higher education are analyzed. Ways of understanding and formation of professional identity are characterized. It has been established that the strengthening of the semantic component in the system of professional training of environmental designers at the university is facilitated by the semantic modeling of the image of oneself in the future profession in the context of personal characteristics and existing experience. Mechanisms of professional self-determination have been identified, involving semantic modeling of the image of oneself in the future profession, which actuates the essential forces of a person on the formation of personal qualities, social activity and the

ability to independently target and readiness for self-realization in the field of design. The provisions of the methodology for teaching environmental design have been determined, effectively forming motivational attitudes among students in obtaining a profession and developing their professional skills and skills. The conditions for the personal-oriented training of students - future environmental designers, taking into account the formation of meaning, are described.

Keywords: *professional self-determination, meaning formation, goal setting, value orientations, motivation, higher design education, medium design training methodology*

For citation: Kolesnik N. B. K probleme smysloobrazovaniya v professional'noy podgotovke studentov – budushchikh sredovykh dizaynerov [To the problem of meaning formation in the professional training of students – future environmental designers]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 1 (53), pp. 39–46. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-39-46>

В современных динамично-инновационных, социально-экономических и культурных условиях развития общества актуализируется необходимость в совершенствовании качества профессиональной подготовки выпускников вузов. Ведущей целью высшего образования становится усиление акцентов на формировании личностных качеств студентов, их готовности к профессиональной самореализации, социальной активности, способности к самостоятельному целеполаганию, сознательному жизнетворчеству и ответственности. Одной из наиболее значимых педагогических задач выступает направленность на практико-ориентированную подготовку студентов, способную эффективно обеспечить их личностно-смысловое включение в профессиональную деятельность.

Проблема смыслообразования как основа личностного развития и профессионального становления молодых людей исследуется учеными в разных областях науки: педагогике, психологии, философии, социологии и т. д. При этом большинство научных трудов посвящено выявлению и обоснованию смысловых оснований и целеполагания в процессе получения педагогической профессии. Однако данная проблема, на наш взгляд, чрезвычайно актуальна и для студентов, получающих художественное образование, в том числе и в области средового дизайна.

Следует подчеркнуть, что проблема совершенствования дизайн-образования в силу своей многоаспектности и широкопрофильности в настоящее время вызывает огромный интерес в среде ученых и педагогов. Вместе с тем профессиональная подготовка дизайнеров в научных исследованиях преимущественно рассматривается с точки зрения формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций как готовности к решению проектных задач, «базирующихся на совокупности профессиональных знаний, умений инженерно-технического и художественно-творческого характера» [1, с. 282].

При этом практически отсутствуют исследования, посвященные формированию профессиональной направленности личности студента – будущего средового дизайнера, обоснованию смыслового целеполагания в процессе учебно-творческой деятельности как готовности к самореализации в сфере дизайна. В связи с этим научный интерес представляет выявление комплекса мер и условий, способствующих усилению смысловой компоненты в системе профессиональной подготовки средовых дизайнеров в вузе.

Это обусловлено тем, что в условиях трансформации всех сфер общественной жизни происходит видоизменение ценностных ориентиров молодого поколения, среди которых приоритетное место начинают занимать потребительские меркантильно-прагматические установки с минимальными физическими и эмоционально-духовными затратами. «Молодежь воспринимает сегодняшнее состояние российской жизни как вполне благополучное, ей кажется, что у нее есть то, чего она хочет, – возможности потреблять, развлекаться, сидеть в чатах. Сегодняшняя молодежь отличается в целом невысокими запросами – хочет большую зарплату, быструю карьеру, ориентирована на определенный уровень потребления» [2, с. 349]. Напрямую это касается и студентов, получающих образование в сфере средового дизайна.

Средовой дизайн – это комплексное искусство проектирования окружающего человека социально-культурного пространства с учетом его экологических, экономических, функциональных и эстетических потребностей. «Средовое дизайнерское проектирование представляет сегодня способом гармонизации жизни человека в урбанистической среде, ориентированным на реализацию достаточно высоких и устойчивых ценностных ориентиров» [3, с. 66]. Соответственно, средовое

дизайн-проектирование представляет собой сложный трудоемкий процесс, базирующийся на глубоких теоретических знаниях в области науки, культуры, искусства и техники, умениях работать со специальными компьютерными программами и навыках проектной графики. Вместе с тем для формирования креативной образной идеи будущего проекта требуется сформированное ассоциативно-образное мышление и эмоционально-чувственная вовлеченность дизайнера в процесс проектирования. «Процесс и результат моделирования в дизайне можно представить триадой: восприятие – понимание – мышление. Оно требует наличия определенного запаса знаний, культуры восприятия, сформированных ценностей, целей, доверия собственной интуиции» [4, с. 106].

Очевидно, что студенты – будущие средовые дизайнеры должны быть готовы к усвоению колоссального объема фундаментальных знаний, к самообразованию и саморазвитию своих личностных качеств, среди которых ведущее место занимает умение ставить цели и придавать смысл собственной учебной деятельности как прототипу профессиональной самореализации. Однако педагогическая практика свидетельствует, что определенная часть студентов, даже имея предрасположенность к художественно-проектному творчеству и полученный ранее уровень довузовского художественного образования, не имеет смысловой установки в получении профессионального образования. Трудности и незначительные препятствия, неизбежные в любой деятельности, снижают их активность и мотивацию к учебе. В результате возникают академические задолженности, снижается самооценка и интерес к профессиональной самореализации.

В качестве причин демотивации к получению дизайн-образования, на наш взгляд, выступают следующие факторы:

- возрастные социально-психологические характеристики, выраженные в инфантилизме, неспособности к самостоятельным действиям, к самоорганизации, планированию и самоконтролю, в склонности к рефлексии на фоне высокой личностной тревожности и индивидуалистичности. У студентов происходит частое видоизменение целей и интересов в личностном и профессиональном самоопределении;

- несформированное представление о специфике будущей профессии, проявляющееся в поведенческом отстранении от коллективных дизайн-проектов, пропусках занятий, в невыполнении учебно-творческих заданий, отсутствии понимания будущего трудоустройства;

- трудности вхождения в специфику вузовского обучения, которое кардинально отличается от школьного, в том числе разными преподавательскими требованиями, высокими интеллектуальными и физическими нагрузками, временными рамками пар и т. д.;

- доминирование внешней мотивации в учебной деятельности, «не связанной с осуществляемой учебно-профессиональной деятельностью (стремление к материальному достатку в будущем, карьере, получение диплома о высшем образовании, влияние родителей, друзей, знакомых, близость, удобство по отношению к дому, общение и т. п.) и низкий уровень внутренних познавательных мотивов» [5, с. 26].

Специфика дизайнерской деятельности требует активной жизненной позиции, развитых коммуникативных навыков, самопрезентации и позиционирования результатов своих творческих достижений. Это дает возможность войти в профессиональное сообщество, приобрести имя и определенный профессиональный статус, привлекающий потенциальных клиентов. При этом большинство студентов неохотно принимают участие в конкурсах и выставках, различных всероссийских проектах, дающих огромные бонусы для дальнейшего саморазвития, объясняя это загруженностью учебными заданиями и нехваткой времени. Многие студенты ощущают дефицит профессионального опыта, характеризуемого как «эффект отложенного профессионального становления», и убеждены, что для его достижения им требуется не менее двух-трех лет работы после окончания вуза. Более того, они не всегда осознают, где и как им проявить себя как профессионала, хотя возможностей для официального трудоустройства сегодня предостаточно.

Следовательно, возникает необходимость в усилении смысловых механизмов формирования профессионального целеполагания студентов – будущих средовых дизайнеров. По нашему мнению, формирование практических умений и навыков в контексте профессиональных компетенций в сфере средового дизайна, крайне важных для будущего средового дизайнера, является необходимым, но недостаточным компонентом обучения. Здесь флагманом выступает понимание лично-

го смысла дизайнерской деятельности, «вне которого становится невозможным выполнение личностно развивающей и культуротворческой функций образования» [6, с. 206].

Известно, что наиболее активно процессы смыслообразования проходят в юношеском возрасте. В научных трудах Б. Г. Ананьева, А. А. Бодалева, В. Э. Чудновского доказывается, что ценностные смысловые ориентации представляют собой структурную иерархию больших и малых смыслов, зависящих друг от друга и при четкой конструктивной продуманности имеющих возможность реалистичного достижения. «„Смысл жизни“ – это базовая мотивационная тенденция личности, направленная на осознание сущности собственного „я“, места в жизни, жизненного предназначения» [7, с. 106].

Именно в юношеском возрасте происходит определение для себя важнейших ценностей и смыслов как основания для выбора жизненной цели, связанной с будущей жизнедеятельностью. Молодые люди в идеале начинают занимать активную позицию по отношению к самому себе, выстраивают систему самооценки относительно социума и существующего историко-культурного пространства, определяются с профессией. Механизмы профессионального самоопределения предполагают смысловое моделирование образа самого себя в будущей профессии, приводя тем самым в действие сущностные силы человека, проявляющиеся в раннем профориентационном выборе (например, подготовительных курсов, учебных предметов для подготовки к ЕГЭ и т. д.). Профессионально-ролевые представления себя в будущей профессии, отождествление себя с ней, понимание специфических требований способствуют формированию профессиональной идентичности и дают целевую установку на достижение предполагаемых ценностей и реализацию планов. «Профессиональная идентичность рассматривается как результат идентификации личности с профессиональным сообществом, его системой этики, ценностей и норм, эталонов деятельности» [8].

Личностный смысл в контексте профессиональной идентичности характеризует качества личности в совокупности имеющегося опыта у студента и перспективного видения. «Смысл включает в себя „нерефлексивный“ опыт, доступный в форме переживания самостождественности в профессии, аутентичности избранного профессионального пути, наполненности личностным смыслом общей концепции профессиональной судьбы» [9, с. 70].

Э. Ф. Зеер смысловое прогнозирование будущей профессиональной деятельности рассматривает через личностные характеристики обучающегося, его способности к построению индивидуальной траектории развития, или, иначе, транспективы. В научных трудах Е. М. Кочневой конструирование образа будущей профессии базируется на интеллектуальных ресурсах человека, направленных на планирование и выполнение конкретной деятельности с определенными временными рамками.

Таким образом, по нашему убеждению, формирование способности к смыслообразованию основывается на стремлении к саморазвитию как предвидению осмысленной модели будущего результата деятельности и в конечном итоге будущей жизни. Целеполагание – это одна из сторон человеческой жизнедеятельности в целом и конкретно практической деятельности в получении профессии в средовом дизайне. На этом основании акцентируем внимание на следующих важных положениях методики обучения средовому дизайну, эффективно формирующих у студентов способности к смыслообразованию и целеполаганию в получении профессии.

Итак, к первому положению мы относим расширение знаний о будущей профессии средового дизайнера как ценностно-смыслового стремления на достижение личностно и социально значимого образа «я в профессии». В рамках реализации данного положения возможно проведение блока ряда различных мероприятий, направленных на формирование положительного образа профессии, таких как карьерные форумы, встречи со спикерами и специалистами, достигшими успеха в профессиональной сфере, просмотр фильмов о дизайнерах с мировым именем и т. д. В результате у студентов видоизменяется содержательное наполнение профессии, уточняются требования, предъявляемые к специалистам, возникает понимание своих возможностей, формируется представление о конкретных областях в сфере средового дизайна, требующих более углубленного развития личностных умений и навыков.

Правильный подход к целеполаганию позволяет четче сформулировать большую цель, понять, для чего она нужна, какие будут результаты по итогу ее достижения и какие действия необходимо для этого предпринять. Целеполагание формирует систему расстановки приоритетных задач и ал-

горитм их решения, что в свою очередь позволяет упорядочить повседневную жизнь и процесс обучения. Можно выделить несколько основных направлений в постановке главной цели:

- получение диплома дизайнера;
- овладение профессиональными компетенциями и работа по профессии;
- получение признания в профессиональном сообществе и т. д.

Существенное значение имеет составление со студентами личного профессионального плана или маршрута профессионального саморазвития и оказание им помощи в определении способов его реализации. В этом контексте предлагается использовать технику самофутурирования посредством написания эссе по моделированию себя как профессионального дизайнера. Так, базовыми представлениями могут быть четкое описание будущего места работы, должности, сотрудников, зарплаты. А также места проживания (город, страна), социального статуса и других характеристик. При анализе подобных эссе следует сделать целевую установку на фантазийный образ самого себя как отдаленной цели или некой мечты, требующей для ее достижения волевых усилий. Причем важно коррелировать личностные прагматические цели студентов с социальными установками, имеющими общественное значение. Здесь, возможно, пусковым моментом процесса целеполагания станет как раз неудовлетворенность действительностью как причина, организующая активность студентов.

К следующему положению мы относим изменение содержательно-целевых аспектов обучения в целях организации целостной междисциплинарной системы понимания и усвоения изучаемого материала. «Интенсивный обмен информацией между темами различных профессиональных дисциплин способствует осмыслению знаний и позволяет применять их в новых ситуациях, что способствует успешному овладению теоретическими знаниями, практическими умениями и навыками» [10, с. 8638]. Здесь предлагается выстраивание учебно-творческих заданий последовательно с учетом уже изученного материала на других дисциплинах и усложнения требований к решению конструктивных и проектно-художественных задач.

Еще одним положением, способствующим формированию смыслообразования у студентов, является создание условий для саморазвития и самореализации посредством качественной организации производственных практик с глубоким погружением в реальную дизайнерскую деятельность, формирующей субъектную связь с профессиональным сообществом и со средой.

Для признания в профессиональной сфере студенту необходимо проявлять себя как профессионала, в частности принимая участие в профессиональных конкурсах и выставках. В настоящее время студенты вузов имеют широкие возможности в этой деятельности, так как профессиональными сообществами, вузами и другими организациями проводится большое количество творческих конкурсов в различных сферах дизайна. Работы обучающихся, выполненные как во время процесса обучения, так и во внеучебном формате, входят в портфолио, которое позволяет судить об уровне освоения профессиональных компетенций. Наличие в портфолио конкурсных работ, а также дипломов и наград имеет немаловажное значение, так как показывает социальную активность выпускника вуза, его умение реагировать на запросы и потребности общества. Конкурсные задания формируются на основе выявленных актуальных проблем социальной направленности и на потребностях конкретной категории населения или целевой аудитории. «Профессия дизайнера – одна из самых активно развивающихся и требующая постоянного поиска новых решений, ответа на поставленные задачи» [11, с. 20]. Развитие технологий, появление новых материалов и способов их обработки, новых решений требуют от профессионального дизайнера быть постоянно в процессе самообучения и саморазвития. Поэтому процесс обучения не заканчивается с получением диплома.

К обязательным условиям мы относим четкое, ясное и однозначное объяснение нового материала, позволяющее всем без исключения понять задание с учетом профессиональных терминов. В учебном проектном задании следует поставить цель, определить ряд задач, которые студент должен решить в процессе выполнения задания, заранее обозначить объемы, его составные части и требования к выполнению. Понимание алгоритма действий выполнения проектного задания активизирует постановку ближайших целей, а создание проблемной ситуации, призванной к поиску самостоятельного решения, усилит стремление к формированию смыслообразования. Аналитически-поисковая, творческая и рефлексивная деятельность в дизайн-проектировании предполагает

умение самостоятельно формулировать проблему и предлагать способы ее решения посредством поиска авторской концептуальной или аналоговой идеи, аргументировать свою позицию. Следовательно, преподавателю требуется воодушевить студента, направить его мысли и чувства в нужное русло, спроецировать совместно с ним варианты выбора цели и средств их решения, совместно спланировать ситуацию развития мысли.

Важнейшим компонентом процесса обучения является возможность коллективного обсуждения проектных идей студентов как открытой образовательной среды профессионального общения, способствующего личностному выражению своих позиций, созданию эмоционально-интеллектуального фона занятия, осознанию собственных возможностей и сил.

Описанные выше положения методики обучения студентов средовому дизайну с учетом смыслообразования прошли апробацию на кафедре дизайна и архитектуры Алтайского государственного института культуры. Ведущей целью педагогического эксперимента являлось обоснование эффективности предлагаемой методики обучения средовому дизайну, способствующей эффективному формированию смысловой компоненты в системе профессиональной подготовки средовых дизайнеров в вузе. Методика педагогического эксперимента, проводимого в течение четырех лет со студентами по направлению подготовки 54.03.01 «Дизайн», направленность (профиль) «Дизайн среды», включала:

- 1) информационные часы, направленные на углубленное осознание специфики профессиональной деятельности в средовом дизайне;
- 2) погружение в профессиональную среду посредством организации экскурсий на предприятия профессиональной направленности;
- 3) создание учебно-творческой среды в образовательном процессе вуза;
- 4) межпредметная интеграция учебных заданий;
- 5) наработка портфолио творческих работ и достижений.

Для выявления результатов педагогического эксперимента студентам первых курсов в начале и в конце учебного года предлагалось пройти анкетирование по 20 вопросам с открытым ответом. Вопросы анкеты включали описание специфики профессиональной деятельности в сфере средового дизайна, перспективное видение себя в этой профессии, характеристику необходимых профессиональных умений и навыков и т. д. И если в анкетах студентов в начале года наличествовало расплывчатое понимание будущей профессиональной деятельности, то в последующих анкетах они достаточно продуманно моделировали образ профессии, идентифицируя себя с ней.

Таким образом, на основании вышеизложенного можно сделать вывод, что эффективное обучение средовому дизайну базируется на сформированной профессиональной идентичности как ценностно-смыслового стремления к получению будущей профессии. Механизмы формирования профессиональной идентичности предполагают организацию образовательной диалогичной среды и личностно ориентированного проблемного обучения, способствующего продуктивному вживанию в образ «я в профессии».

Список источников

1. Алиева А. Р. Пути совершенствования профессиональной подготовки студентов – будущих дизайнеров // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6 (73). С. 282–284.
2. Сохадзе К. Г. Социальная активность российской молодежи: масштабы и факторы сдерживания // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2017. Т. 17, № 3. С. 348–363.
3. Птицына Л. М. Дизайн среды общественных зданий: аксиологический аспект // Вестник Челябинского государственного университета. 2010. № 31 (212). Вып. 19. С. 65–67.
4. Мереняшева М. А. Дизайн-концепция как художественно-композиционная модель в контексте дизайна образования. Вербальная и визуальная составляющие // Международный научно-исследовательский журнал. 2014. № 3 (22). С. 105–107.
5. Чернобровкина С. В. Личностное взросление современных студентов: специфика и факторы образа и самооценки взрослости // Вестник Омского университета. Серия: Психология. 2015. № 2. С. 24–29.
6. Белякова Е. Г. Профессиональное самоопределение студентов – будущих педагогов в контексте смыслообразования // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2016. Т. 2, № 3. С. 205–216.

7. Беспутина И. Ф. Формирование смысложизненных ориентаций студентов факультета психологии // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 18. С. 106–110.
8. Брыкова Н. А., Кара Ж. Ю. Особенности смыслообразования студентов-дизайнеров в процессе профессионального обучения // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=11328> (дата обращения: 05.03.2023).
9. Белякова Е. Г. Проблема моделирования процесса формирования профессиональной идентичности студентов – будущих педагогов с позиций ценностно-смыслового подхода // Педагогическое образование в России. 2018. № 5. С. 68–73.
10. Shokorova L. V., Kiseleva N. E., Batsyna O. A. The role of pre-tertiary artistic training in the vocational self-determination of enrollees // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Т. 11, № 15. С. 8637–8648.
11. Medvedev L. G., Shokorova L. V. Revisiting the problem of teaching students decorative and applied arts // Espacios. 2018. Т. 39, № 21. С. 19–23.

References

1. Aliyeva A. R. Puti sovershenstvovaniya professional'noy podgotovki studentov – budushchikh dizaynerov [Ways to improve professional training of students – future designers]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – The world of science, culture and education*, 2018, no. 6 (73), pp. 282–284 (in Russian).
2. Sokhadze K. G. Sotsial'naya aktivnost' rossiyskoy molodezhi: masshtaby i faktory sderzhivaniya [Social activity of Russian youth: scale and containment factors]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta družby narodov. Seriya: Sotsiologiya – RUDN Journal of Sociology*, 2017, vol. 17, no. 3, pp. 348–363 (in Russian).
3. Ptitsyna L. M. Dizayn sredy obshchestvennykh zdaniy: aksiologicheskiy aspekt [Design of the environment of public buildings: axiological aspect]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Chelyabinsk State University*, 2010, no. 31 (212), vol. 19, pp. 65–67 (in Russian).
4. Merenyasheva M. A. Dizayn-kontseptsiya kak khudozhestvenno-kompozitsionnaya model' v kontekste dizayn-obrazovaniya. Verbal'naya i vizual'naya sostavlyayushchiye [Design concept as an artistic and compositional model in the context of design education. Verbal and visual components]. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal – International Research Journal*, 2014, no. 3 (22), pp. 105–107 (in Russian).
5. Chernobrovkina S. V. Lichnostnoye vzrosleniye sovremennykh studentov: spetsifika i faktory obraza i samo-otsenki vzroslosti [Personal growing up of modern students: specifics and factors of the image and self-esteem of adulthood]. *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya "Psikhologiya" – Herald of Omsk University. Series "Psychology"*, 2015, no. 2, pp. 24–29 (in Russian).
6. Belyakova E. G. Professional'noye samoopredeleniye studentov – budushchikh pedagogov v kontekste smysloobrazovaniya [Professional self-determination of students – future teachers in the context of meaning formation]. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya. Humanitates – Tyumen State University Herald. Humanities Research. Humanities*, 2016, vol. 2, no. 3, pp. 205–216 (in Russian).
7. Besputina I. F. Formirovaniye smyslozhiznennykh oriyentatsiy studentov fakul'teta psikhologii [Formation of meaningful orientations of students of the Faculty of Psychology]. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal "Konsept"*, 2015, vol. 18, pp. 106–110 (in Russian).
8. Brykova N. A., Kara Zh. Yu. Osobennosti smysloobrazovaniya studentov-dizaynerov v protsesse professional'nogo obucheniya [Peculiarities of semantic formation of design students in the process of professional training]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern problems of science and education*, 2013, no. 6 (in Russian). URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=11328> (accessed 5 March 2023).
9. Belyakova E. G. Problema modelirovaniya protsessa formirovaniya professional'noy identichnosti studentov – budushchikh pedagogov s pozitsiy tsennostno-smyslovogo podkhoda [The problem of modeling the process of forming the professional identity of students – future teachers from the standpoint of a value-meaning approach]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii – Pedagogical Education in Russia*, 2018, no. 5, pp. 68–73 (in Russian).
10. Shokorova L. V., Kiseleva N. E., Batsyna O. A. The role of pre-tertiary artistic training in the vocational self-determination of enrollees. *International Journal of Environmental and Science Education*, 2016, vol. 11, no. 15, pp. 8637–8648.

11. Medvedev L. G., Shokorova L. V. Revisiting the problem of teaching students decorative and applied arts. *Espacios*, 2018, vol. 9, no. 2, pp. 19–23.

Информация об авторе

Колесник Н. Б., доцент, аспирант, Алтайский государственный институт культуры (ул. им. А. Юрина, 277, Барнаул, Россия, 656055).

Information about the author

Kolesnik N. B., graduate student, Associate Professor, Altai State Institute of Culture (ul. imeni A. Yurina, 277, Barnaul, Russian Federation, 656055).

Статья поступила в редакцию 06.03.2023; принята к публикации 22.12.2023

The article was submitted 06.03.2023; accepted for publication 22.12.2023

Научная статья

УДК 378/978

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-47-53>

Индивидуальная траектория образования как фактор подготовки студента по направлению «Хореографическое искусство»

Ольга Николаевна Вернигора¹, Ольга Васильевна Первушина²

^{1,2} Алтайский государственный институт культуры, Барнаул, Россия

¹ vernigora_olga@mail.ru

² agaki-pervushina@yandex.ru

Аннотация

В статье рассматриваются основные принципы организации способов и методик выстраивания индивидуальной траектории образования в процессе подготовки студента-хореографа по направлению 52.03.01. «Хореографическое искусство». Авторы акцентируют внимание на актуализации данной проблемы в контексте подготовки выпускника по художественным специальностям в вузе культуры. Ракурс рассмотрения данной проблемы определяется персоналистским подходом как способом централизованного взаимодействия преподавателя и студента, которое основано на партнерстве, определяемом выстраиванием индивидуальной траектории развития студента в контексте образовательной среды вуза. Индивидуальная траектория образования понимается авторами как проектируемый кафедрой поэтапный процесс движения от целей к результатам освоения профессиональных компетенций и становления личности выпускника как субъекта художественно-творческой и педагогической деятельности, определяемой мотивацией дальнейшего самостоятельного роста. По утверждению авторов, образовательную среду вуза культуры необходимо формировать как отвечающую стратегии студентоцентрированности – определяющему вектору подготовки по направлениям художественного профиля. Выявлены особенности достижения профессиональных целей и задач образовательной программы «Хореографическое искусство» по профилю «Педагогика современного танца»: педагогические, творческо-исполнительские, балетмейстерско-постановочные. Сформулированы принципы конструирования и реализации индивидуальной траектории образования по данному направлению.

Ключевые слова: студентоцентрированность, личностно ориентированный подход, хореографическое образование, современный танец, индивидуальная траектория развития, личностно-профессиональный рост, профессиональная среда, работодатель

Для цитирования: Вернигора О. Н., Первушина О. В. Индивидуальная траектория образования как фактор подготовки студента по направлению «Хореографическое искусство» // Научно-педагогическое обозрение. 2024. Вып. 1 (53). С. 47–53. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-47-53>

Original article

Individual educational trajectory as a factor in student training in the direction of “Choreographic Art”

Olga N. Vernigora¹, Olga V. Pervushina²

^{1,2} Altai State Institute of Culture, Barnaul, Russian Federation

¹ vernigora_olga@mail.ru

² agaki-pervushina@yandex.ru

© О. Н. Вернигора, О. В. Первушина, 2023

Abstract

The article discusses the basic principles of the organization of methods and techniques for building an individual trajectory of education in the process of preparing a choreographer student in the direction 52.03.01 "Choreographic art". The authors focus on the actualization of this problem in the context of graduate training in artistic specialties at the University of culture. The angle of consideration of this problem is determined by the personalistic approach as a way of centered interaction between a teacher and a student, which is based on partnership determined by building an individual trajectory of student development in the context of the educational environment of the university. The individual trajectory of education is understood by the authors as a step-by-step process of movement projected by the department from the goals to the results of mastering professional competencies and the formation of a graduate's personality as a subject of artistic, creative and pedagogical activity determined by the motivation for further independent growth. According to the authors, the educational environment of the University of culture should be formed as meeting the strategy of student-centricity – the defining vector of training in the areas of artistic profile. The features of achieving professional goals and objectives of the educational program "Choreographic art", orientation (profile) "Pedagogy of modern dance" are revealed: pedagogical, creative and performing, choreographic and staged. The principles of designing and implementing an individual trajectory of education in this direction are formulated.

Keywords: *student-centered, personality-oriented approach, choreographic education, modern dance, individual development trajectory, personal and professional growth, professional environment, employer*

For citation: Vernigora O. N., Pervushina O. V. Individual'naya trayektoriya obrazovaniya kak faktor podgotovki studentov po napravleniyu "Khoreograficheskoye iskusstvo" [The individual trajectory of education as a factor in the preparation of a student in the direction of Choreographic art]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 1 (53), pp. 47–53. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-47-53>

В современном российском высшем художественном образовании в последнее время актуализируется проблематика, определяемая реалиями и запросами художественной среды на подготовку специалиста как самостоятельного и активного субъекта, обладающего творческим потенциалом и владеющего профессиональными компетенциями. Проблема развития самостоятельности в процессе овладения профессией, заинтересованности студента в результатах обучения, нацеленность на карьеру и дальнейшее профессиональное движение многими учеными связывается с необходимостью развивать индивидуальные подходы в образовании на основе персоналистского начала с выстраиванием индивидуальных траекторий образования [1, 2].

В проблемном поле современного высшего отечественного образования концепты «студентоцентрированность», «лично ориентированный подход», «индивидуальная траектория подготовки выпускника» рассматриваются как отражающие значимые тенденции персонализации образовательного процесса. В большей степени это имеет отношение к образовательной среде творческих вузов, осуществляющих подготовку по направлениям профессиональной деятельности, связанным со сферой художественной культуры и искусства. Персонализм как способ и педагогический подход, направленный на актуализацию и развитие творческого потенциала студента, формирование художественного мышления и мотивации к авторской самореализации – основа подготовки бакалавра по направлению 52.03.01 «Хореографическое искусство», направленности (профилю) «Педагогика современного танца» на кафедре хореографии Алтайского государственного института культуры (АГИК).

Педагоги-хореографы, имеющие опыт подготовки бакалавров по данному направлению, обращают внимание на необходимость осмысления особенностей обучения современному танцу, так как педагогические технологии данного направления уникальны, часто основаны на авторском опыте педагога, открыты инновационным подходам: студенты, получившие первичное классическое хореографическое образование, должны освоить «иную эстетику движения» и философию современного танца, способность к импровизации и концептуальному мышлению [3, 4]. В. Ю. Никитин, выдвигая ряд проблем в обучении современному танцу по программам высшего образования, акцентирует внимание на образовательной цели: «...дать студенту необходимую и

достаточную базу для самостоятельного определения приоритетов и возможности выбора вектора своей профессиональной деятельности» [4, с. 176].

Рассматривая подготовку студента с позиций актуализации персоналистского начала, необходимо остановиться на концептах индивидуального подхода в обучении в современной педагогике высшего отечественного образования.

Принцип *студентоцентрированности* как основополагающий в контексте современного образовательного процесса предполагает нацеленность на выстраивание преподавателем и реализацию совместно с обучающимся целей и задач индивидуальной траектории профессионального развития как способа наиболее эффективного освоения профессиональных компетенций. Концепты «индивидуальная траектория развития» и «студентоцентрированность» глубоко взаимосвязаны; в контексте современной научной проблематики рассматриваются рядом исследователей как эффективные и отвечающие целям и задачам современной образовательной парадигмы. Определяя смысл и содержание студентоцентрированного обучения, авторы акцентируют внимание на принципе партнерства в диаде «преподаватель – обучающийся», которая понимается прежде всего не только как взаимодействие на субъектно-объектном уровне, но и как выстраивание преподавателем движения к достижению уровня субъект-субъектных отношений, возможность и качество которых определяются степенью мотивированности обучающегося, готовностью к активному освоению профессиональных компетенций, развитием критического мышления. Поощрение стремления студента к самостоятельности в процессе освоения профессиональных компетенций должно направляться не только индивидуальным мастерством педагога, но и продуманной стратегией образовательной среды вуза [5–7]. С категорией «студентоцентрированность» тесно связано понятие «личностно ориентированный подход» в обучении, в самом названии которого заключен смысл педагогического действия, направленного на развитие личностного потенциала обучающегося. Цели и задачи данного подхода могут оказаться недостижимыми, если не реализован принцип центрированности на мотивах, интересах, включенности, степени самостоятельности студента как актора образовательного процесса, который не только является объектом целенаправленного воздействия в данной системе, но и одновременно субъектом, соавтором собственного обучения.

Все эти категории основаны на персонализированной модели образования, которая сегодня рассматривается многими исследователями как актуальная в условиях вызовов, определяющих стратегии современного высшего образования [8]. Исследователи в области профессионального художественного образования, на наш взгляд, этой проблеме уделяют недостаточно внимания, что в первую очередь объясняется тем, что традиции отечественного классического художественного образования формировались в парадигме приоритета индивидуальных форм постижения профессии, когда личность студента проходит основные этапы профессионального становления как этапы именно личностного роста. Профессиональная деятельность, в основе которой лежит процесс освоения специализированных художественных компетенций, невозможна без развития личностного начала, акцентуации на выявлении и развитии художественно-творческого потенциала обучающегося. Такая форма образовательного процесса, как индивидуальное занятие, является традиционной, классической для художественных специальностей в творческом вузе, но это не означает, что потенциал ее используется в полной мере. На наш взгляд, необходимо разграничивать *индивидуальные формы занятий и персонализацию*, так как персонализация акцентирует внимание на личности обучающегося. В контексте нашего исследования мы будем оперировать категорией «индивидуальная траектория образования» (ИТО).

Подготовка бакалавров по направлению 52.03.01 «Хореографическое искусство», направленности (профилю) «Педагогика современного танца» имеет свою специфику и условия, которые учитываются в организации образовательного процесса по кафедре хореографии АГИК, как развертывание индивидуальной траектории обучения.

Во-первых, по базовому уровню подготовленности студенты-хореографы (начиная с первого года обучения) заметно различаются:

- имеющие уровень среднего профессионального хореографического образования (колледж культуры);
- имеющие предпрофессиональное хореографическое образование;
- получившие базовую подготовку в хореографических любительских коллективах.

Различные исходные компетенции определяют выбор педагогом образовательных способов, методов, приемов и условий для разработки ИТО.

Во-вторых, в средних профессиональных образовательных программах по хореографии преимущественно обучают народному танцу, т. е. осваиваются традиционные формы народного танца в композиции и постановке (изучение рисунка народного танца, такие элементы, как пляска, перепляс, хоровод, тематический танец и др.). Перед студентом, который обучается композиции и постановке современного танца, встают другие цели и задачи: определяющими являются нацеленность на поиск причин действия, перестройка на осознанное движение, импровизацию, выбор способов самостоятельного художественно-образного авторского решения; поиск оправданности действия, которое носит драматический характер. И если мы определяем традиционно хореографическое исполнительство как вид коллективного творчества, то сама идея современного танца – это синтез создания индивидуального авторского образа и коллективного исполнения [9, с. 53]. Подготовка студента, обучающегося по направлению «Педагогика современного танца», нацелена на формирование образа танца, основанного на типе инновационного хореографического мышления.

В-третьих, обучение по данной образовательной программе представляет собой не только освоение, отработку и воспроизводство необходимых профессиональных исполнительских техник и компетенций хореографа-балетмейстера, но и формирование основных типов задач профессиональной деятельности выпускника, образующих единый комплекс: педагогические, балетмейстерско-постановочные, творческо-исполнительские.

Таким образом, именно авторское, интеллектуальное, экспериментальное художественно-образное начало определяет освоение студентом профессиональных компетенций современного танца: и в части исполнения, и на уровне постановки, и в педагогической деятельности.

Под *индивидуальной траекторией образования* мы понимаем способ выстраивания обучения на основе персонального подхода, который, с одной стороны, характеризуется тем, что преподаватель определяет пути освоения студентом профессиональных компетенций в динамике, на различных уровнях образовательной деятельности с учетом его исходного базиса подготовленности, индивидуально-психологических факторов, с другой стороны, определение пути движения происходит при непосредственном участии самого студента (партнерство «педагог – студент») с учетом профессионального интереса, направленности на будущую профессиональную деятельность в конкретной сфере творчества (исполнитель, балетмейстер) или педагогики. Студент активно участвует в определении целей собственного обучения, проектирует совместно с преподавателем содержание и последовательность этапов освоения профессиональных компетенций с учетом мотивации и нацеленности на результат, определяет способы и темп освоения учебных задач.

По образовательной программе направленности (профиля) «Педагогика современного танца», исходя из типа задач профессиональной деятельности выпускника: педагогической, творческо-исполнительской, балетмейстерско-постановочной, кафедрой определяются следующие направления индивидуальной образовательной траектории:

- *содержательно-смысловое*, направленное на разработку междисциплинарного и компетентностного подхода как способов организации образовательной программы с учетом фактора персонализации в процессе освоения студентом профессиональных компетенций;

- межсубъектное взаимодействие «педагог – студент» с целью формирования профессиональных компетенций и точек роста творческого, педагогического, личностного как единство целей обучения и условий образовательной среды, созданной вузом;

- межсубъектное взаимодействие «студент – студент» – тип межличностной коммуникации внутри студенческой группы как творческого сообщества, команды, ансамбля, что является спецификой хореографического образования;

- *педагогико-технологическое* как овладение методиками обучения хореографическим техникам, исполнительскому мастерству, методике преподавания современного танца.

При разработке ИТО для реализации образовательной программы направления «Хореографическое искусство», направленности (профилю) «Педагогика современного танца» кафедра хореографии Алтайского государственного института культуры как организатор образовательного процесса руководствуется следующими принципами:

1. Принцип связи *исполнительской, постановочной и педагогической деятельности* в процессе подготовки хореографа, так как выпускник должен освоить профессиональные компетенции: *педагогические* (например, ПК-1 – способен обучать танцу и теоретическим дисциплинам), *творческо-исполнительские* (например, ПК-6 – способен использовать методы творческой импровизации), *балетмейстерско-постановочные* (например, ПК-7 – способен демонстрировать собственный исполнительский подход к хореографии разных направлений современного танца; обеспечить владение основными методами построения композиции танца в различных хореографических формах). Для успешной реализации целей и задач профессиональной деятельности студенту-хореографу важно владеть этими группами компетенций: творческо-исполнительскими, балетмейстерско-постановочными и педагогическими. Нарушение единства и равной значимости типов задач профессиональной деятельности ограничит возможности трудоустройства, вариативность и диапазон профессионального выбора, профессиональную мобильность, скажется на качестве подготовки выпускников и творческой самореализации.

2. Принцип *развертывания личностно-творческого потенциала* студента-хореографа направлен на разработку и проектирование ИТО на каждый учебный год в динамике развития с первого года обучения до выпуска, когда цели, задачи, этапы освоения профессиональных компетенций, согласно основной профессиональной образовательной программе, определяются для каждого студента группы с учетом исходных компетенций, познавательно-творческой мотивации, степени включенности не только во все виды аудиторной, но и внеаудиторной работы (участие в хореографических конкурсах на международном, федеральном, региональном уровнях, мастер-классах, показах, грантовых проектах). Продуманная организация внеаудиторной самостоятельной работы кафедрой и педагогом – творческим руководителем курса – пространство для свободного выбора, творческой самореализации студента и самоутверждения, поиска возможной профессиональной среды для будущего трудоустройства. ИТО в этой ситуации можно рассматривать как действенный механизм, позволяющий студенту принимать собственные решения, делать выбор, получить возможность эксперимента и вместе с тем ответственность за принятые решения. Например, студент-хореограф, в большей степени ориентированный на исполнительскую деятельность, в результате взаимодействия с любительскими хореографическими студиями, коллективами, занимающимися современным танцем, получит опыт педагогической деятельности, который в будущем может повлиять на его профессиональный выбор.

3. Принцип *актуализации междисциплинарного интегрированного подхода* к подготовке хореографа-педагога именно на уровне формирования профессиональных компетенций, так как, например, компетенция ПК-7 нацелена на формирование хореографа-педагога современного танца как многоплановую творческую личность, способную создать хореографический репертуар коллектива во взаимосвязи с музыкой, сценографией, драматическим театром, изобразительным искусством и иными видами искусства.

4. Принцип *диалогичности обучения*, который основан на процессе поэтапного выстраивания взаимодействий «педагог – студент» с целью вхождения в профессию, также имеет целью ИТО. На примере учебной дисциплины «Мастерство хореографа» можно проследить реализацию данного принципа, когда на первом уровне обучения на основе исходной хореографической подготовленности педагог начинает «диалог» со студентом с психолого-педагогических основ понимания жеста, реакции, пластики человека путем знакомства с драматическими театральными постановками, живописью, кинематографом с последующим анализом эмоциональных реакций и поведения героев. Затем, на втором уровне, совместно с педагогом студент-хореограф осуществляет поиск и актуализацию индивидуальных пластических средств, адекватных внутренним переживаниям и созданию образа, способствующих формированию творческой индивидуальности. Обязателен показ пластических образов, созданных студентами в атмосфере свободного диалога, без оценочного обмена мнениями. На последующих этапах «диалогичность» выстраивается как процесс формирования индивидуального пластического языка каждого студента. Но, как бы ни менялись современные подходы к образованию с акцентом на субъектность обучаемого, модель педагогической деятельности, основанная на наставничестве и доверии к педагогу, его авторитете, является определяющей в отечественном художественном образовании. Недостаточно только высокой мотивации студента для выстраивания собственной траектории развития, необходима логи-

ка развертывания индивидуально-творческих возможностей студента, которая задается педагогом как художественным руководителем и наставником.

5. Принцип *взаимодействия с профессиональной средой, с работодателем*. Этот принцип оценивается с точки зрения его значимости и перспектив вхождения выпускника в профессиональную среду, возможности карьерного роста. ИТО основана на идее самоактуализации и саморазвития выпускника, самостоятельности выбора, и эффективность ее определяется желаемым и успешным выбором трудоустройства. В этом контексте образовательная логика развертывания кафедрой хореографии ИТО значимую роль отводит работодателю как актору образовательного процесса (преподавательская деятельность, руководство различными видами практик, предоставление творческих площадок, участие в разработке образовательных программ) [10].

Таким образом, индивидуальная траектория развития представляет собой процесс не только эффективного формирования профессиональных компетенций выпускника, но и является действенным инструментом для обеспечения логики развертывания личностно-творческого потенциала хореографа с последующим вхождением в профессиональную среду, эффективностью выполнения профессиональной деятельности, перспективной направленностью на личностно-профессиональный рост.

Список источников

1. Мишин И. Н. Реализация проектной деятельности в системе студентоцентрированного обучения // Высшее образование в России. 2022. № 3. С. 140–152.
2. Климова А. С., Красинская А. Ф. Индивидуальные образовательные траектории аспирантов: принципы проектирования и условия внедрения (на примере технического вуза) // Высшее образование в России. 2021. № 11 С. 110–124.
3. Антипин В. В. О понятии «современный танец» в отечественной хореографической педагогике // Вестник Академии Русского балета им. А. Я. Вагановой. 2018. № 5 (58). С. 125–134.
4. Никитин В. Ю. О некоторых проблемах обучения дисциплине «Современный танец» в российской хореографической педагогике // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2021. № 1. С. 172–180.
5. Кисель О. В., Дубских А. И., Бутова А. В. Трудности применения студентоцентрированного подхода в российском высшем образовании // Высшее образование в России. 2020. № 8/9. С. 95–103.
6. Космачева Л. М., Коровушкина Е. А. Студентоцентрированное образование как условие реализации основных образовательных программ ВПО // Вестник РМАТ. 2011. № 2. С. 96–99.
7. Шилова С. А. К вопросу о применении личностно ориентированного контроля при обучении иностранному языку студентов неязыковых направлений // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7, № 2 (23). С. 319–322.
8. Ермаков Д. С. Персонализированная модель образования: развитие гибких навыков // Образовательная политика. 2020. № 1. С. 104–112.
9. Максимов В. И. Теоретические основы современного танца // Вестник Академии Русского балета им. А. Я. Вагановой. 2021. № 6 (77). С. 45–55.
10. Дубров Д. В., Кочетков М. В., Стекланников В. Ю. Работодатель как актор студентоцентрированного образования: опыт реализации // Высшее образование в России. 2020. № 11. С. 141–152.

References

1. Mishin I. N. Realizatsiya proyektnoy deyatel'nosti 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. 140–152 (in Russian).
2. Klimova A. S., Krasinskaya A. F. Individual'nyye obrazovatel'nyye trayektorii aspirantov: printsipy proyektirovaniya i usloviya vnedreniya (na primere tekhnicheskogo vuza) [Individual educational trajectories of graduate students: principles of design and conditions of implementation (on the example of a technical university)]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2021, no. 11, pp. 110–124 (in Russian).
3. Antipin V. V. O ponyatii “sovremennyy tanets” v otechestvennoy khoreograficheskoy pedagogike [On the concept of “modern dance” in Russian choreographic pedagogy]. *Vestnik Akademii Russkogo baleta im. A. Ya. Vaganovoy*, 2018, no. 5 (58), pp. 125–134 (in Russian).

4. Nikitin V. Yu. O nekotorykh problemakh obucheniya distsipline "Sovremennyy tanets" v rossiyskoy khoreograficheskoy pedagogike [On some problems of teaching the discipline "Modern dance" in Russian choreographic pedagogy]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*, 2021, no. 1, pp. 172–180 (in Russian).
5. Kisel' O. V., Dubskikh A. I., Butova A. V. Trudnosti primeneniya studentotsentrirovannogo podkhoda v rossiyskom vysshem obrazovanii [Difficulties of applying a student-centered approach in Russian higher education]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2020, no. 8/9, pp. 95–103 (in Russian).
6. Kosmacheva L. M., Korovushkina E. A. Studentotsentrirovannoye obrazovaniye kak usloviye realizatsii osnovnykh obrazovatel'nykh programm VPO [Student-centered education as a condition for the implementation of the main educational programs of higher education]. *Vestnik RMAT*, 2011, no. 2, pp. 96–99 (in Russian).
7. Shilova S. A. K voprosu o primenении lichnostno oriyentirovannogo kontrolya pri obuchenii inostrannomu yazyku studentov neyazykovykh napravleniy [On the question of the application of personality-oriented control in teaching a foreign language to students of non-linguistic directions]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya – Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2018, vol. 7, no. 2 (23), pp. 319–322 (in Russian).
8. Ermakov D. S. Personalizirovannaya model' obrazovaniya: razvitiye gibkikh navykov [Personalized model of education: development of flexible skills]. *Obrazovatel'naya politika – Educational Policy*, 2020, no. 1, pp. 104–112 (in Russian).
9. Maksimov V. I. Teoreticheskiye osnovy sovremennogo tantsa [Theoretical foundations of modern dance]. *Vestnik Akademii Russkogo baleta im. A. Ya. Vaganovoy*, 2021, no. 6 (77), pp. 45–55 (in Russian).
10. Dubrov D. V., Kochetkov M. V., Steklyannikov V. Yu. Rabotodatel' kak aktor studentotsentrirovannogo obrazovaniya: opyt realizatsii [Employer as an actor of student-centered education: experience of implementation]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2020, no. 11, pp. 141–152 (in Russian).

Информация об авторах

Вернигора О. Н., доцент, Алтайский государственный институт культуры (ул. Юрина, 277, Барнаул, Россия, 656055).

Первушина О. В., кандидат культурологии, доцент, Алтайский государственный институт культуры (ул. Юрина, 277, Барнаул, Россия, 656055).

Information about the authors

Vernigora O. N., Associate Professor, Altai State Institute of Culture (ul. Yurina, 277, Barnaul, Russian Federation, 656055).

Pervushina O. V., Candidate of Cultural Studies, Associate Professor of the Department of Artistic Culture and Decorative and Applied Creativity, Altai State Institute of Culture (ul. Yurina, 277, Barnaul, Russian Federation, 656055).

Статья поступила в редакцию 01.02.2023; принята к публикации 22.12.2023

The article was submitted 01.02.2023; accepted for publication 22.12.2023

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Научная статья

УДК 372.881.111.22

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-54-64>

Лонгитюдные исследования языковых ошибок на базе немецкоязычного корпуса студенческих текстов

Ирина Аврамовна Котюрова¹, Георгий Романович Сафонов²

^{1,2} Петрозаводский государственный университет, Петрозаводск, Россия

¹ koturova@petrsu.ru

² jiri.safonov@gmail.com

Аннотация

В эпоху цифровизации и активного распространения корпусных технологий в лингвистическом образовании специалисты в области лингводидактики постоянно открывают все новые возможности в работе с большими данными. Одним из относительно новых явлений в российском образовании является сбор корпусов ученических текстов на иностранном языке. Их возможности для лингводидактических исследований зависят прежде всего от продолжительности сбора данных и от разметки, которую содержит тот или иной корпус. В статье речь идет о корпусе немецкоязычных студенческих текстов Петрозаводского аннотированного корпуса текстов и лонгитюдном исследовании типов лингвистических ошибок, допускаемых студентами на всем протяжении изучения немецкого языка в течение 5 лет. Результатом исследования стала статистика по 90 классам ошибок, поделенных на семь основных групп, и динамика этой статистики на протяжении 5 лет обучения немецкому языку. Сравнение наиболее частотных ошибок на первом и пятом курсах показывает, что к темам, которые на протяжении всех годов обучения вызывают наибольшие проблемы у студентов, относятся выбор лексемы, орфография, пропуски, пунктуация и обратный порядок слов. Уходя к концу обучения в вузе проблемы с неопределенным артиклем, склонением прилагательных и существительных, образованием множественного числа и родом существительных, уступая место другим проблемам, таким как лишние элементы, логика, порядок слов в придаточных предложениях и стилистические ошибки.

Ключевые слова: ученический корпус, немецкий язык как иностранный, языковые ошибки, анализ образовательных данных

Для цитирования: Котюрова И. А., Сафонов Г. Р. Лонгитюдные исследования языковых ошибок на базе немецкоязычного корпуса студенческих текстов // Научно-педагогическое обозрение. 2024. Вып. 1 (53). С. 54–64. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-54-64>

LINGUISTIC EDUCATION

Original article

Longitudinal studies of language errors based on a German-language learner corpus

Irina A. Kotyurova¹, Georgiy R. Safonov²

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

¹ koturova@petrsu.ru

² jiri.safonov@gmail.com

© И. А. Котюрова, Г. Р. Сафонов, 2023

Abstract

In the age of digitalization and the active spread of corpus technologies in linguistic education, linguodidactics specialists are constantly discovering new opportunities in working with big data. One relatively new phenomenon in Russian education is the collection of corpora of student texts in a foreign language. It's possibilities for linguodidactical research depend primarily on the duration of the data collection and on the markup that corpus contains. The article focuses on the corpus of German-language student texts PACT (Petrozavodsk annotated corpus of texts) and longitudinal research of types of linguistic mistakes made by students throughout the study of the German language for 5 years. The result of the research is statistics for 90 classes of errors, divided into 7 major groups – grammar, vocabulary, orthography, punctuation, discourse, omissions and superfluous elements – and the dynamics of these statistics over the 5 years of German language study. Comparison of the most frequent errors made by 1st and 5th year students respectively shows that subjects causing the most problems for students during all years of study are lexeme selection, orthography, omissions in text, punctuation and reverse word order. At the end of study problems with indefinite articles, adjective and noun declension, formation of plural form and gender of nouns are giving way to other issues such as superfluous elements in text, logic, word order in subordinate sentences and stylistic errors.

Keywords: *learner corpus, German as a foreign language, language errors, educational data mining*

For citation: Kotyurova I. A., Safonov G. R. Longitudinal studies of language errors based on a German-language learner corpus. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 1 (53), pp. 54–64. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-54-64>

Введение

Цифровизация, определенная на федеральном уровне как одно из приоритетных направлений развития, активно развивается во всех сферах как повседневной, так и научной жизни. Не являются исключениями методы исследований и образовательные технологии, где большие данные помогают в вопросах обучения, управления образованием и автоматизации оценки работы учащихся [1–4].

Сбор таких электронных баз данных, называемых в лингвистике корпусами, т. е. коллекций аутентичных¹ текстов, позволяет автоматизировать ручной поиск и объективно анализировать большие объемы языковых данных, открывая тем самым невиданные в «докорпусную» эпоху возможности для исследований. Одной из разновидностей лингвистических корпусов является ученический корпус – learner corpus, о пользе которого в преподавании иностранных языков одной из первых заговорила С. Грейнджер [5]. Ученические корпусы – это большие компьютеризированные коллекции письменных и/или устных текстов, которые были созданы учащимися, изучающими иностранный язык, и которые могут быть проанализированы с помощью специального программного обеспечения. Их также называют учебными [6], корпусами учебных текстов [7], корпусами ошибок [8] или корпусами студенческих текстов [9]. В мире в настоящее время существует несколько сотен учебных корпусов на 26 языках, и их количество постоянно растет, что свидетельствует об эффективности их использования в различных целях. Например, об использовании их при тестировании и оценке знаний пишут С. Гетц [10, с. 311–326], О. И. Виноградова [11], М. Боулес [12] и др. Кроме того, такие коллекции ученических текстов позволяют проводить исследования определенных тенденций в развитии иноязычных навыков у носителей того или иного языка [13, с. 3–18; 14, с. 5–22; 15, с. 79–97].

В лингводидактике особую значимость имеют лонгитюдные учебные корпуса, позволяющие исследовать процессы освоения языков. Е. Д. Смуская в своей статье «Лонгитюдные исследования в лингвистике: опыт и перспективы» [16], описывая историю создания этой разновидности корпусов, отмечает, что первые лонгитюдные учебные корпуса текстов сформированы совсем недавно: если не учитывать международную систему обмена данными по детской речи CHILDES (Children Language Database Exchange System), возникшую в 1980-х гг. как «прототип лонгитюдных

¹ Под словом «аутентичные» подразумевается, что эти данные не были подвержены лингвистической рефлексии, т. е. могут содержать разного рода ошибки, которые зачастую и становятся предметом исследований.

корпусов текстов» [16, с. 55], первым таким опытом можно назвать проект Лувенского университета (Бельгия) 2008 г. под названием Longitudinal Database of Learner English (LONGDALE). В России лонгитюдные учебные корпуса тоже появились только недавно – первое описание в научных статьях относится к 2012 г. Е. Д. Смутьская описывает в указанной статье только три лонгитюдных корпуса носителей русского языка, о которых ей удалось найти хоть какие-то упоминания: «Корпус русской предпубертативной речи», «Ваня» и проект SPbEFL LC, и делает вывод о том, что «в настоящее время лонгитюдные корпусные исследования востребованы, хотя проводятся гораздо реже синхронных». Причина этого очевидна: лонгитюдные исследования гораздо более затратны в плане ресурсов и времени. При этом нет сомнений, что по сравнению с синхронными исследованиями многолетние сборы данных обладают рядом явных преимуществ. Во-первых, лонгитюдное исследование позволяет представить процесс овладения языком в динамике. Во-вторых, оно дает возможность исследовать как тенденции в овладении языком в целом, так и индивидуальный стиль, динамику развития каждого обучающегося. Всем этим объясняется ценность электронных баз данных, создаваемых для таких лонгитюдных исследований.

В Петрозаводском государственном университете (ПетрГУ) в настоящее время ведутся работы по созданию, разметке и развитию Петрозаводского аннотированного корпуса текстов (ПАКТ), немецкоязычная часть которого по состоянию на конец 2022 г. включала более 1 100 студенческих текстов, написанных студентами ПетрГУ в период с 2018 г. по настоящее время. Корпус постоянно пополняется с целью получения обширной базы данных, пригодной для лонгитюдных исследований.

Целью данной статьи является описание возможностей, которые открывает ПАКТ для лонгитюдных исследований иноязычного образования у носителей русского языка. Данные возможности определяются в первую очередь разметкой (аннотациями), которая может отличаться от корпуса к корпусу.

ПАКТ имеет несколько видов аннотаций – автоматических и заполняемых вручную. К большой части текстов была применена автоматическая частеречная разметка, с помощью которой каждый токен (словоупотребление) в корпусе получил частеречную характеристику. Вручную размечаются лингвистические ошибки, для чего была разработана специальная иерархическая классификация, состоящая из 91 элемента. Все лингвистические ошибки распределяются по семи основным классам: грамматика, лексика, дискурс, пропуски, лишние элементы, орфография и пунктуация. Для каждой ошибки при разметке обязательно указываются ее тип, степень грубости и исправление. Факультативно, в случае отсутствия сомнений у аннотатора, размечается одна из возможных причин ошибки: интерференция с родным языком, интерференция с английским языком (первым иностранным языком студентов) или опечатка. Кроме того, каждый текст, прошедший аннотирование ошибок, получает оценку, учитывающую не только количество и степень грубости ошибок, но и содержательный и композиционный аспекты.

Очень важной для лонгитюдных исследований является метаразметка, сопровождающая каждый текст. В нее входят следующие пункты, заполняемые отчасти автоматически, отчасти вручную студентом, написавшим текст: автор; номер академической группы; на каком курсе написан текст; дата написания текста; самооценивание текста; понравилось ли задание; эмоциональное состояние в момент написания текста; тип текста (письмо, эссе, пересказ и т. п.); тип выполнения работы – на занятии/дома.

Такое разнообразие данных, собираемых на протяжении нескольких лет обучения в вузе, позволяет проводить лонгитюдные исследования динамики или взаимозависимостей по любому из указанных аспектов и их сочетаниям. В базе данных можно проследить, как меняется статистика по каждому из пунктов метаразметки (самооценивание, эмоциональное состояние, интерференция с родным или с английским языком и т. д.) с течением лет или в зависимости от разных параметров: пола, даты выполнения, темы и т. д. При этом можно отслеживать эти данные как для корпуса в целом, так и по курсам от 1 до 5 или для отдельно взятого студента.

В данной статье приведем пример одного из таких лонгитюдных исследований. Речь пойдет о статистике ошибок и ее динамике на разных курсах обучения немецкому языку. Важно отметить, что все обучающиеся, чьи работы собраны в корпусе ПАКТ, начинали изучать немецкий язык с нуля (в качестве основного иностранного языка в школе немецкий язык изучал только один студент).

Материал и методы

Благодаря структуре корпуса, где каждая работа отнесена к тому или иному курсу обучения, а также с помощью выполненной вручную разметки лингвистических ошибок по указанной выше классификации были получены данные по каждому курсу и году обучения с перечислением встретившихся типов ошибок и указанием их количества. На основе этих данных была составлена общая статистика ошибок сначала по 91 категории классификации.

Эта общая статистика показывает, что какие-то ошибки встречаются очень часто, а какие-то очень редко. Например, наиболее частыми являются ошибки на выбор лексики, орфографию, порядок слов, а наименее частыми являются, например, ошибки в числительных, в сравнительных конструкциях и в употреблении конъюнктива. Кроме того, во многих случаях в целом высокое или низкое число ошибок просматривается на протяжении всех пяти курсов, т. е. если лексических ошибок много на первом курсе, то их относительно много на протяжении всех курсов, подобно тому, как относительно низкое количество ошибок на использование пассивных конструкций остается незначительным также в течение всех пяти лет изучения языка. Однако при более внимательном взгляде становится очевидной динамика в каждом типе ошибок со своими пиковыми и провальными значениями. Например, несмотря на то что на первых четырех курсах ошибок с тегом «Стиль» почти нет, на последнем курсе этот показатель резко уходит в пиковые значения.

В ходе исследования мы обратились к десяти наиболее частым ошибкам первокурсников и проследили динамику этих ошибок в лонгитюдном срезе.

Результаты и обсуждение

Лексические ошибки

Лексические ошибки являются наиболее частым типом ошибок, при этом, как показывает статистика, именно эти ошибки чаще других оказываются критическими для понимания смысла. Если посмотреть на динамику количества таких ошибок на протяжении пяти лет обучения, то можно наблюдать, что этот показатель не только не становится меньше, но, начиная со второго курса, последовательно растет (рис. 1).

Такая динамика, возможно, связана с тем обстоятельством, что на старте изучения языка тексты, которые составляют студенты, базируются на определенном образце и конкретной лексике, которую они изучают. Лишь немногие авторы выходят за рамки шаблонов и составляют свои креативные сочинения, прибегая к помощи словарей и онлайн-переводчиков, что зачастую приводит к неверному выбору лексем. Чем старше становятся студенты, тем свободнее становятся их тексты, тем более сложные мысли они пытаются выразить, прибегая к более сложным синтаксическим конструкциям, требующим более разнообразной лексики. Опираясь на правила родного русского языка и не учитывая коллокационную сочетаемость, авторы обращаются за лексикой к современным онлайн-словарям, которыми, как видно по статистике ошибок, не умеют правильно пользоваться.

Таким образом, можно сделать вывод о необходимости специально обучать студентов работать с современными инструментами, прежде всего корпусными, позволяющими правильно подбирать лексемы с учетом коллокационной сочетаемости и нормами иностранного, а не своего родного языка.

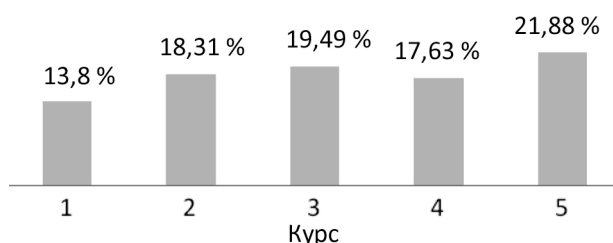


Рис. 1. Динамика лексических ошибок с первого по пятый курс

Неопределенный артикль

Следующим частотным типом ошибок в работах первокурсников являются ошибки на использование неопределенного артикля. Этот тег ставится в корпусе в том случае, если вместо нужного

неопределенного артикля стоит определенный или нулевой. В подавляющем большинстве случаев такие ошибки не влияют на понимание и вообще зачастую весьма спорны, так как разговорная форма теперь часто пренебрегает правилами употребления артиклей. Тем не менее в корпусе данные ошибки исправляются, хотя и имеют разметку как не влияющие на понимание.

Динамика ошибок на использование неопределенного артикля непоследовательная, что требует дополнительного анализа (рис. 2). Большое количество случаев неправильного употребления неопределенного артикля на начальном этапе обучения, вероятнее всего, связано с отсутствием такой грамматической категории в русском языке и существенными различиями в правилах употребления неопределенного артикля в немецком и английском, который студенты изучали в школе и который также может проявлять негативную интерференцию.

Резкое снижение показателя такого рода ошибок на втором курсе и последовательное снижение до незначительных 0,63 % на выпускном курсе можно было бы считать логичным результатом обучения, однако этому препятствует неожиданный скачок значения на четвертом курсе. Это увеличение, возможно, связано с тем, что в это время обучающиеся используют значительно больше описательных конструкций с большим количеством прилагательных в качестве атрибутов, перед которыми часто должен стоять неопределенный артикль, так как выраженный прилагательным атрибут подчеркивает характеристику объекта. Однако это пока лишь гипотеза, требующая подробного аналитического исследования.

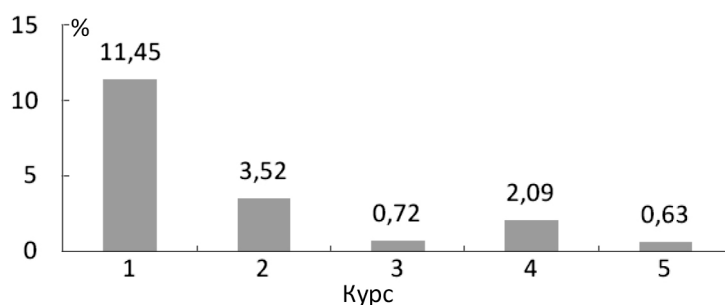


Рис. 2. Динамика ошибок на неопределенный артикль с первого по пятый курс

Орфографические ошибки

Почти так же много у начинающих изучать немецкий язык студентов орфографических ошибок (рис. 3).

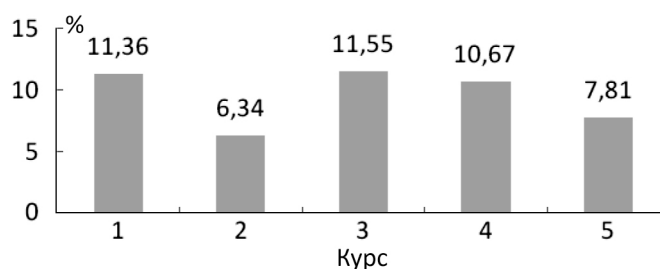


Рис. 3. Динамика орфографических ошибок с первого по пятый курс

В отличие от ошибок на неопределенный артикль, орфографические сохраняют статус наиболее частых на протяжении всех лет обучения. Следует отметить, что в орфографических ошибках наблюдаются явные тенденции, так что можно выделить большие группы: написание существительных со строчной буквы, написание местоимения «я» с прописной буквы, англоязычные варианты написания слов, похожих по звучанию с немецкими (например, Music), неверные написания имен собственных и опечатки. Первые три указанные группы, напрямую связанные с интерференцией с английским как первым иностранным языком наших студентов, уходят к последнему курсу, так что на пятом курсе почти все орфографические ошибки связаны с опечатками по невнимательности. Это подтверждает и статистика: 11,36 % на первом курсе становятся 7,81 % на последнем курсе.

Ошибки на склонение прилагательных

Одной из наиболее образцовых диаграмм является диаграмма, отражающая статистику ошибок студентов на склонение прилагательных (рис. 4). На диаграмме видно, что на первом курсе это одна из самых частотных ошибок, но к пятому курсу их число падает до уровня ниже 1 %. При этом резкие скачки вниз наблюдаются на первых двух курсах. И хотя на диаграмме виден некоторый рост числа ошибок на склонение прилагательных в текстах студентов четвертого курса, все же этот рост очень незначительный и компенсируется спадом на пятом курсе.

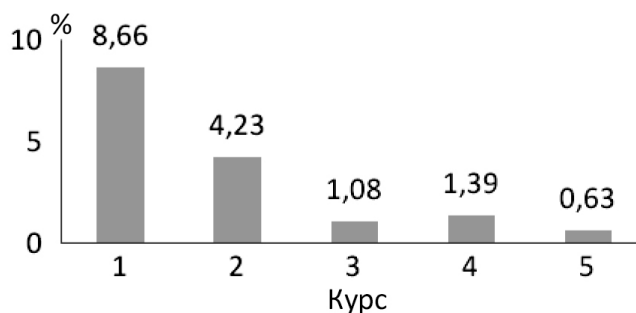


Рис. 4. Динамика ошибок на склонение прилагательных с первого по пятый курс

Пропуски

Замыкают пятерку самых частотных ошибок на первом курсе пропуски (рис. 5). Здесь наблюдается обратная динамика: к пятому курсу процент таких ошибок растет с 7,45 до 10,0 %, и они выходят у выпускников на второе место после лексических ошибок.

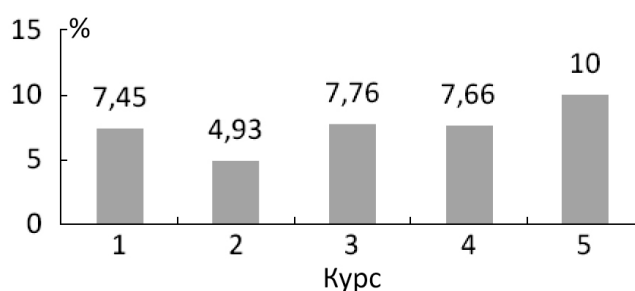


Рис. 5. Динамика ошибок на пропуски с первого по пятый курс

В студенческих текстах наблюдаются пропуски самых разных частей речи: частиц, возвратных местоимений, личных местоимений, союзов и полнозначных слов (рис. 6). Решение вопроса, с чем именно связана такая динамика, могло бы помочь найти способ, как изменить ситуацию, дать какой-то конкретный дидактический совет по профилактике роста подобных ошибок с увеличением словарного запаса и синтаксического инструментария.

3.123_4, Dec. 11, 2020

Die Hauptfigur ist Lena, sie ist nicht wie in der Klasse und verspottet.

3.109_2, Dec. 11, 2020

Aber ich denke, dieser Satz bedeutet, dass wenn man gesund, dann glücklich ist.

3.10_2

Und sie werden das Interesse am Lernen.

Рис. 6. Примеры предложений с ошибками на пропуск

Склонение имен существительных

На первом году обучения много ошибок в работах студентов связано со склонением имен существительных – 5,87 % от общего числа ошибок (рис. 7). На втором курсе этот показатель несколько растет, однако к пятому курсу последовательно падает до 0,6 %. Такая динамика вполне

логична, если учесть, что тегом ошибки «Склонение имен существительных» в корпусе отмечались также ошибки в склонении субстантивированных прилагательных, которые начинают активно использоваться студентами к концу первого курса.

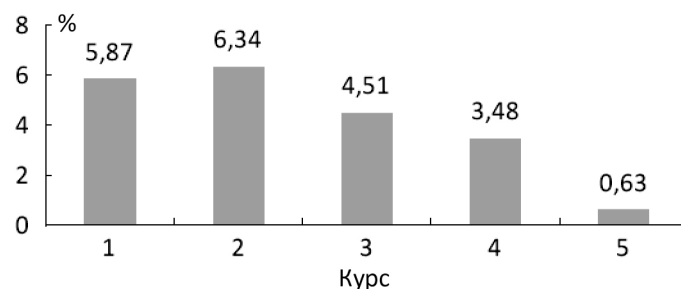


Рис. 7. Динамика ошибок на склонение существительных с первого по пятый курс

Пунктуационные ошибки

А вот ошибки на пунктуацию в продольном срезе пяти лет обучения показывают весьма странную динамику (рис. 8).

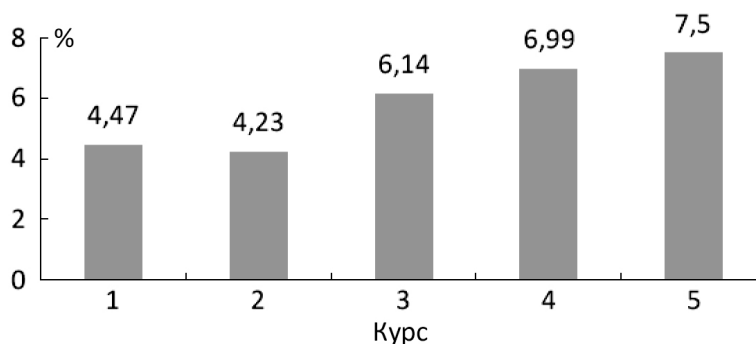


Рис. 8. Динамика пунктуационных ошибок с первого по пятый курс

Диаграмма иллюстрирует рост пунктуационных ошибок с 4,47 % на первом курсе до 7,5 % на пятом. С чем связан этот рост, еще только предстоит выяснить в ходе анализа пунктуационных ошибок отдельно на каждом курсе. Однако уже проведенное исследование [17] показало, что очень высокий показатель пунктуационных ошибок во всем корпусе в целом связан с интерференцией с русским языком, когда студенты выделяют запятыми слова *Zum Beispiel*, *Außerdem*, *auch*, *erstens*, *zweitens*. Возможно, рост пунктуационных ошибок связан с увеличением синтаксической сложности предложений на каждом последующем курсе.

Ошибки на образование множественного числа

Одна из самых непоследовательных динамик представлена в диаграмме ошибок на множественное число (рис. 9). Как и в случае с ошибками на склонение существительных, здесь наблюдается небольшой рост на втором курсе.

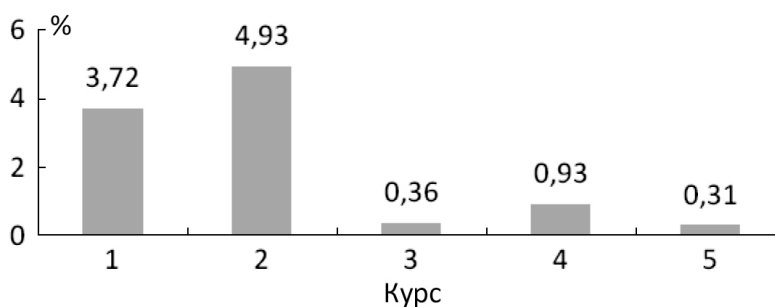


Рис. 9. Динамика ошибок на множественное число с первого по пятый курс

Возможно, это связано с тем, что в эту выборку попадают и сочинения, написанные в начале второго курса, т. е. когда знания соответствуют уровню первого курса, точнее, остаткам этих знаний после лета. Начиная с третьего курса мы видим резкое снижение до несущественных значений менее процента. Это можно расценивать как показатель того, что данная тема усваивается обучающимися хорошо.

Ошибки на род имени существительного

Не так хорошо даже к выпускному курсу студенты осваивают тему «Род имени существительного» (рис. 10). Только на третьем курсе показатель ошибок падает до уровня ниже процента, но затем несколько вырастает, при этом рост, хоть и незначительный, но все же рост, наблюдается и на четвертом, и на пятом курсах. В каких именно словах наблюдаются ошибки на разных курсах, можно ли проследить какие-то тенденции и дать конкретные методические рекомендации – темы будущих исследований.

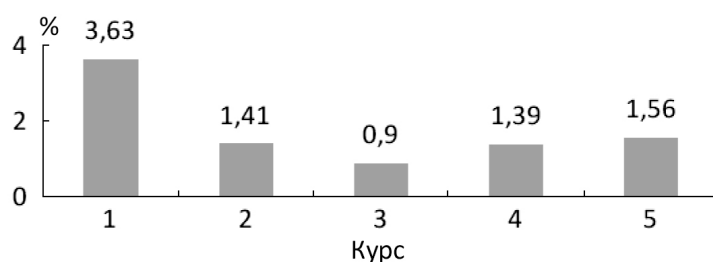


Рис. 10. Динамика ошибок на род имени существительного с первого по пятый курс

Ошибки на обратный порядок слов

Замыкают десятку самых распространенных на первом курсе ошибок нарушения в порядке слов. Следует указать, что для ошибок, связанных с порядком слов, в классификации корпуса имеются восемь тегов: помимо общих тегов ошибок на место глагола в предложении и ошибок на место других частей речи, туда входят более узко обозначенные ошибки на прямой порядок слов, на обратный порядок слов, на порядок слов в придаточных предложениях, на ошибки в рамочных конструкциях, на неверное тема-рематическое членение и на неверную постановку отрицания. Согласно статистике, на первом курсе ошибки на обратный порядок слов входят в десятку самых частотных ошибок (хотя процент все же уже невысокий – 3,3 %), и затем эта цифра последовательно снижается вплоть до пятого курса (рис. 11). С чем связан подъем процента ошибок на последнем курсе, предстоит еще проанализировать, но в любом случае этот процент ниже уровня первого курса.

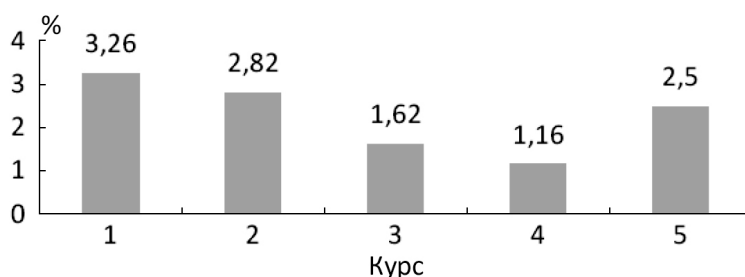


Рис. 11. Динамика ошибок на обратный порядок слов с первого по пятый курс

Выводы

Сравнение наиболее частотных ошибок на первом и пятом курсах (таблица) показывает, что к темам, которые на протяжении всех лет обучения вызывают наибольшие проблемы у студентов, относятся выбор лексемы, орфография, пропуски, пунктуация и обратный порядок слов. Уходят к концу обучения в вузе проблемы с неопределенным артиклем, склонением прилагательных и существительных, образованием множественного числа и родом существительных. Однако проявляются другие проблемы, такие как лишние элементы, логика, порядок слов в придаточных предложениях и стилистические ошибки.

Сравнение наиболее частотных ошибок на первом и пятом курсах

Наиболее частотные ошибки на первом курсе	Наиболее частотные ошибки на пятом курсе
1. Выбор лексемы	1. Выбор лексемы
2. Неопределенный артикль	2. Пропуски
3. Орфография	3. Орфография
4. Склонение прилагательных	4. Пунктуация
5. Пропуски	5. Лишние элементы
6. Склонение существительных	6. Логика
7. Пунктуация	7. Порядок слов в сложноподчиненном предложении
8. Множественное число	8. Личные местоимения
9. Род имени существительного	9. Стиль
10. Обратный порядок слов	10. Обратный порядок слов

В продолжение данного исследования важно посмотреть на лонгитюдные показатели для разных групп с целью анализа, являются ли показатели в целом схожими, что отражает общий процесс обучения немецкому языку русскоязычными студентами, или все же каждая группа уникальна и динамика освоения тех или иных аспектов немецкого языка в них протекает по-разному. В любом случае можно говорить о том, что ученический корпус служит базой данных, на которых можно проводить серьезные статистические лингводидактические исследования, способные сделать обучение немецкому языку более эффективным.

Список источников

1. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / под. ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина. М.: НИУ ВШЭ, 2019. 344 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-1990-5
2. Павлова О. Ю. Использование языковых корпусов в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2021. № 54. С. 283–298. DOI: 10.17223/19996195/54/16
3. Большие данные в образовании: доказательное развитие образования / под ред. О. А. Фиофановой. М.: Дело. 2021. 342 с.
4. Modeling Language Learning Using Specialized Elo Ratings. Innovative Use of NLP for Building Educational Applications / J. Hou, M. Koppatz, J. M. Hoya Quecedo, N. Stoyanova, M. Kopotев, R. Yangarber; eds. N. Yannakoudakis, E. Kochmar, C. Leacock, N. Madnani, I. Pilán, T. Zesch. Stroudsburg, PA: Association for Computational Linguistics, 2019. P. 494–506. <http://dx.doi.org/10.18653/v1/W19-4451>
5. Granger S. The International Corpus of Learner English: a new resource for foreign language learning and teaching and second language acquisition research // TESOL Quarterly. 2003. Vol. 37, № 3. P. 538–546.
6. Камшилова О. Н. Учебный корпус текстов: потенциал, состав, структура. СПб.: Книжный дом, 2012. 56 с.
7. Ахапкина Я. Э. Эрратологическая разметка корпуса русских учебных текстов: тактические решения // Труды Института русского языка им. В. В. Виноградова. 2019. № 4 (22). С. 9–21.
8. Грудева Е. В., Бучилова И. А., Волкова Н. А. Корпусы ошибок: целевая аудитория, возможная архитектура корпуса // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. № 5 (86). С. 63–72. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korpusy-oshibok-tselevaya-auditoriya-vozmoznaya-arhitektura-korpusa> (дата обращения: 21.01.2023).
9. Котюрова И. А., Щеголева Л. В. Корпус студенческих текстов на немецком языке как источник данных для образования и науки // Вопросы образования. 2022. № 4. С. 322–349. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korpus-studencheskih-tekstov-na-nemetskom-yazyke-kak-istochnik-dannyh-dlya-obrazovaniya-i-nauki> (дата обращения: 21.01.2023).
10. Götz S. Learner Corpora to Inform Testing and Assessment // The Routledge Handbook of Corpora and English Language Teaching and Learning. Routledge, 2022. P. 311–326.
11. Vinogradova O., Login N. The Design of Tests with Multiple Choice Questions Automatically Generated from Essays in a Learner Corpus // Higher School of Economics Research Paper No. WP BRP. 2017. Vol. 60. P. 16.
12. Bowles M. A. Using instructor judgment, learner corpora, and DIF to develop a placement test for Spanish L2 and heritage learners // Language Testing. 2022. Vol. 39, № 3. P. 355–376. <https://doi.org/10.1177/02655322221076033>

13. Granger S. The computer learner corpus: a versatile new source of data for SLA research // *Learner English on computer*. Routledge, 2014. P. 3–18.
14. Kwon H. English learner corpora and research in Korea // *Corpora*. 2022. Vol. 17, № Supplement. P. 5–22.
15. Liu K., Oiwan Cheung J., Zhao N. Learner corpus research in Hong Kong: past, present and future // *Corpora*. 2022. Vol. 17, № Supplement. P. 79–97.
16. Смутьская Е. Д. Лонгитюдные исследования в лингвистике: опыт и перспективы // *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2016. № 182. С. 53–58.
17. Сибирякова Н. Б. Интерференция с родным (русским) языком при пунктуационных ошибках в текстах студентов на немецком языке // *Языковые контакты в поликультурном мире*. Курск, 2022. С. 87–94.

References

1. Uvarov A. Yu., Frumin I. D. (eds) *Trudnosti i perspektivy tsifrovoy transformatsii obrazovaniya* [Challenges and prospects for digital transformation of education]. Moscow, NIU VSHE Publ., 2019. 344 p. (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-1990-5>
2. Pavlova O. Yu. Ispol'zovaniye yazykovykh korpusov v obuchenii inostrannomu yazyku [Linguistic corpora in foreign language teaching]. *Yazyk i kul'tura – Language und Culture*, 2021, no. 54, pp. 283–298 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.17223/19996195/54/16>
3. Fiofanova O. A. (ed.) *Bol'shiye dannyye v obrazovanii: dokazatel'noye razvitiye obrazovaniya* [Big Data in Education: Evidence-based education development]. Moscow, Delo Publ., 2021. 342 p. (in Russian).
4. Hou J., Koppatz M., Hoya Quecedo J. M., Stoyanova N., Kopotev M., Yangarber R. Modeling Language Learning Using Specialized Elo Ratings. *Innovative Use of NLP for Building Educational Applications. Proceedings of the 14th Workshop*. Stroudsburg, PA: Association for Computational Linguistics, 2019. P. 494–506. DOI: <http://dx.doi.org/10.18653/v1/W19-4451>
5. Granger S. The International Corpus of Learner English: a new resource for foreign language learning and teaching and second language acquisition research. *TESOL Quarterly*, 2003, 37 (3), pp. 538–546.
6. Kamshilova O. N. *Uchebnyy korpus tekstov: potentsial, sostav, struktura* [Text corpora: potential, composition, structure]. Saint Petersburg, Knizhnyy dom Publ., 2012. 56 p. (in Russian).
7. Akhapkina Ya. E. Erratologicheskaya razmetka korpusa russkikh uchebnykh tekstov: takticheskiye resheniya [Erratorical marking of the textbook corpora: tactical solutions]. *Trudy Instituta russkogo yazyka im. V. V. Vinogradova – Proceedings of the V. V. Vinogradov Institute of Russian Language*, 2019, no. 4 (22), pp. 9–21 (in Russian).
8. Grudeva E. V., Buchilova I. A., Volkova N. A. Korpusy oshibok: tselevaya auditoriya, vozmozhnaya arkhitektura korpusa [Corpora of errors: target audience, a possible architecture of the corpus]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta – Cherepovets State University Bulletin*, 2018, vol. 5 (86), pp. 63–72 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korpusy-oshibok-tselevaya-auditoriya-vozmozhnaya-arhitektura-korpusa> (accessed 21 January 2023).
9. Kotyurova I. A., Shchegoleva L. V. Korpus studencheskikh tekstov na nemetskom yazyke kak istochnik dannykh dlya obrazovaniya i nauki [Learner corpus in German as a data source for education and science]. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 2022, no. 4, pp. 322–349 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korpus-studencheskikh-tekstov-na-nemetskom-yazyke-kak-istochnik-dannykh-dlya-obrazovaniya-i-nauki> (accessed 21 January 2023).
10. Götz S. Learner Corpora to Inform Testing and Assessment. *The Routledge Handbook of Corpora and English Language Teaching and Learning*, Routledge, 2022. Pp. 311–326.
11. Vinogradova O., Login N. The Design of Tests with Multiple Choice Questions Automatically Generated from Essays in a Learner Corpus. *Higher School of Economics Research Paper*, No. WP BRP, 2017, vol. 60, pp. 16.
12. Bowles M. A. Using instructor judgment, learner corpora, and DIF to develop a placement test for Spanish L2 and heritage learners. *Language Testing*, 2022, no. 39 (3), pp. 355–376. DOI: <https://doi.org/10.1177/02655322221076033>
13. Granger S. The computer learner corpus: a versatile new source of data for SLA research. *Learner English on computer*, Routledge, 2014. P. 3–18.
14. Kwon H. English learner corpora and research in Korea. *Corpora*, 2022, vol. 17, no. Supplement, pp. 5–22.
15. Liu K., Oiwan Cheung J., Zhao N. Learner corpus research in Hong Kong: past, present and future. *Corpora*, 2022, vol. 17, no. Supplement, pp. 79–97.

16. Smul'skaya E. D. Longitudynnye issledovaniya v lingvistike: opyt i perspektivy [Longitudinal Studies in Linguistics: Experience and Prospects]. *Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena – Herzen University Journal of Humanities and Sciences*, 2016, no. 182, pp. 53–58 (in Russian).
17. Sibiryakova N. B. Interferentsiya s rodnym (russkim) yazykom pri punktuatsionnykh oshibkakh v tekstakh studentov na nemetskom yazyke [Interference with the mother language (Russian) in punctuation errors in student texts in German]. *Yazykovyye kontakty v polikul'turnom mire* [Language contacts in a multicultural world]. Kursk, 2022. Pp. 87–94 (in Russian).

Информация об авторах

Котюрова И. А., кандидат филологических наук, доцент, Петрозаводский государственный университет (пр. Ленина, 33, Петрозаводск, Россия, 185001).

Сафонов Г. Р., студент, Петрозаводский государственный университет (пр. Ленина, 33, Петрозаводск, Россия, 185001).

Information about the authors

Kotyurova I. A., Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of German and French Languages, Petrozavodsk State University (ul. Lenina, 33, Petrozavodsk, Russian Federation, 185910).

Safonov G. R., undergraduate student, Petrozavodsk State University (ul. Lenina, 33, Petrozavodsk, Russian Federation, 185910).

Статья поступила в редакцию 06.03.2023; принята к публикации 22.12.2023

The article was submitted 06.03.2023; accepted for publication 22.12.2023

Научная статья

УДК 81-139

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-65-72>

Градualные упражнения, направленные на формирование этнокультурной компетентности при обучении пословицам вьетнамских студентов

Нгуен Тхи Зиеу Линь

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия, linhnnguyen95tn@gmail.com

Аннотация

Рассматривается понятие «этнокультурная компетентность» в сфере образования. Большое внимание уделено типам упражнений, факторам, которые необходимо учитывать при построении градуальных упражнений, а также критериям для оценки уровня сформированной этнокультурной компетентности учащихся. Предложен дидактический материал, иллюстрирующий представленные упражнения. Описаны упражнения, разработанные по градуальному принципу с целью формирования этнокультурной компетентности вьетнамских учащихся в процессе обучения пословицам с этнокультурным компонентом.

Ключевые слова: этнокультурный подход, этнокультурная компетентность, градуальные упражнения, пословицы с этнокультурным компонентом, вьетнамская аудитория

Для цитирования: Нгуен Тхи Зиеу Линь. Градуальные упражнения, направленные на формирование этнокультурной компетентности при обучении пословицам вьетнамских студентов // Научно-педагогическое обозрение. 2024. Вып. 1 (53). С. 65–72. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-65-72>

Original article

Gradual exercises aimed at the formation of ethnocultural competence in teaching proverbs to vietnamese students

Nguyen Thi Dieu Linh

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russian Federation,
linhnnguyen95tn@gmail.com

Abstract

The author highlights the importance of incorporating ethnocultural components in teaching Russian as a foreign language, especially in the context of globalization, and emphasizes that acquiring ethnocultural competence is one of the primary objectives of foreign language teaching. The author examines the concept of “ethnic culture” in the field of education and categorizes ethnocultural components, such as the culture of communication, behavior, history, lifestyle, traditions, customs, and holidays. Furthermore, the author proposes two approaches to define the concept of “ethnocultural competence”: from the perspective of students and from the perspective of teachers. The author also emphasizes the significance of anticipating factors and types of exercises that should be considered before designing gradual exercises, as well as criteria for assessing students’ levels of ethnocultural competence. The author outlines the principles of developing exercises that aim to form the ethnocultural competence of Vietnamese students while teaching proverbs containing ethnocultural components. These principles include a gradual transition from the initial to the final stages, a gradual increase in the complexity of exercises, and a sequential approach. Using these principles, the author describes the didactic materials that exemplify the exercises built on the presented principles. The author suggests that gradual exercises aim to form ethnocultural competence have a great teaching potential.

© Нгуен Тхи Зиеу Линь, 2023

Keywords: *ethnocultural approach, ethnocultural competence, gradual exercises, proverb with an ethnocultural component, Vietnamese audience*

For citation: Nguyen Thi Dieu Linh. Gradual'nyye uprazhneniya, napravlennyye na formirovaniye etnokul'turnoy kompetentnosti pri obuchenii poslovitsam v'yetnamskikh studentov [Gradual exercises aimed at the formation of ethnocultural competence in teaching proverbs to vietnamese students]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 1 (53), pp. 65–72. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-65-72>

В условиях глобализации цель обучения – изучение русского языка – состоит в том, чтобы иметь возможность эффективно общаться, уделяя особое внимание межкультурному общению. Этнокультура считается важным и незаменимым элементом в деятельности по обучению русскому языку. Учащиеся не могут успешно общаться на изучаемом языке, если они только обладают богатым словарным запасом и овладевают грамматической структурой, но не понимают типичных характеристик культуры изучаемого языка. Понимание культуры не только обеспечивает высокую эффективность общения, но и помогает учащимся избежать явления «культурного шока», или «культурного конфликта», во время реального общения с носителями языка. Кроме того, с одной стороны, «опыт прошлого века красноречиво показывает, как потеря народных традиций, их забвение грозит распадом важнейших этнокультурных связей между поколениями, потерей национального иммунитета, появлением чуждых природе этноса аномалий в жизни общества» [1, с. 26–36], поэтому этнокультурное направление в обучении русскому языку как иностранному является очень актуальным. С другой стороны, в XXI в. обучение русскому языку в иностранной аудитории не может быть осуществлено без учета этнокультурного подхода, содержание которого и аспекты в обучении которому разработаны во многих трудах таких исследователей, как М. И. Григорьева, Н. А. Тимофеева, К. В. Хабарова [2, с. 28–34; 3, с. 186–192]. Наряду с целью формирования и развития творческой и профессионально компетентной личности формирование этнокультурной компетентности становится ведущим и имеет особую значимость.

Рассматривая разные аспекты проблемы формирования этнокультурной компетентности, можно выявить ее сущность, которая выводится из понятия «этническая культура». М. В. Монгуш и соавт. в учебном пособии «Культурология» дали определение этнической культуры – это способы самопознания, определения и выражения собственной принадлежности к определенной этнической группе или сообществу. Она включает в себя и бытовые привычки, и обычаи, обряды, диалекты, фольклор разных народов [4, с. 10].

В языке, в частности в пословицах, отчетливо проявляется и отражается этническая культура. Полагаясь на разработанные материалы, мы попытались разделить ее на следующие компоненты:

1) культура общения: *Без соли, без хлеба худая беседа* [5, с. 267]. *Принимают, за обе руки берут да в красный угол сажают* [5, с. 261]. *Miếng trầu là đầu câu chuyện*: букв. *Всякая беседа начинается с жевания бетеля* [6, с. 294];

2) культура поведения: *Варвара мне тетка, а правда сестра* [7, с. 32]. *В чужой монастырь со своим уставом не ходят* [5, с. 172];

3) история: *Москва от копеечной свечи сгорела* [7, с. 214]. *В нашем полку нет толку: кто раньше встал да палку взял, тот и капрал* [8, с. 217]. *Nợ như Chúa Chốt*: букв. *Задолжать как царек Чем* [6, с. 365]. *Léo nhéo như mõ réo quan viên*: букв. *Говорить кричащим голосом, как Мо зовет чиновника* [6, с. 365]. *В Тулу со своим самоваром не ездят* [9, с. 446];

4) образ жизни и особенности быта: *Баня – мать вторая. Кости распаришь, все тело правишь* [8, с. 349]. *Tốt tóc gội cỏ mần trầu, sạch đầu thì gội lá sả*: букв. *Мытье с травой элевсина для шелковистых волос, а мытье с лимонной травой для очищения головы. За семь верст киселя есть. За море по еловы шишки* [8, с. 395]. *Мал золотник, да дорог* [5, с. 52]. *Надоесть как горькая редька. Chán như cơm nếp nát*: букв. *Надоесть как переваренный клейкий рис* [6, с. 76];

5) традиции и обычаи, праздник: *За косу выкуп, а смородины даром* [5, с. 77]. *Была у двора масленица, да в избу не зашла* [8, с. 53]. *Хоть черненька курица, да на яйцах сидит* [5, с. 188]. *Далеко кулику до Петрова дня. Далеко куцему (дворняжке) до зайца* [5, с. 301]. *На Рождество Христово метель – пчелы хорошо роиться будут* [5, с. 361]. *На Рождество опока (иней) – урожай на хлеб; небо звездисто – урожай на горох* [5, с. 361].

При анализе пословиц с этнокультурным компонентом выявляются их основные особенности: целостность, взаимосвязь национальных культур, самобытность, интегральный характер.

Этнокультурный компонент в русских и вьетнамских пословицах можно обнаружить в примерах, связанных с такими разными объектами этнической культуры, как деревья-символы, дикие и домашние животные, блюда/напитки национальной кухни, образ жизни и особенности быта и т. д. Рассмотрим некоторые примеры:

У вас есть береза, а у нас дуб [10, с. 37].

Дуб и береза, бесспорно, являются символическими деревьями России. В русском представлении дуб изображает положительный характер: мужество, долголетие, благородство и верность, а береза ассоциируется с чистотой, женственностью и нежностью. Кроме того, береза также зачастую присутствует во многих важных обрядах дохристианских времен, а также представляет собой самое любимое дерево у славян. В отличие от русской традиции, для вьетнамцев символом чистоты и красоты девушек считается персиковое дерево. Это главное дерево праздника Тэт во Вьетнаме, как елка в каждой русской семье на Новый год.

Два медведя в одной берлоге не живут (не уживутся) [5, с. 95].

Медведь является одним из важных образов в формировании русской ментальности. Этот образ знаком славянам и часто связан с богом Велесом. Образ медведя, встречающийся в русских пословицах, зачастую является довольно негативным и подчеркивает нежелательные качества людей (старый, неуклюжий, лежебока). А во вьетнамских пословицах медведь – символ отваги и силы.

Хлеб всему голова. Ржаной хлеб всему голова [5, с. 278].

Для русских хлеб является не только основной пищей ежедневного рациона, но и символом достатка, изобилия и благополучия. Кроме того, хлеб имеет особое значение и используется во многих обрядах. В отличие от русских, главная пища для вьетнамцев – рис.

Без соли, без хлеба худая беседа [5, с. 267].

Бесспорно, хлеб и соль представляют собой в русской культуре символ гостеприимства, достатка и богатства, а также они являются элементами разных обрядов: подношение хлеба и соли, украшение свадебного стола хлебом и солонкой и др. В отличие от русской культуры, вьетнамцы считают арековые плоды с листьями бетеля в форме крыльев птицы Феникс символом почтения, любви и гостеприимства. Отсюда во вьетнамском языке такая пословица: *Miếng trầu là đầu câu chuyện* (букв.: *Всякая беседа начинается с жевания бетеля*) [6, с. 294].

Кто в мае женится, тот будет маяться [7, с. 175]

Русские считают, что свадьба в мае обычно не относится к добру, потому что новая супружеская пара не будет счастлива и обязательно разведется. Такое воззрение пришло из древности. В то время у крестьян было много работы, свадьбы не проводили, так как на них было бы потрачено много драгоценного времени. Зимой такие молодожены будут голодать. У вьетнамцев также особое отношение к пятому мая по лунному календарю. Отсюда появилась пословица *Len lét như rắn tổng năm* (букв.: *Бояться как змея в пятый день*) [6, с. 262]. Пять еще считается числом только для королей, может быть, по этой причине возникло данное выражение. Можно еще добавить, что в этот день отмечается также вьетнамский праздник, который называется Тэт Доан Нго.

В сфере образования определение понятия «этнокультурная компетентность» включает два подхода (рис. 1).



Рис. 1. Подходы к определению понятия «этнокультурная компетентность»

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что этнокультурная компетентность – это уровень, отражающий взаимодействующие знания в области этнокультуры между представителями различных этносов, а также в опыте овладения этнокультурными ценностями, в приспособлении к этнически неоднородной среде.

В настоящее время иностранцы, в том числе вьетнамские учащиеся, со временем все чаще выбирают русский язык для изучения. Первоначально при изучении русского языка учащимся необходима только база для общения в повседневной сфере. Постепенно потребность языкового развития и расширения знаний о русской культуре, русском народе у учащихся повышается. Опыт показывает, что иностранные учащиеся в целом и вьетнамские учащиеся в частности очень интересуются этнокультурным компонентом в пословицах. Однако введение пословицы с этнокультурным компонентом в обучение еще ограничено. В настоящих учебных пособиях в упражнениях включаются лишь некоторые пословицы без этнокультурного компонента. Именно по этой причине мы попытались разработать и создать градуальные упражнения, направленные на формирование этнокультурной компетентности вьетнамских учащихся, способствующие обеспечению закрепления, совершенствования и развития знаний, умений, навыков вьетнамских учащихся в процессе обучения РКИ, повышающих у учащихся интерес к культуре родного и изучаемого языка.

Согласно Е. И. Пассову [11, с. 84–85], упражнения для формирования этнокультурной компетентности делятся на следующие виды:

1) имитативные – это вид упражнений по повторению готовых образцов этнокультурного компонента в пословицах в форме утвердительного ответа на высказанную мысль;

2) подстановочные – это вид упражнений по выбору по аналогии этнокультурного компонента в необходимой форме;

3) трансформационные – это упражнения типа раскрытия скобок, составления предложения по образцу, замены частично сказанного другими словами для передачи этнокультурных особенностей;

4) репродуктивные – это упражнения, по которым учащиеся сами составляют высказывание в соответствующей форме. Здесь не подсказывается ни форма, ни лексическая единица. Учащиеся по своему усмотрению выбирают слово, которое они должны употребить в нужной форме.

Кроме того, большим потенциалом реализации этнокультурной направленности обладает внесение в традиционные уроки элементов игры, а также проведение внеаудиторных мероприятий и различных форм внеурочной деятельности.

Предлагаемые в данной статье упражнения построены согласно следующим принципам:

– принцип постепенного перехода от исходного к конечному, т. е. такие упражнения должны быть структурированы, чтобы каждый следующий уровень упражнений был логическим продолжением предыдущего;

– принцип постепенного увеличения сложности упражнений, т. е. постепенный переход от выполнения простых упражнений к более сложным;

– принцип последовательности: упражнения построены в виде последовательности действий, которые развивают навыки и умения поиска этнокультурной информации.

В процессе их создания необходимо учитывать следующие факторы:

– уровень владения русским языком учащихся;

– уровень сформированной этнокультурной компетентности учащихся.

Для оценки уровня сформированной этнокультурной компетентности учащихся можно использовать следующие критерии:

– представление учащихся об этнокультурных компонентах своего народа;

– представление учащихся об этнокультурных компонентах других народов;

– применение полученных знаний и умений в практической деятельности.

В качестве примера представленных упражнений предлагаем следующую последовательность упражнений:

Прочитайте тексты и выполните упражнения

1. С древности на Руси баня являлась хорошим способом лечения различных болезней и их предупреждения. Русские люди привыкли мыться теплой водой и париться в бане, так как считалось, что это способ излечения простуды и облегчения приступов ревматизма и других болезней.

2. В старину кисель являлся одним из самых распространенных русских напитков. Его можно было готовить и пить дома, то есть не нужно было отправляться за ним далеко.

3. Красный угол представляет собой почетное святое место с иконами в избе, поэтому любой гость при входе в избу с первой же минуты должен увидеть и понять, где находится красный угол в доме, должен сразу его заметить и перекреститься и только после этого поприветствовать хозяев дома.

4. Издавна корабли строили из дерева. Русские люди чаще всего выбирали высокие и прочные деревья – сосны – для мачт. Однако в лесу растут и невысокие, и кривые.

5. Римская империя была одной из величайших цивилизаций в мире. Ее столица – Рим. Этот древний город вдохновлял многих писателей, художников, архитекторов, музыкантов со всего света, в том числе и русских. Многие культурные достижения этой империи хранятся и используются по сей день. Среди них высоко оценивается дорожная система древних римлян, ведь все дороги неуклонно вели в столицу.

Упражнение 1 (ознакомительное). Опираясь на содержание данных текстов, ответьте на вопросы по образцу:

Образец: Тула является крупным промышленным городом далеко от Москвы? – Нет, Тула является крупным промышленным городом недалеко от Москвы. Тула является старейшим центром металлургии? – Да, Тула является старейшим центром металлургии.

– Влияет ли баня отрицательно на общее самочувствие человека?

(Ответ: Нет, баня положительно влияет на общее самочувствие человека.)

– Является ли баня способом излечения простуды и облегчения приступов ревматизма и других болезней?

(Ответ: Да, баня является способом излечения простуды и облегчения приступов ревматизма и других болезней.)

– На Руси кисель был популярным напитком?

(Ответ: Да, на Руси кисель был популярным напитком.)

– В старину надо ли было далеко идти за киселем?

(Ответ: Нет, в старину не надо было далеко идти за киселем.)

– Для русских красный угол представляет собой обычное место в избе?

(Ответ: Нет, для русских красный угол представляет собой святое место в избе.)

– Войдя в избу, гости в первую очередь должны сразу заметить красный угол и перекреститься?

(Ответ: Да, войдя в избу, гости в первую очередь должны сразу заметить красный угол и перекреститься.)

– В старинное время корабли строили из дерева?

(Ответ: Да, в старинное время корабли строили из дерева.)

– Люди часто выбирали невысокие и кривые бревна для мачт?

(Ответ: Нет, люди часто выбирали высокие и прочные бревна для мачт.)

– Являлся ли Рим древним городом Руси?

(Ответ: Нет, Рим не являлся древним городом Руси.)

– Рим был известен путями, которые неуклонно вели в столицу?

(Ответ: Да, Рим был известен путями, которые неуклонно вели в столицу.)

Упражнение 2 (иллюстративное, рис. 2–6). Расшифруйте слово в этом ребусе для получения ключевых слов в текстах:



Д = Б, ы = а

(Ответ: Баня)

Рис. 2



т = с

(Ответ: Кисель)

Рис. 3



к = ь



y = a

(Ответ: Корабль)

Рис. 4



(Ответ: Рим)

Рис. 5



б = с



с = н, р = й



с = у, т = г

(Ответ: Красный угол)

Рис. 6

Упражнение 3 (поисковое). С помощью найденных ключевых слов попробуйте разгадать пословицы. Обратите внимание, что ключевое слово может быть изменено в соответствии с правилами русской грамматики. Расположите эти пословицы в соответствии с содержанием текстов.

За семь верст ... хлебать. (Ответ: 2)

... – не нянька, а хоть кого ублажит. (Ответ: 1)

Не все сосны в лесу – ... (Ответ: 4)

Все дороги ведут в ... (Ответ: 5)

Принимают, за обе руки берут да в ... сажают. (Ответ: 3)

Упражнение 4 (закрепительное). Объясните значение пословиц и придумайте ситуации, иллюстрирующие их смысл.

Упражнение 5 (повторительное). Соотнесите вьетнамские и русские пословицы с одним значением.

A) Xa lắt xa lơ	1) Банька – не нянька, а хоть кого ублажит
B) Năm ngón tay có ngón dài ngón ngắn	2) Все дороги ведут в Рим
B) Trăm sông đổ về một biên	3) За семь верст киселя хлебать
	5) Не все сосны в лесу корабельные
	6) Принимают, за обе руки берут да в красный угол сажают

Упражнение 6 (творческое). Напишите сочинение по пословице. Опишите ситуацию (в какой ситуации так говорят? Выберите пример употребления пословиц из жизни. Приведите Ваши аргументы).

Таким образом, градуальные упражнения, направленные на формирование этнокультурной компетентности учащихся при обучении пословицам с этнокультурным компонентом во вьетнамской аудитории, обладают большим дидактическим потенциалом. Различные типы упражнений с разнообразным содержанием и требованиями к их выполнению закрепляют различные знания, навыки и умения учащихся (грамматические, лексические, страноведческие и т. п.), развивают их речь и творческие способности. Создание таких упражнений является необходимым при формировании и оценке уровня сформированной этнокультурной компетентности учащихся в процессе обучения пословицам с этнокультурным компонентом.

Список источников

1. Токарев С. А. Обычаи и обряды как объект этнографического исследования // Советская этнография. 1980. № 3. С. 26–36.
2. Григорьева М. И. Этнокультурное образование: сущность, подходы, опыт реализации // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. Вып. 2 (6). С. 28–34.
3. Тимофеева Н. А., Хабарова К. В. Роль и значение этнокультурного компонента в формировании и развитии языковой личности иностранных студентов в предвузовской подготовке // Наука. Искусство. Культура. 2015. Вып. 2 (6). С. 186–192.
4. Монгуш М. В., Зайцева А. А., Бакшеев Е. С. «Этническая культура»: содержание и составляющие понятия // Культурологический журнал. 2014. № 2. С. 1–14.
5. Даль В. И. Пословицы русского народа. М.: Художественная литература, 1989. Т. 2. 449 с.
6. Nguyen Lan. Tu dien thanh ngu va tuc ngu Viet Nam. Ha Noi: Nha xuat ban van hoc, 2015. 528 p.
7. Михельсон М. И. Ходячие и меткие слова: сборник русских и иностранных цитат, пословиц, поговорок, пословичных выражений и отдельных слов (иносказаний). М.: Терра, 1997. 598 с.
8. Даль В. И. Пословицы русского народа. М.: Художественная литература, 1989. Т. 1. 433 с.
9. Жуков В. П. Словарь русских пословиц и поговорок. 7-е изд. М.: Русский язык, 2000. 544 с.
10. Борисова Л. В. Концепт «дерево» как лингвокультурный код // Rhema. Рема. 2014. № 1. С. 34–45.
11. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М.: Просвещение, 1991. 223 с.

References

1. Tokarev S. A. Obychai i obryady kak ob''yekt etnograficheskogo issledovaniya [Customs and rituals as an object of ethnographic research]. *Sovetskaya etnografiya*, 1980, no. 3, pp 26–36 (in Russian).
3. Grigoriyeva M. I. Etnokul'turnoye obrazovaniye: sushchnost', podkhody, opyt realizatsii [Ethnocultural education: essence, approaches, implementation experience]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Science for Education Today*, 2012, no. 2 (6), pp. 28–34 (in Russian).
3. Timofeeva N. A., Khabarova K. V. Rol' i znachenie etnokul'turnogo komponenta v formirovani i razviti yazykovoy lichnosti inostrannykh studentov v predvuzovskoy podgotovke [The role and significance of the ethno-cultural component in the formation and development of the linguistic personality of foreign students in pre-university training]. *Nauka. Iskusstvo. Kul'tura – Science. Art. Culture*, 2015, no. 2 (6), pp. 186–192 (in Russian).
4. Mongush M. V., Zaytseva A. A., Baksheyev E. S. "Etnicheskaya kul'tura": sodержaniye i sostavlyayushchiye ponyatiya ["Ethnic culture": the contents and components of the concept]. *Kul'turologicheskiy zhurnal – Journal of cultural research*, 2014, no. 2, pp. 1–14 (in Russian).
5. Dal' V. I. *Poslovitsy russkogo naroda. Tom 2* [Proverbs of the Russian people. Vol. 2]. Moscow, Khudozhestvennaya literatura Publ., 1989. 449 p. (in Russian).
6. Nguyen Lan. *Tu dien thanh ngu va tuc ngu Viet Nam* [Dictionary of Vietnamese idioms and proverbs]. Hanoi, Nha xuat ban van hoc., 2015. 528 p.
7. Mikhel'son M. I. *Khodyachiye i metkiye slova: sbornik russkikh i inostrannykh tsitat, poslovits, pogovorok, poslovichnykh vyrazheniy i otdel'nykh slov (inoskazaniy)* [Common and well-aimed words: a collection of Russian and foreign sayings, proverbs, and idioms]. Moscow, Terra, 1997. 598 p.

- sian and foreign citations, proverbs, sayings, proverbs and individual words (allegory)]. Moscow, Terra Publ., 1997. 598 p. (in Russian).
8. Dal' V. I. *Poslovitsy russkogo naroda. Tom 1* [Proverbs of the Russian people. Vol. 1]. Moscow, Khudozhestvennaya literatura Publ., 1989. 433 p. (in Russian).
 9. Zhukov V. P. *Slovar' russkikh poslovits i pogovorok* [Dictionary of Russian proverbs and sayings]. Moscow, Russkiy yazyk Publ., 2000. 544 p. (in Russian).
 10. Borisova L. V. Kontsept "derevo" kak lingvokul'turnyy kod [The concept of "tree" as a linguocultural code]. *Rhema. Rema – Rhema*, 2014, no. 1, pp. 34–45 (in Russian).
 11. Passov E. I. *Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu* [Communicative method in teaching speaking a foreign language]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1991. 223 p. (in Russian).

Информация об авторе

Нгуен Тхи Зиеу Линь, аспирант, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (Набережная реки Мойки, 48, Санкт-Петербург, Россия, 191186).

Information about the author

Nguyen Thi Dieu Linh, post-graduate student, Herzen State Pedagogical University of Russia (Naberezhnaya reki Moyki, 48, St. Petersburg, Russian Federation, 191186).

Статья поступила в редакцию 11.04.2023; принята к публикации 22.12.2023

The article was submitted 11.04.2023; accepted for publication 22.12.2023

Научная статья

УДК 371

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-73-78>

Влияние социокультурных и научно-педагогических факторов на развитие подходов к обучению иностранным языкам в конце XX – начале XXI века

Марина Викторовна Рыбак

Государственный университет управления, Москва, Россия, soyez_le_bienvenu@mail.ru

Аннотация

В конце XX – начале XXI в. происходят значительные изменения в отечественном языковом образовании, что повлекло пересмотр всей системы преподавания иностранных языков на всех уровнях образования. Своеобразным триггером модернизации и развития подходов к изучению иностранных языков послужили социокультурные и научно-педагогические факторы. На фоне стремительно расширяющегося международного сотрудничества в 1990-х гг. педагогическая общественность акцентировала свое внимание на разработке новых подходов к преподаванию языков. Осуществлено детальное изучение влияния социокультурных и научно-педагогических факторов на развитие подходов к обучению иностранным языкам. Даны конкретные примеры расширения и наращивания межкультурных связей России и западных стран после распада СССР. Констатируется, что быстрыми темпами развивающееся международное взаимодействие требовало людей, владеющих иностранными языками. На основе теоретического анализа научных работ педагогов, лингвистов и методистов характеризуются ключевые идеи коммуникативного и культурологического подходов к преподаванию иностранных языков. Сделан вывод о том, что коммуникативный и культурологический подходы к изучению иностранных языков были призваны оптимальным образом способствовать их быстрому усвоению, развитию коммуникативной компетенции, получению навыков общения с представителями других стран, постижению культуры иных народов для продуктивного взаимодействия в различных областях человеческой деятельности.

Ключевые слова: *подход к обучению, иностранные языки, коммуникативная компетенция, социокультурные факторы, научно-педагогические факторы*

Для цитирования: Рыбак М. В. Влияние социокультурных и научно-педагогических факторов на развитие подходов к обучению иностранным языкам в конце XX – начале XXI в. // Научно-педагогическое обозрение. 2024. Вып. 1 (53). С. 73–78. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-73-78>

Original article

The influence of socio-cultural and scientific-pedagogical factors on the development of approaches to teaching foreign languages in the late XX – early XXI century

Marina V. Rybak

Moscow State University, Moscow, Russian Federation, soyez_le_bienvenu@mail.ru

Abstract

At the end of the XX – beginning of the XXI century, significant changes are taking place in the domestic language education, which led to a revision of the entire system of teaching foreign languages at all levels of education. Socio-cultural and scientific-pedagogical factors served as a kind of trigger for the modernization and development of approaches to the study of foreign languages. Against the background of rapidly expanding international cooperation in the 1990s, the pedagogical community focused its attention on the development of new approaches to language teaching. A detailed study of the influence of socio-cultural and scientific-pedagogical factors on the development

of approaches to teaching foreign languages has been carried out. Concrete examples of the expansion and expansion of intercultural relations between Russia and Western countries after the collapse of the USSR are given. It is stated that rapidly developing international cooperation required people who speak foreign languages. Based on the theoretical analysis of scientific works of teachers, linguists and methodologists, the key ideas of communicative and culturological approaches to teaching foreign languages are characterized. It is concluded that communicative and culturological approaches to the study of foreign languages were designed to optimally promote their rapid assimilation, the development of communicative competence, the acquisition of communication skills with representatives of other countries, the comprehension of the culture of other peoples for productive interaction in various fields of human activity.

Keywords: *approach to teaching, foreign languages, communicative competence, socio-cultural factors, scientific and pedagogical factors*

For citation: Rybak M. V. Vliyaniye sotsiokul'turnykh i nauchno-pedagogicheskikh faktorov na razvitiye podkhodov k obucheniyu inostrannym yazykam v kontse XX – nachale XXI v. [The influence of socio-cultural and scientific-pedagogical factors on the development of approaches to teaching foreign languages in the late XX – early XXI century]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 1 (53), pp. 73–78. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-73-78>

В конце 1980-х гг. в нашей стране произошли значительные политические, экономические и социальные трансформации, которые кардинально изменили все сферы общественной жизни. Значительным изменениям подвергалась и система образования. В этот период отмечается взлет интереса к изучению иностранных языков, которые стали реальным средством общения с представителями других стран благодаря падению железного занавеса, глобализации, расширению взаимного интереса как людей в нашей стране к западному миру, так и представителей мирового сообщества к тем изменениям, которые стремительно происходили в нашей стране.

Глубоким трансформациям подвергалась экономика страны. В 1990-х гг. Россия вступила в Международный валютный фонд (МВФ) и Всемирную торговую организацию (ВТО), которые способствовали интеграции в мировую экономическую систему. По мере того как Россия становилась все более вовлеченной в экономическое сотрудничество с другими странами, рос спрос на специалистов, владеющих иностранными языками. Поэтому в данный период их изучение приобретает важное значение во взаимодействии с представителями других стран, в связи чем изменяются «целесообразные основания преподавания предмета „Иностранный язык“» [1, с. 43].

Иностранный язык становится реальным средством общения, а специалисты в области преподавания иностранных языков сконцентрировали внимание на разработке подходов, которые оптимальным образом способствовали более быстрому и продуктивному их усвоению.

В данной статье мы рассмотрим социокультурные и научно-педагогические факторы, которые послужили своеобразным триггером модернизации преподавания иностранных языков и, соответственно, развития подходов к их изучению, которые на фоне стремительно расширяющегося международного сотрудничества должны были содействовать формированию умения участвовать в коммуникации с представителями иных культур.

Стратегическими подходами в подготовке к участию в межкультурном диалоге стали коммуникативный и культурологический подходы к преподаванию иностранных языков. На их стремительное развитие повлиял социокультурный фактор, который стал квинтэссенцией той реальности, которая складывалась в стране – интеграция в мировое сообщество, мировую культуру и наращивание культурных связей.

В 1989 г. было создано Московское историко-просветительское общество «Русская Америка», цель которого – организация исследовательской и просветительской деятельности в тесной взаимосвязи с МИД РФ. 1992 г. в Москве был открыт Британский совет, целью которого стало развитие и совместная деятельность в сфере искусства, культуры и образования. Россия и Великобритания сотрудничали в организации совместных выставок и фестивалей, в крупных исследовательских проектах. Организовывались выставки британских художников («Уистлер и Россия» (Третьяковская галерея, 2006); Тёрнер (ГМИИ им. Пушкина, 2008–2009)), ежегодно проводился кинофестиваль «Новое британское кино» [2, с. 156].

Подписание межправительственного соглашения позволило изучать русский язык в Германии и немецкий язык в России. Это соглашение привело к ряду положительных результатов, включая обмен преподавателями, публикацию учебных пособий и литературы, расширение школьных и студенческих обменов. Этим инициативам способствовали различные организации, такие как Германская служба академических обменов (DAAD), Служба педагогических обменов (PAD), Гёте-Институт, Фонд германо-российского молодежного обмена, фонд имени Александра фон Гумбольдта. Кроме того, Россия ответила взаимностью, предложив стипендии немецким студентам, желающим учиться в России по программе Erasmus [2, с. 157].

В годы перестройки и постсоветское время активно развивались российско-французские связи в области культуры. 2010 г. был объявлен Годом Франции в России, а 2021 г. стал «перекрестным годом межрегионального сотрудничества России и Франции» [3, с. 112]. Конечно, это придавало новый импульс отношениям между двумя странами, укрепляло связи, которые затрагивали различные сферы, такие как образовательные и молодежные обмены, спорт, бизнес, туризм, межинституциональное сотрудничество, а также способствовало дружеским отношениям между российскими и французскими гражданами.

Данные примеры, а их ряд можно продолжить, демонстрируют значительные продуктивные изменения, которым подверглись социокультурные взаимоотношения между Россией и западными странами после распада СССР. С. Н. Гавров и Л. Е. Востряков рассматривают международное культурное сотрудничество как часть государственной политики России, что оказало значительное влияние на коммуникационное пространство и на межкультурное взаимодействие [4, с. 153]. Постепенно в мире формировался образ новой России, в котором большое участие приняли Министерство культуры Российской Федерации, Федеральное агентство Россотрудничество и др.

Таким образом, социокультурный фактор стал одним из ведущих факторов, который оказал значительное влияние на модернизацию языкового образования в нашей стране, а следовательно, на совершенствование подходов к изучению иностранных языков.

Быстрыми темпами развивающееся международное сотрудничество требовало людей, владеющих иностранными языками. В этот период отмечался взлет интереса к их изучению, что повлекло совершенствование системы их преподавания. По заключению ученых, произошел пересмотр целесценностных установок дисциплины «Иностранный язык», «переосмысление содержания, методов и форм, т. е. всей структуры организации учебного процесса, что влечет за собой существенное обогащение представлений о самом феномене „обучение иностранному языку“» [5, с. 139]. В 1992 г. началась реформа отечественного образования, одним из ключевых направлений стала трансформация изучения иностранных языков в целях быстрой интеграции России в мировую экономику и культуру, а также для повышения ее международной конкурентоспособности.

Научно-педагогическое сообщество разрабатывало концепции и теории, которые в дальнейшем оказали существенное влияние на развитие подходов к преподаванию иностранных языков. Самыми значимыми стали исследования В. В. Сафоновой «Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности» [6], В. П. Фурмановой «Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков (языковой вуз)» [7], Е. И. Пассова «Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования» [8], П. В. Сысоева «Концепция языкового поликультурного образования» [9].

Следует назвать работы И. Л. Бим, Н. Е. Буланкиной, Е. Н. Солововой, Е. Г. Таревой, С. Г. Тер-Минасовой, И. И. Халеевой, а также других исследователей, научные изыскания которых впоследствии способствовали развитию коммуникативного и культурологического подходов, а также их различных вариантов. Коммуникативный подход занимает важное место в обучении иностранным языкам среди других подходов. Это не было каким-то новым или оригинальным способом обучения языку, поскольку его основные положения были обоснованы гораздо ранее в западной методике. Просто в силу социокультурных факторов он приобрел в нашей стране наибольшую популярность в 1990-х гг. В это время главной проблемой для изучающих язык были трудности в говорении, в составлении высказываний, оформлении мыслей [10, с. 23].

Коммуникативный подход был направлен на развитие способности свободно использовать язык в реальных жизненных ситуациях. Впоследствии появляются его варианты – проблемно-коммуникативный подход, ориентированный на вовлечение обучающихся в выполнение реальных

коммуникативных задач, коммуникативно-этнографический, акцентирующий внимание на обучение общению и предоставление знаний о культуре страны. Коммуникативная методика ориентирована именно на формирование способности общаться и на сегодняшний день, бесспорно, является самым эффективным способом изучения иностранного языка.

Еще одним стратегическим моментом в преподавании иностранного языка становится идея о необходимости изучать иностранный язык в тесной связи с постижением культуры страны. Постепенно идея о том, что необходимо научить общаться с представителями других стран, а также понимать их культуру для более продуктивного взаимодействия находит свое отражение в новых УМК по иностранным языкам, над которыми работали В. В. Сафонова, Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев и другие педагоги.

Различные аспекты подготовки к коммуникации на основе изучения культурологических сведений о стране становятся предметом исследования специалистов в области преподавания иностранных языков. Так, П. В. Сысоев в работе «Культуроведческие аспекты обучения языкам международного общения» (2000) рассматривает концептуальную категорию «культура» и ее роль в коммуникации. Согласно его мнению, «культуроведческая осведомленность необходима для верной интерпретации того, что происходит в конкретной ситуации в инокультурной среде» [11, с. 61].

ЮНЕСКО объявило 2001 г. «годом языков, что оказывает содействие развитию межкультурной коммуникации, взаимопониманию с государствами и народами, говорящими на других языках и имеющими культурную идентичность» [12, с. 80].

В. П. Фурманова, исследуя «Межкультурную коммуникацию и преподавание немецкого языка» (2002), считает, что необходимо интенсивно развивать культурно-языковые контакты между странами. Автор трактует процесс обучения языкам как «диалог культур... ориентированный на формирование коммуникативной компетенции» [12, с. 82]. В работе поднимается вопрос о необходимости формирования культурно-языковой личности.

В. В. Сафонова и П. В. Сысоев в 2005 г. разработали «Элективный курс по культуроведению США в системе профильного обучения английскому языку» [13, с. 7]. Курсы включают в себя такие дисциплины, как «Культуроведение Великобритании», «Культуроведение США», «Культурно-исторические вехи в возникновении и развитии английского языка», «Художественная культура Великобритании/США/Австралии/Новой Зеландии/Канады», «Официально-деловой стиль общения на английском языке», «Технический перевод в средней школе» [13, с. 8]. По мнению авторов, данный курс: 1) способствует использованию иностранного языка как средства образования и самообразования в области культуроведения и лингвокультуроведения; 2) развивает культуроведческое освоение мира и коммуникативные потребности; 3) происходит художественно-эстетическое соизучение языка и культуры. Данный курс был разработан в контексте социокультурного подхода к коммуникативному обучению иностранному языку [13, с. 10].

Разработка культурологического подхода привела к тому, что впоследствии в арсенале методики появляются: 1) межкультурный, 2) лингвострановедческий, 3) лингвокультурологический, 4) лингвокультурный и некоторые другие. Данные подходы объединяет общая цель, а именно постижение культуры страны изучаемого языка. Культуроведческие подходы к изучению иностранных языков формируют представление о культурном разнообразии мира. Обучающиеся учатся вступать в диалог культур, быть непредвзятыми к проявлениям иной культуры и толерантными, формируются определенные умения и навыки, которые входят в социокультурную и коммуникативную компетенцию.

Стоит сказать, что разработка коммуникативного и культурологического подходов к преподаванию иностранных языков закономерно основывалась на тех тенденциях, которые наблюдались в науке и образовании, – развитии межкультурной коммуникации как научной дисциплины, социолингвистики, культурологии, становлении идеи воспитания человека культуры, совершенствовании методики преподавания иностранных языков.

В заключение следует отметить, что социокультурные и научно-педагогические факторы оказали существенное влияние на развитие подходов к преподаванию иностранных языков, что сформировало ландшафт языкового образования в нашей стране и привело к заметным изменениям в образовательной политике. Данные факторы способствовали диверсификации и модернизации

ции языкового образования, разработке и внедрению в учебный процесс подходов, ориентированных на формирование и развитие у учащихся коммуникативной компетентности, культурологических знаний о стране изучаемого языка, чтобы подготовить к жизни в глобализованном мире.

Список источников

1. Дунаева А. С., Ветчинова М. Н. Культурологическая идея концепции коммуникативного иноязычного образования // *Язык и культура*. 2014. № 3 (27). С. 138–145.
2. Кирилова Е. А., Троицкий Е. Ф. Культурное взаимодействие Российской Федерации и Федеративной Республики Германия в период с 2000 по 2020 г. // *Вестник Томского государственного университета*. 2021. № 470. С. 154–161.
3. Климова Н. А. Российско-французские культурные отношения во второй половине 80-х – 90-е гг. XX века // *Преподаватель XXI век*. 2007. № 2. С. 110–113.
4. Гавров С. Н., Востряков Л. Е. Международное культурное сотрудничество как часть государственной культурной политики России // *Вестник МГУКИ*. 2018. № 3 (83). С. 152–160.
5. Ветчинова М. Н. Основные теории и концепции соизучения языка и культуры // *Язык и культура*. 2018. № 43. С. 33–45.
6. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1992. 528 с.
7. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков (языковой вуз): дис. ... д-ра пед. наук. М., 1994. 475 с.
8. Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования: концепция развития индивидуальности в диалоге культур. М.: Просвещение, 2000. 172 с.
9. Сысоев П. В. Концепция языкового поликультурного образования: на материале культуроведения США. М.: Еврошкола, 2003. 406 с.
10. Банарцева А. В. Коммуникативный подход в обучении иностранному языку // *Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки*. 2017. № 1 (33). С. 22–29.
11. Сысоев П. В. Культуроведческие аспекты обучения языкам международного общения // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2000. № 4 (20). С. 61–67.
12. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и преподавание немецкого языка // *Интеграция образования*. 2002. № 1. С. 80–81.
13. Сафонова В. В., Сысоев П. В. Элективный курс по культуроведению США в системе профильного обучения английскому языку // *Иностранные языки в школе*. 2005. № 2. С. 7–16.

References

1. Dunaeva A. S., Vetchinova M. N. Kul'turologicheskaya ideya kontseptsii kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya [Culturological idea of the conception of communicative approach in foreign language education]. *Yazyk i kul'tura – Language and culture*, 2014, vol. 3 (27), pp. 138–145 (in Russian).
2. Kirilova E. A., Troitskiy E. F. Kul'turnoye vzaimodeystviye Rossiyskoy Federatsii i Federativnoy Respubliki Germaniya v period s 2000 po 2020 g. [The cultural interaction between the Russian Federation and the Federal Republic of Germany from 2000 till 2020]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2021, vol. 470, pp. 154–161 (in Russian).
3. Klimova N. A. Rossiysko-frantsuzskiy kul'turnyye otnosheniya vo vtoroy polovine 80-x – 90-e gg. XX veka [Russian-French cultural relations in the second half of the 80s-90s of the XX century]. *Prepodavatel XXI*, 2007, vol. 2, pp. 110–113 (in Russian).
4. Gavrov S. N., Vostriakov L. E. Mezhdunarodnoye kul'turnoye sotrudnichesvo kak chast' gosudarstvennoy kul'turnoy politiki Rossii [International cultural cooperation as part of the state cultural policy of Russia]. *Vestnik MGUKI – Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts*, 2018, vol. 3 (83), pp. 152–160 (in Russian).
5. Vetchinova M. N. Osnovnyye teorii i kontseptsii soizucheniya yazyka i kul'tury [Basic theories and conceptions of language and culture co-learning]. *Yazyk i kul'tura – Language and culture*, 2018, vol. 43, pp. 33–45 (in Russian).

6. Safonova V. V. *Sotsiokul'turnyy podkhod k obucheniyu inostrannomu yazyku kak spetsial'nosti*. Dis. dokt. ped. nauk [Sociocultural approach to teaching a foreign language as a specialty. Diss. doc. of ped. sci.]. Moscow, 1992. 528 p. (in Russian).
7. Furmanova V. P. *Mezhkul'turnaya kommunikatsiya i kul'turno-yazykovaya pragmatika v teorii i praktike prepodavaniya inostrannykh yazykov (yazykovoy vuz)*. Dis. dok. ped. nauk [Intercultural communication and linguistic pragmatics in the theory and practice of teaching foreign languages (linguistic university). Diss. doc. of ped. sci.]. Moscow, 1994. 475 p. (in Russian).
8. Passov E. I. *Programma-kontseptsiya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya: kontseptsiya razvitiya individual'nosti v dialoge kul'tur* [The concept program of communicative foreign language education: The concept of the development of individuality in the dialogue of cultures]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2000. 172 p. (in Russian).
9. Sysoyev P. V. *Kontseptsiya yazykovogo polikul'turnogo obrazovaniya: na materiale kul'turovedeniya SShA* [The concept of linguistic multicultural education (based on the material of cultural studies of the USA)]. Moscow, Evroshkola Publ., 2003. 406 p. (in Russian).
10. Banartseva A. V. *Kommunikativnyy podkhod v obuchenii inostrannomu yazyku* [The communicative approach to teaching a foreign language]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskiye nauki – Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*, 2017, vol. 1 (33), pp. 22–29 (in Russian).
11. Sysoyev P. V. *Kul'turovedcheskiye aspekty obucheniya yazykam mezhdunarodnogo obshcheniya* [Cultural aspects of teaching languages for international communication]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov university review. Series: Humanities*, 2000, vol. 4 (20), pp. 61–67 (in Russian).
12. Furmanova V. P. *Mezhkul'turnaya kommunikatsiya i prepodavaniya nemetskogo yazyka* [Intercultural communication and German language teaching]. *Integratsiya obrazovaniya – Integration of Education*, 2002, no. 1, pp. 80–81 (in Russian).
13. Safonova V. V., Sysoyev P. V. *Elektivnyy kurs po kul'turovedeniyu SShA v sisteme profil'nogo obucheniya angliyskomu yazyku* [Elective course on cultural studies of the USA in the system of specialized English language teaching]. *Inostrannyye yazyki v shkole*, 2005, vol. 2, pp. 7–16 (in Russian).

Информация об авторе

Рыбак М. В., старший преподаватель, Государственный университет управления (Рязанский пр., 99, стр. 1, Москва, Россия, 109507).

Information about the author

Rybak M. V., Senior Lecturer, Moscow State University (pr. Ryazanskiy, 99, Moscow, Russian Federation, 109542).

Статья поступила в редакцию 27.09.2023; принята к публикации 22.12.2023

The article was submitted 27.09.2023; accepted for publication 22.12.2023

ПРОБЛЕМЫ КОММУНИКАЦИИ

Научная статья

УДК 377.1

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-79-89>

Образовательная коммуникация, вовлеченность и агентность как педагогические феномены

Арина Михайловна Евсеева¹, Светлана Ивановна Поздеева²

¹ Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, Россия, arevseeva@yandex.ru

² Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, svetapozd@mail.ru

Аннотация

Рассматривается феномен «образовательной коммуникации» в контексте организации совместной деятельности педагога и обучающихся в высшей школе. Проведен сравнительный анализ образовательной и педагогической коммуникации, в основу которого положены следующие критерии: цель, содержание, позиции участников, способы организации, результаты. Описаны ключевые характеристики образовательной коммуникации – вовлеченность и агентность, способствующие усилению субъектной позиции обучающихся. Делается вывод о том, что вовлечение субъектов образовательного процесса в коммуникацию обеспечивается особыми метаметодическими средствами, универсальными для любого учебного предмета.

Ключевые слова: образовательная коммуникация, совместная деятельность, вовлеченность, агентность, образовательный процесс

Для цитирования: Евсеева А. М., Поздеева С. И. Образовательная коммуникация, вовлеченность и агентность как педагогические феномены // Научно-педагогическое обозрение. 2024. Вып. 1 (53). С. 79–89. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-79-89>

PROBLEMS OF COMMUNICATION

Original article

Educational communication, engagement and agency as pedagogical phenomena

Arina M. Evseeva¹, Svetlana I. Pozdeeva²

¹ National Research Tomsk Polytechnic University (pr. Lenina, 30, Tomsk, Russian Federation, arevseeva@yandex.ru

² Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, svetapozd@mail.ru

Abstract

Nowadays the organization of educational communication among students is an important condition contributing to the development of hard, soft and self-skills necessary for future specialists. The phenomenon of educational communication is considered in the context of collaborative activities between a teacher and students at a higher school. The article presents a comparative analysis of

educational and pedagogical communication, which is based on the following criteria: purpose, content, positions of participants, methods of organization, results. Educational communication is defined as a collaborative activity of the teacher and students where the teacher's role is changed from the leader to the partner and the students become active participants of the learning process. The authors focus on the key characteristics of educational communication – engagement and agency, which enable students to be involved in studying and have an influence on the process itself. The conclusion is made that the engagement of the participants in communication is provided by special metateaching methods universal for any academic subject. The prospect of further research is to consider metateaching means and didactic scenarios necessary for organizing educational communication between the teacher and students in order to achieve subject, meta-subject and personal learning outcomes.

Keywords: *educational communication, collaborative activities, engagement, agency, educational process*

For citation: Evseeva A. M., Pozdeeva S. I. Obrazovatel'naya kommunikatsiya, вовлеченност' i agentnost' kak pedagogicheskiye fenomeny [Educational communication, engagement and agency as pedagogical phenomena]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 1 (53), pp. 79–89. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-79-89>

В настоящее время наблюдается значительная трансформация в системе высшего образования в плане подготовки специалистов, так как успешность профессиональной деятельности будущих выпускников определяется не только знаниями и умениями, связанными с их специальностью (hard skills), но и социальными и коммуникативными умениями, такими как умение работать в команде, взаимодействовать, решать проблемы, критически мыслить и т. д. (soft skills). Кроме того, важными и востребованными для специалистов любого профиля являются навыки самоорганизации, учебной автономии, способности к самообразованию и саморазвитию (self skills), так как они становятся основой для дальнейшего профессионального развития.

На наш взгляд, все три группы навыков взаимосвязаны, поэтому формирование учебной автономии может происходить посредством организации совместной деятельности: студенты учатся общаться, взаимодействовать в группе, решать совместные задачи, а после этого переносят полученный образовательный опыт и способы организации совместной работы в режим самообучения. Кроме того, включение и вовлечение участников в совместную деятельность будет способствовать более эффективному формированию предметных навыков и умений, так как другой студент или преподаватель в режиме коммуникации может занять экспертную позицию, указав на предметные затруднения и способы их преодоления. Таким образом, важным условием формирования навыков, необходимых будущим специалистам, является организация образовательной коммуникации участников учебного процесса.

Рассматривая понятие «образовательная коммуникация», обратим внимание на то, что в научных исследованиях встречается множество схожих терминов, таких как «педагогическая коммуникация», «педагогическое общение», «образовательные коммуникации» и др. Необходимо отметить, что исследователи определяют педагогическую коммуникацию как общение-диалог с использованием разных способов передачи информации [1], общение и сотрудничество посредством приема, переработки и передачи информации [2], социальное взаимодействие преподавателя и обучающихся, обмен предметными знаниями [3], организацию взаимодействия педагога и обучающихся [4]. Педагогическую коммуникацию характеризуют такие особенности, как руководящая позиция педагога, однонаправленный процесс передачи информации от преподавателя к обучающимся, акцент на предметное содержание и предметные результаты. Это означает, что она реализуется в авторитарной модели совместной деятельности педагога и учащихся. Термин «образовательная коммуникация» включает не только предметный, но и деятельностный аспект, связанный с различными способами организации взаимодействия участников. При организации образовательной коммуникации осуществляется переход к лидерской и партнерской модели совместной деятельности. Слово «образовательный» не только очерчивает тематические границы коммуникации, но и делает акцент на то, что в результате коммуникации у ее участников образуются личностные смыслы, установки, отношения, появляются новые вопросы.

Для наглядности приведем сравнительную таблицу педагогической и образовательной коммуникации по основным критериям, связанным с организацией совместной образовательной деятельности.

Сравнение педагогической и образовательной коммуникации

Критерии сравнения	Педагогическая коммуникация	Образовательная коммуникация
Цель	Прямая передача учебной информации от педагога к обучающимся	Обмен информацией и способами ее получения между участниками коммуникации
Содержание	Акцент на предметное содержание, факты и сведения, отказ от критики	Акцент не только на предметное содержание, но и на коммуникативную составляющую процесса обучения, личностное принятие информации
Позиции участников	Преподаватель находится в авторитарной позиции руководителя, обучающиеся – в позиции исполнителей	Позиция преподавателя смещается от руководителя к организатору – участнику совместной деятельности, обучающиеся – в позиции соисполнителей, значимых и влиятельных участников
Способы организации	Односторонний характер взаимодействия: от преподавателя к обучающимся, учебный монолог	Взаимонаправленный характер взаимодействия преподавателя и обучающихся, обучающихся между собой, учебный и личностный диалог
Результаты	Предметные умения и навыки, качества хорошего исполнителя	Предметные, метапредметные результаты и эффекты, профессионально-личностные качества

Терминологическое разнообразие и неоднозначность в определении сущности образовательной коммуникации подтверждают необходимость рассмотрения данного понятия подробнее. По мнению В. В. Радаева, истоки кризиса лежат «в плоскости отношений между преподавателями и студентами, которые до сегодняшнего дня не часто попадали в зону пристального рассмотрения, оставаясь в тени многочисленных структурных и институциональных реформ...» [5, с. 12–13]. Другими словами, содержание и способы организации коммуникации на учебном занятии не всегда рассматриваются авторами: как правило, все сводится к психологическим аспектам (стили общения преподавателя со студентами) и речевому мастерству педагога. Актуальным, на наш взгляд, является вопрос о деятельностном аспекте коммуникации: о позициях, которые занимают ее участники, методических средствах поддержки и развития коммуникации на учебном занятии, ее разных дидактических сценариях и способах вовлечения студентов.

Отечественные исследователи трактуют термин «образовательная коммуникация» с различных позиций. Некоторые используют термин «образовательные коммуникации» и рассматривают данное понятие в контексте информатизации образования как способы передачи учебной информации от преподавателя к обучающимся посредством информационно-коммуникационных технологий. По мнению авторов, главная функция образовательных коммуникаций – информационная [6–8]. Другое понимание образовательной коммуникации можно проследить в исследованиях Е. Л. Дорошок, Н. В. Примчук, О. Б. Даутовой и др., в которых образовательная коммуникация трактуется как взаимодействие субъектов процесса обучения с целью осмысления и присвоения содержания образования с учетом принципов диалогизации, персонификации, субъектности [9–11].

Н. В. Примчук отмечает, что организация образовательной коммуникации у студентов – будущих педагогов реализуется посредством «вариативных коммуникативных практик», целью которых является профессиональное самоопределение обучающихся [10, с. 123]. Автор выделяет три ключевых аспекта в организации практик: образовательная коммуникация для студентов (организуется преподавателями вуза при участии педагогов школ), образовательная коммуникация для себя, образовательная коммуникация для других (осуществляется самими обучающимися). Н. В. Примчук характеризует образовательную коммуникацию как ресурс профессионального становления будущих педагогов, делает акцент на взаимодействии обучающихся со всеми субъек-

тами образовательного процесса, однако остается открытым вопрос о том, как именно осуществляется коммуникация в совместной деятельности, какую позицию занимают студенты – будущие педагоги, какие аспекты положены в основу «значимой коммуникации».

О. Б. Даутова определяет технологии образовательной коммуникации как «интерактивное диалоговое взаимодействие субъектов образования» на уровне предметного содержания, межличностных отношений и самосознания с целью усвоения учебного содержания и приобретения социальных компетенций с помощью коммуникативных стратегий [11, с. 16]. Автор подчеркивает важность диалогической формы общения, так как диалогическое взаимодействие характеризуется субъект-субъектными отношениями, сотрудничеством, индивидуальным подходом к обучающимся, личным равенством и сотворчеством педагога и обучающихся в учебном процессе. Исследователь выделяет продуктивный (личностный уровень взаимодействия, равноправное сотрудничество, учебный диалог, единые ценности и смыслы), предпродуктивный (доминирующая позиция педагога, монологическая форма общения, частичное присвоение предметного содержания) и непродуктивный (формальное общение, учебный монолог, отсутствие условий для сотрудничества и сотворчества) уровни диалогового взаимодействия. Мы считаем, что описанные уровни коррелируют с моделями организации совместной деятельности, предложенные Г. Н. Прокументовой и С. И. Поздеевой, – партнерская, лидерская и авторитарная модели соответственно [12, 13].

Мы разделяем точку зрения С. И. Поздеевой, О. В. Штерн, которые определяют образовательную коммуникацию как организацию совместной деятельности участников образовательного процесса [13, 14]. Такое понимание рассматриваемого феномена акцентирует внимание не только на предметном аспекте занятия, но и на коммуникативном: какие этапы, приемы, формы и способы организации взаимодействия участников использовать для эффективного решения учебных задач. На наш взгляд, образовательная коммуникация не должна сводиться только к способам передачи информации или взаимодействию участников. Образовательная коммуникация представляет собой совместную деятельность педагога и обучающихся, в которой имеет место изменение позиции педагога с руководящей на партнерскую, а сами обучающиеся являются значимыми участниками процесса обучения, способными влиять на процесс изнутри. Образовательная коммуникация может реализовываться в разных моделях организации совместной деятельности: авторитарной, лидерской, партнерской. Важным условием достижения данной цели является вовлечение обучающихся в образовательный процесс, усиление их субъектной позиции (агентности).

Большое количество зарубежных и отечественных публикаций, посвященных феномену вовлеченности, свидетельствует об актуальности данного явления для образовательного процесса. Однако проблема вовлеченности обучающихся исследуется с разных точек зрения не только в педагогике, но и социологии, психологии, философии, что подтверждает многоаспектный характер рассматриваемого понятия. В рамках настоящей статьи вовлечение обучающихся рассматривается как необходимая характеристика образовательной коммуникации, поскольку через вовлеченность в совместную деятельность с преподавателем реализуется субъектная позиция обучающихся в образовательном процессе [15].

Термин «студенческая вовлеченность» (student engagement / learner engagement) был предложен американским профессором А. Астином в 1980-х гг. и определяется им как «совокупность физической и психической энергии», которые необходимы обучающимся для получения учебного (академического) опыта [16, с. 297]. Другими известными зарубежными исследователями, которые занимались проблемой вовлеченности, являются Ф. Ньюман, Р. Пейс, Дж. Кух, С. Манн, В. Тинто и др.

Следует отметить терминологическое разнообразие относительно понятия «вовлеченность», которое может быть связано как с отсутствием единых критериев определения указанного концепта, так и с разными вариантами перевода с английского на русский язык. Варианты перевода «engagement» могут быть следующие: «активное участие», «вовлечение», «вовлеченность», «взаимодействие», «заинтересованность», «увлеченность» и т. д. Не совсем правильно будет приравнивать понятия «увлеченность/заинтересованность» и «вовлеченность», так как человек может испытывать интерес к чему-либо, быть увлеченным тем, что он делает, но не быть вовлеченным в процесс деятельности. Другими словами, увлеченность является внутренней характеристикой человека, а вовлеченность – внешне обусловленной, так как вовлеченность всегда проявляется только в совместной деятельности, при взаимодействии участников и имеет социально-психологическую природу [17].

Российские исследователи рассматривают взаимосвязь студенческой вовлеченности и образовательных результатов (формирование навыков критического мышления и работы в команде, завершение образовательной программы в срок) [18], вовлеченности и академической успеваемости [19]. Н. Г. Малошенок выделяет следующие уровни вовлеченности обучающихся: на уровне учебного занятия, на уровне микрогруппы, на уровне внеаудиторной деятельности [19].

Исследователи отмечают, что качество и результаты учебного процесса зависят от того, насколько были активны обучающиеся в процессе обучения, какой у них был уровень мотивации, был ли интерес к учебе, участвовали ли они в различных университетских мероприятиях, как учебных, так и внеучебных и т. д. Другими словами, чем выше активность обучающихся, тем выше его вовлеченность в образовательный процесс [18–20]. Из вышеперечисленных определений можно сделать вывод, что вовлеченность является многогранным и многоаспектным понятием и тем сложнее ответить на вопрос, вовлечен ли обучающийся в образовательный процесс или нет. В поисках ответа на данный вопрос в зарубежных высших учебных заведениях проводится исследование, посвященное изучению студенческой вовлеченности (High School Survey of Student Engagement – NSSSE), в основу которого была положена трехфакторная модель зарубежных ученых А. Сакса и Дж. Фредрикаса о том, что вовлеченность представляет собой конструкт, включающий познавательный (когнитивный/академический), поведенческий (социальный) и эмоциональный компоненты [21, 22]. Ряд зарубежных авторов, описывая вовлеченность как педагогический феномен, добавляют, помимо указанных ранее, четвертый компонент – психологический, отражающий мотивацию, интерес, готовность участников к осуществляемой деятельности [23].

Н. В. Киселева в своем диссертационном исследовании, посвященном социально-психологическим характеристикам вовлеченности обучающихся в непрерывное образование, не классифицирует вовлеченность по видам, а определяет ее как многомерный конструкт, состоящий из пяти компонентов: когнитивный, поведенческий, аффективный, ценностный и мотивационный [17]. Как мы видим, автор более широко рассматривает эмоциональный аспект вовлеченности, к которому относятся последние три компонента ее структуры (аффективный, ценностный, мотивационный). Данное видение автора в целом коррелирует с видами вовлеченности, описанными ранее. Так, когнитивный и поведенческий аспекты можно назвать внешней вовлеченностью, которая определяется действиями человека, а не его мыслями и чувствами, и имеет много сходств с активностью человека. Аффективный, ценностный и мотивационный аспекты относятся к эмоциональной (внутренней) вовлеченности, отношению человека к деятельности, личностным смыслам, значимости.

Разумеется, активность имеет большое значение для получения высоких образовательных результатов, но не менее важным является искренний познавательный интерес обучающихся, эмоциональный отклик, рефлексия, то есть эмоциональная вовлеченность. Мы считаем, что именно эмоциональная вовлеченность позволяет обучающимся быть не просто участниками образовательного процесса, но и субъектами совместной деятельности, находится внутри процесса обучения и оказывает на него влияние изнутри [12–13]. С. И. Поздеева подчеркивает, что понятия «активность» и «вовлеченность» логически взаимосвязаны, так как результатом вовлечения обучающихся в совместную деятельность будет являться активность последних. Если под активностью понимать инициативное участие обучающихся в образовательной коммуникации, то вовлеченность будет означать возможность участников проявлять свою субъектную позицию и влиять на то, что происходит на занятии. Для истинного вовлечения участников в совместную деятельность педагогу необходимо создавать «особые образовательные ситуации», которые бы удерживали как содержание обучения, так и способы организации совместной деятельности [15, с. 11].

По нашему мнению, вовлеченность является предметом научного интереса исследователей по причине того, что данный феномен стал рассматриваться с другого ракурса – не только с позиции поведенческих проявлений, но и с точки зрения психологических механизмов ее формирования и поддержания [24]. Вовлеченность в образовательный процесс характеризуется не только уровнем затраченных усилий и энергии на осуществление деятельности, но также мотивационными и смысловыми процессами, эмоциональными переживаниями обучающихся. Другими словами, исследование вовлеченности должно осуществляться с учетом как внешних проявлений активности и инициативности, так и внутренних субъективных характеристик обучающихся.

Таким образом, проблема исследования вовлеченности является попыткой сделать обучение личностно ориентированным, так как эмоционально-коммуникативная вовлеченность в учебную деятельность – это проявление личностного отношения к учебе. Кроме этого, если рассматривать образовательный процесс как совместную деятельность, то основной задачей педагога является вовлечение обучающихся в учебную деятельность, установление партнерских отношений, усиление субъектной позиции участников.

Можно обозначить признаки вовлеченности учащегося в совместную деятельность: «живой и направленный отклик» (Д. Дьюи) [25]; состояние внутренней активности, ожидания нового, «ожидания предстоящей деятельности» (Л. С. Выготский) [26], связанное с интеллектуальным (содержательным) или эмоциональным (чувства, «эмоциональный захват») содержанием коммуникации; «инициативно выполняемое субъектом учебное действие» (В. В. Давыдов) [27]; состояние удовлетворенности деятельностью, которое характеризуется поглощенностью, энергичностью, самоотдачей, интенсивностью действий; качество усилий, вкладываемых студентом в образовательную деятельность.

С понятием «вовлеченность» связано и понятие «агентность» или «агентивность» (от англ. *agency* – свобода выбора, свобода воли, воздействие, деятельность, самоидентификация), вызывающее интерес у теоретиков и практиков и становящееся предметом педагогических исследований. Данный термин широко рассматривается в психологии, философии, социологии, антропологии и т. д. Понятие агентности впервые было введено в философии и трактовалось в значении интенциональности, направленности, преднамеренного действия [28]. В общем смысле агентность – это способность принимать самостоятельные решения и делать осознанный выбор, иметь свободу воли.

В работах зарубежных исследователей агентность рассматривается как с позиции педагога, так и с позиции обучающихся. Так, профессиональная агентность преподавателя трактуется как способность принятия решений и возможности действовать в профессиональной среде [29]. Российские авторы солидарны с зарубежными коллегами и отмечают, что агентность проявляется в изменении традиционных практик в учебном заведении, возможность выбора, возможность оказывать влияние на результаты своей работы. Авторы отмечают, что высокий уровень агентности может быть достигнут педагогом только в случае его «убежденности в собственной способности значимо влиять на результаты своей работы и своей компетентности», которая бы побуждала педагогов к «преобразованию привычных практик» [30, с. 75]. Агентность – это желание и готовность педагога изменить то, что его не устраивает в образовательном процессе, оказывать влияние на результаты обучения, брать на себя ответственность за успехи/неуспехи обучающихся. Агентность проявляется также через самоэффективность, под которой понимается уверенность в собственной возможности контролировать события и оказывать влияние на сложившуюся на ситуацию [31].

Если рассматривать агентность с позиции обучающихся, то данное понятие трактуется как свойство личности, которое обучающиеся могут развивать как индивидуально, так и коллективно через рефлексивные и осознанные действия путем взаимодействия с образовательной средой, в которую они погружены [32]. Отечественные исследователи рассматривают образовательную агентность как «желание и умение студентов выстраивать свои образовательные траектории» [33, с. 17]. В качестве условия проявления агентности авторы выделяют рефлексивную коммуникацию, которая характеризуется постановкой участниками собственных вопросов друг другу и их обсуждение без навязывания готовых ответов. При такой коммуникации участники учатся самостоятельно мыслить и осуществлять рефлексию своей деятельности. Также агентность трактуется как совокупность индивидуальных характеристик, отражающих «способность человека к осознанному инициативному действию», «проактивному поведению» [34, с. 25]. Агентность обучающихся заключается в возможности влиять на собственную образовательную траекторию, способствует формированию навыков самоорганизации, самоуправления и саморазвития.

В концепции агентности зарубежные исследователи выделяют следующие составляющие:

– агентность может проявляться только при намеренных действиях или взаимодействии обучающегося с кем-либо или чем-либо, при этом важна вовлеченность обучающегося, ожидание результатов деятельности и его вера в самоэффективность. Имеется прямая зависимость между агентностью и вовлеченностью. Если обучающийся вовлечен в учебную деятельность, значит, у него есть возможность влиять на ее процесс, формы и результаты, т. е. проявлять свою агентность;

– в зависимости от образовательной ситуации, агентность может проявляться сильнее или слабее. Навыки самоорганизации, саморегуляции, саморефлексии улучшают качество взаимодействия обучающихся с другими субъектами и способствуют развитию агентности. Агентность является одновременно и условием самоорганизации и самоактуализации, и ее следствием;

– на агентность оказывают влияние как прошлый образовательный опыт обучающихся и их будущие ожидания, так и социокультурные, социальные, экономические и др. условия;

– агентность является по своей природе социальным концептом, поскольку проявляется во взаимодействии с другими субъектами [32].

Таким образом, под агентностью мы понимаем способность субъекта образовательного процесса действовать осознанно и самостоятельно, иметь свободу выбора и возможность влиять на образовательный процесс. Агентность и вовлеченность являются взаимосвязанными понятиями, так как быть вовлеченным означает быть внутри процесса, а быть агентным – иметь возможность влиять на процесс изнутри.

Суммируя вышесказанное, необходимо отметить, что ключевыми характеристиками образовательной коммуникации является изменение позиций участников совместной деятельности. Профессиональная позиция преподавателя меняется от руководителя к организатору-участнику, а обучающиеся становятся соисполнителями или влиятельными участниками образовательной коммуникации. Позиция соисполнителя (лидерская модель совместной деятельности) характеризуются вовлеченностью, а позиция партнера – вовлеченностью и агентностью, то есть возможностью оказывать влияние на процесс обучения изнутри. Эффективные способы организации образовательной коммуникации педагога и обучающихся будут способствовать формированию у будущих специалистов не только предметных (*hard skills*), но также гибких навыков и умений (*soft skills*), а также навыков учебной автономии и самоорганизации (*self skills*).

На наш взгляд, вовлечение студентов в коммуникацию и проявление их агентности обеспечивается особыми метаметодическими средствами при организации преподавания. Мы определяем их как метаметодические, поскольку они универсальны для преподавания любого предмета как в общеобразовательной, так и в высшей школе: это вопросы, задания, инструкции и учебные тексты. Именно изменение характера методических средств обеспечивает изменение позиций участников и развертывание образовательной коммуникации на занятии. Например, отказ от авторитарной модели обеспечивается: а) изменением характера вопросов преподавателя, который вместо репродуктивных и закрытых вопросов начинает задавать открытые, проблемные, причинно-следственные, операционные; б) изменением типа учебных заданий: от репродуктивных (по образцу, под руководством педагога, на простом материале) к конструктивным (на реализацию разных способов действий, развернутые рассуждения, с увеличением доли самостоятельности) и творческим (нестандартным, с неоднозначным решением, пробным).

Таким образом, образовательная коммуникация представляет собой специально организованную совместную деятельность педагога и обучающихся и обучающихся между собой с учетом предметной специфики и индивидуально-психологических особенностей участников, ключевыми характеристиками которой являются вовлеченность и агентность ее субъектов, а также изменение позиции педагога и обучающихся в образовательном процессе.

Перспективой дальнейшего исследования видится необходимость рассмотрения того, с помощью каких метаметодических средств и дидактических сценариев должна быть организована образовательная коммуникация педагога и обучающихся с целью достижения предметных, метапредметных и личностных результатов обучения. Кроме того, важно понимать, как связано предметное и деятельностное содержание образовательной коммуникации, как педагогу развернуть предметное содержание в направлении диалогизации, как убедить участников, что вовлеченность и агентность – гарант не только развития универсальных компетенций, но и высокого качества образования в высшей школе.

Список источников

1. Максимова А. А. Основы педагогической коммуникации: учеб.-метод. пособие. Орск: Изд-во Орского гум.-технолог. ин-та (филиала) ОГУ, 2012. 170 с.
2. Троянская С. Л. Педагогическая коммуникация: методология, теория и практика. 2011. 148 с.

3. Соколова Г. Е. Коммуникативные основы педагогического общения // Вестник Московского гос. областного ун-та. Серия: Педагогика. 2019. № 4. С. 52–58.
4. Розина И. Н. Теория и практика обучения педагогической коммуникации в образовательной информационно-коммуникационной среде: автореф. ... дис. д-ра пед. наук. М., 2005. 52 с.
5. Радаев В. В. Преподавание в кризисе. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2022. 200 с.
6. Грачёв В. В. Теоретические основы персонализации образовательного процесса в высшей школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 37 с.
7. Богдановская И. М. Медиакоммуникация // Universum: Вестник Герценовского ун-та. 2011. № 8. С. 77–80.
8. Шутенко А. И. Концепция построения образовательных коммуникаций в системе вузовской подготовки // Сибирский пед. журнал. 2015. № 6. С. 98–104.
9. Дорошок Е. Л. Образовательная коммуникация в информационном обществе: социально-философские основания, субъекты и формы реализации: автореф. дис. ... канд. философ. наук. Челябинск, 2006. 19 с.
10. Примчук Н. В. Образовательная коммуникация как ресурс профессионального становления будущих учителей // Человек и образование. 2016. № 3 (48). С. 121–126.
11. Даутова О. Б. Образовательная коммуникация: традиционные и инновационные технологии. М.: Каро, 2018. 93 с.
12. Прокументова Г. Н. Школа совместной деятельности. Эксперимент: развитие цели воспитания и исследовательской деятельности педагогов школы. Томск, 1994. 41 с.
13. Поздеева С. И. Преподаватель высшей школы: методист, исследователь, новатор? // Высшее образование в России. 2017. № 3 (210). С. 52–58.
14. Штерн О. В. Организация образовательной коммуникации обучающихся начальной школы с разными образовательными потребностями: на примере обучения иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2021. 24 с.
15. Поздеева С. И. Активность ученика или его вовлеченность: чему отдать предпочтение? // Педагогическое образование в России. 2021. № 4. С. 8–13.
16. Astin A. W. Student involvement: a developmental theory for higher education // Journal of college student personnel. 1984. № 25 (4). P. 297–308.
17. Киселева Н. В. Социально-психологические характеристики вовлеченности в непрерывное образование: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2019. 26 с.
18. Щеглова И. А. Взаимосвязь студенческой вовлеченности и образовательных результатов студентов российских университетов: дис. ... канд. пед. наук. М., 2021, 112 с.
19. Малошонов Н. Г. Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах // Высшее образование в России. 2014. № 1. С. 37–44.
20. Дука Н. А., Стомба А. А. Об исследовании вовлеченности студентов педагогического университета в образовательный процесс // Гуманитарные исследования. 2016. № 3 (12). С. 85–87.
21. Saks A. M. Antecedents and Consequences of Employee Engagement // Journal of Managerial Psychology. 2006. Vol. 21. P. 600–619.
22. Fredricks J. A. School engagement: potential of the concept, state of the evidence // Review of Educational Research. 2004. Vol. 74, № 1. P. 59–109.
23. Appleton J. J., Christenson S. L., Kim D., Reschly A. L. Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument // Journal of School Psychology. 2006. № 200644 (5). P. 427–445.
24. Павлова Е. В., Бадалян Ю. В., Смирнова С. В. Особенности «ресурса вовлеченности» студентов с разным академическим опытом // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 8. С. 140–148.
25. Дьюи Д. Демократия и образование. М.: Педагогика-пресс, 2000. 382 с.
26. Выготский Л. С. Собрание сочинений. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
27. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ПЕЛЕНГ, 1996. 544 с.
28. Кожевникова М. Н. Феномен субъектности: проблемы интерпретации // Ценности и смыслы. 2020. 6 (70). С. 31–44.
29. Priestley M., Biesta G., Robinson S. Teacher agency: an ecological approach. Bloomsbury Publishing. 2015, 186 p.

30. Гасинец М. В., Капуза А. В., Добрякова М. С. Агентность учителей в формировании учебного успеха школьников: роли и убеждения // Вопросы образования. 2022. № 1. С. 75–97.
31. Bandura A. Toward a psychology of human agency // Perspectives on Psychological Science. 2006. Vol. 1, № 2. P. 164–180.
32. Klemencic M. From Student Engagement to Student Agency: Conceptual Considerations of European Policies on Student-Centered Learning in Higher Education // Higher Education Policy. 2017. № 30. P. 69–85.
33. Карастелев В. Е., Данилова В. Л. Рефлексивная коммуникация как условие проявления и развития образовательной агентности студентов магистратуры // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. Серия: Педагогика, психология. 2022. № 4. С. 17–24.
34. Чернобай Е. В., Холманская М. В. Возможности воздействия на самостоятельность учащихся через организацию обратной связи // Педагогика и психология образования. 2023. № 2. С. 23–43.

References

1. Maksimova A. A. *Osnovy pedagogicheskoy kommunikatsii: uchebno-metodicheskoye posobiye* [Fundamentals of pedagogical communication: an educational and methodical manual]. Orsk, Orsk Humanitarian and Technological Institute (branch) of OSU Publ., 2012. 170 p. (in Russian).
2. Troyanskaya S. L. *Pedagogicheskaya kommunikatsiya: metodologiya, teoriya i praktika* [Pedagogical communication: methodology, theory and practice]. 2011. 148 p. (in Russian).
3. Sokolova G. E. Kommunikativnye osnovy pedagogicheskogo obshcheniya [Communicative foundations of pedagogical communication]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika – Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy*, 2019, no 4, pp. 52–58 (in Russian).
4. Rozina I. N. *Teoriya i praktika obucheniya pedagogicheskoy kommunikatsii v obrazovatel'noy informatsionno-kommunikatsionnoy srede. Avtoref. dis. dokt. ped. nauk* [Theory and practice of teaching pedagogical communication in the educational information and communication environment. Abstract of thesis doct. ped. sci.]. Moscow, 2005. 52 p. (in Russian).
5. Radayev V. V. *Prepodavaniye v krizise* [Teaching in crisis]. Moscow, Higher School of Economics Publ., 2022. 200 p. (in Russian).
6. Grachyov V. V. *Teoreticheskiye osnovy personalizatsii obrazovatel'nogo protsessa v vysshey shkole. Avtoref. dis. dokt. ped. nauk* [Teaching in crisis. Theoretical foundations of the personalization of the educational process in higher education. Abstract of thesis doct. ped. sci.]. Moscow, 2007. 37 p. (in Russian).
7. Bogdanovskaya I. M. Mediakommunikatsiya [Mediacommunication]. *Universum: Vestnik Gertsenovskogo universiteta – Universum: Bulletin of the Herzen University*, no 8, 2011, pp. 77–80 (in Russian).
8. Shutenko A. I. Kontseptsiya postroeniya obrazovatel'nykh kommunikatsiy v sisteme vuzovskoy podgotovki [The concept of building educational communications in the system of university training]. *Sibirskiy pedagogicheskii zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*, 2015, no. 6, pp. 98–104 (in Russian).
9. Doroshok E. L. *Obrazovatel'naya kommunikatsiya v informatsionnom obshchestve: sotsial'no-filosofskiy osnovaniya, sub'yekty i formy realizatsii. Avtoref. dis. kand. filosof. nauk* [The concept of building educational communications in the system of university training. Abstract of thesis cand. philos. sci.]. Chelyabinsk, 2006. 19 p. (in Russian).
10. Primchuk N. V. *Obrazovatel'naya kommunikatsiya kak resurs professional'nogo stanovleniya budushchikh uchiteley* [Educational communication as a resource for professional development of future teachers]. *Chelovek i obrazovaniye – Man and education*, 2016, no. (48), pp. 121–126 (in Russian).
11. Dautova O. B. *Obrazovatel'naya kommunikatsiya: traditsionnye i innovatsionnye tekhnologii* [Educational communication: traditional and innovative technologies]. Moscow, Karo Publ., 2018. 93 p. (in Russian).
12. Prozumentova G. N. *Shkola sovmestnoy deyatel'nosti. Eksperiment: razvitiye tseli vospitaniya i issledovatel'skoy deyatel'nosti pedagogov shkoly* [School of collaborative activity. Experiment: development of the purpose of education and research activities of school teachers]. Tomsk, 1994. 41 p. (in Russian).
13. Pozdeeva S. I. *Prepodavatel' vysshey shkoly: metodist, issledovatel', novator?* [Higher school teacher: methodologist, researcher, innovator?]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher education in Russia*, 2017, no. 3 (210), pp. 52–58 (in Russian).
14. Shtern O. V. *Organizatsiya obrazovatel'noy kommunikatsii obuchayushchikhsya nachal'noy shkoly s raznymi obrazovatel'nymi potrebnoyami: na primere obucheniya inostrannomu yazyku. Avtoref. dis. kand. ped. nauk*

- [Organization of educational communication of primary school students with different educational needs: on the example of teaching a foreign language. Abstract of thesis cand. ped. sci.]. Tomsk, 2021. 24 p. (in Russian).
15. Pozdeeva S. I. Aktivnost' uchenika ili ego vovlechenost': chemu otdat' predpochteniyu? [Student's activity or engagement: what should be given preference to?]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii – Pedagogical education in Russia*, 2021, no. 4, pp. 8–13 (in Russian).
 16. Astin A. W. Student involvement: a developmental theory for higher education. *Journal of college student personnel*, 1984, no. 25 (4), pp. 297–308.
 17. Kiseleva N. V. *Sotsial'no-psikhologicheskiye kharakteristiki vovlechenosti v nepreryvnoye obrazovaniye. Avtoref. dis. kand. psikhol. nauk* [Socio-psychological characteristics of engagement in continuing education. Abstract of thesis cand. psychol. sci.]. Moscow, 2019. 26 p. (in Russian).
 18. Shcheglova I. A. *Vzaimosvyaz' studencheskoy vovlechenosti i obrazovatel'nykh rezul'tatov studentov rossiyskikh universitetov. Dis. kand. ped. nauk* [Interrelation of student involvement and educational results of students of Russian universities. Diss. cand. ped. sci.]. Moscow, 2021. 112 p. (in Russian).
 19. Maloshonok N. G. Vovlechenost' studentov v uchebnyy protsess v rossiyskikh vuzakh [Engagement of students in the educational process in Russian universities]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher education in Russia*, 2014, no. 1, pp. 37–44 (in Russian).
 20. Duka N. A., Stovba A. A. Ob issledovanii vovlechenosti studentov pedagogicheskogo universiteta v obrazovatel'nyy protsess [On the study of the engagement of pedagogical university students in the educational process]. *Gumanitarnye issledovaniya – Humanitarian studies*, 2016, no. 3(12), pp. 85–87 (in Russian).
 21. Saks A. M. Antecedents and Consequences of Employee Engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 2006, vol. 21, pp. 600–619.
 22. Fredricks J. A. School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 2004, vol. 74, no. 1, pp. 59–109.
 23. Appleton J. J., Christenson S. L., Kim D., & Reschly A. L. Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 2006, no. 200644(5), pp. 427–445.
 24. Pavlova E. V., Badalyan Yu. V., Smirnova S. V. Osobennosti “resursa vovlechenosti” studentov s raznym akademicheskim opytom [Features of the “resource of engagement” of students with different academic experience]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika – Society: sociology, psychology, pedagogy*, 2021, no. 8, pp. 140–148 (in Russian).
 25. D'yui D. *Demokratiya i obrazovaniye* [Democracy and Education]. Moscow, Pedagogika-press Publ., 2000. 382 p. (in Russian).
 26. Vygotskiy L. S. *Sobraniye sochineniy* [Collected works]. Moscow, Pedagogika Publ., 1984. 432 p. (in Russian).
 27. Davydov V. V. *Teoriya razvivayushhego obucheniya* [Theory of developmental learning]. Moscow, PELENG Publ., 1996. 544 p. (in Russian).
 28. Kozhevnikova M. N. Fenomen sub'ektivnosti: problemy interpretatsii [The phenomenon of subjectivity: problems of interpretation]. *Tsenosti i smysly*, 2020, no. 6 (70), pp. 31–44 (in Russian).
 29. Priestley M., Biesta G., Robinson S. *Teacher agency: an ecological approach*. Bloomsbury Publishing. 2015. 186 p.
 30. Gasinets M. V., Kapuza A. V., Dobryakova M. S. Agentnost' uchiteley v formirovanii uchebnogo uspekha shkol'nikov: roli i ubezhdeniya [The agency of teachers in shaping the educational success of schoolchildren: roles and beliefs]. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies*, Moscow, 2022, no. 1, pp. 75–97 (in Russian).
 31. Bandura A. Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 2006, vol. 1, no. 2, pp. 164–180.
 32. Klemencic M. From Student Engagement to Student Agency: Conceptual Considerations of European Policies on Student-Centered Learning in Higher Education. *Higher Education Policy*, 2017, no. 30, pp. 69–85.
 33. Karastelev V. E., Danilova V. L. Refleksivnaya kommunikatsiya kak usloviye proyavleniya i razvitiya obrazovatel'noy agentnosti studentov magistratury [Reflexive communication as a condition for the manifestation and development of educational agency of master's degree students]. *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya – Vector of Science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, psychology*, 2022, no. 4, pp. 17–24 (in Russian).

34. Chernobay E. V., Kholmanskaya M. V. *Vozmozhnosti vozdeystviya na samostoyatel'nost' uchaschikhsya cherez organizatsiyu obratnoy svyazi* [The possibilities of influencing the independence of students through the organization of feedback]. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya – Pedagogy and psychology of education*, 2023, no. 2, pp. 23–43 (in Russian).

Информация об авторах

Евсеева А. М., старший преподаватель, Национальный исследовательский Томский политехнический университет (пр. Ленина, 30, Томск, Россия, 634050).

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

Information about the authors

Evseeva A. M., Senior Lecturer, National Research Tomsk Polytechnic University (pr. Lenina, 30, Tomsk, Russian Federation, 634050).

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

Статья поступила в редакцию 16.10.2023; принята к публикации 22.12.2023

The article was submitted 16.10.2023; accepted for publication 22.12.2023

Научная статья

УДК 796.06

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-90-98>

Оптимизация дидактической коммуникации преподавателя физической культуры и спорта в условиях цифровой трансформации образования

Вера Степановна Макеева¹, Алексей Андреевич Кулин²

¹ Российский университет спорта «ГЦОЛИФК», Москва, Россия,
vera_191@mail.ru, rectorat@gtsolifk.ru

² Московский технический университет связи и информатики, Москва, Россия, mtuci@mtuci.ru

Аннотация

Рассматривается разработка технологии оптимизации ресурсной составляющей профессионально-личностного развития специалиста по физическому воспитанию, которая актуализировалась в связи с трендами цифровизации образовательной системы. Дана характеристика дидактической коммуникации в виде передачи и приема информации между субъектами учебно-тренировочного процесса, усвоения знаний, двигательных умений, навыков и формирования здорового образа жизни. Раскрыта специфика коммуникации на занятиях физической культурой и спортом в условиях цифровой трансформации, приносящая изменения у субъектов обучения в личностном, профессионально-групповом и социокультурном уровнях. Со стороны преподавателя физической культуры это проявляется в постоянном обновлении своих знаний, отслеживании изменений в образовательных запросах студентов во времени, овладении навыками убеждения, демонстрации своего отношения к здоровому образу жизни и двигательной активности как фактору эффективного жизнеобеспечения современного члена общества. Описаны эффективные инструменты онлайн- и офлайн-взаимодействия, дидактическое наполнение учебно-тренировочного процесса, способствующие повышению уровня физического развития и физической подготовленности, отношения студентов к физической активности и интереса к занятиям как компонента культурного развития студентов.

Ключевые слова: цифровизация образования, физическая культура и спорт, оптимизация, преподаватель физического воспитания, дидактическая коммуникация, профессионально-личностное развитие

Для цитирования: Макеева В. С., Кулин А. А. Оптимизация дидактической коммуникации преподавателя физической культуры и спорта в условиях цифровой трансформации образования // Научно-педагогическое обозрение. 2024. Вып. 1 (53). С. 90–98. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-90-98>

Original article

Optimization of didactic communication of a physical education and sports teacher in the context of digital transformation of education

Vera S. Makeeva¹, Aleksey A. Kulin²

¹ Russian University of Sports “GTSOLIFK”, Moscow, Russian Federation,
vera_191@mail.ru, rectorat@gtsolifk.ru

² Moscow Technical University of Communications and Informatics, Moscow, Russian Federation,
mtuci@mtuci.ru

Abstract

The issue of developing a technology for optimizing the resource component of the professional and personal development of a specialist in physical education, which have been updated in connection with digitalization trends in the educational system, is considered.

© В. С. Макеева, А. А. Кулин, 2023

The characteristic of didactic communication in the form of transmission and reception of information between the subjects of the educational and training process, the characteristics of the assimilation of knowledge, motor skills, skills and the formation of a healthy lifestyle are given.

The specificity of communication in physical culture and sports classes in the conditions of digital transformation is revealed, which brings changes in the subjects of education at the personal, professional-group and socio-cultural levels. On the part of the teacher of physical culture, this is manifested in the constant updating of their knowledge, tracking changes in the educational needs of students over time, mastering the skills of persuasion, demonstrating their attitude to a healthy lifestyle and physical activity as a factor in the effective life support of a modern member of society.

The effective tools of online and offline interaction, didactic content of the educational and training process, which contribute to increasing the level of physical development and physical fitness, the attitude of students to physical activity and interest in classes as a component of the cultural development of students, are described.

Keywords: *digitalization of education, physical culture and sports, optimization, teacher of physical education, didactic communication, professional and personal development*

For citation: Makeeva V. S., Kulin A. A. Optimizatsiya didakticheskoy kommunikatsii prepodavatelya fizicheskoy kul'tury i sporta v usloviyakh tsifrovoy transformatsii obrazovaniya [Optimization of didactic communication of a physical education and sports teacher in the context of digital transformation of education]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 1 (53), pp. 90–98. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-90-98>

Актуальность обращения к тематике дидактической коммуникации связана с переходом высшей школы к цифровому образованию, которое принципиально меняет ее в пространстве реализации дисциплины «Физическая культура и спорт». В традиционную схему студент – преподаватель добавляется еще один компонент – цифровой образовательный ресурс, обладающий не только дидактическим потенциалом, но и который несет риски, связанные со смещением дидактической коммуникации вновь к технократическому стилю, игнорирующему личностные особенности субъектов взаимодействия и их потребности в самовоспитании и совершенствовании [1, 2]. Это актуализирует для специалистов физического воспитания обсуждение ряда вопросов, связанных с профессионально-личностным развитием преподавателя в условиях цифровизации и выстраиванием в цифровой среде модернизированной дидактической коммуникации [3, 4]. На современном этапе отсутствуют научно обоснованные и прошедшие достаточную апробацию на практике физкультурных подразделений (вузов, факультетов, кафедр физического воспитания) методики и технологии, помогающие современному преподавателю физической культуры и спорта эффективно интегрироваться в инновационную коммуникативно-дидактическую среду. Решению данной проблемы будет способствовать оптимизация дидактической коммуникации преподавателя физической культуры и спорта в инновационных условиях цифровой трансформации образования, что является целью исследования.

В опытно-экспериментальном исследовании, проведенном на базе Калужского государственного университета имени К. Д. Циолковского, Орловского государственного университета имени И. С. Тургенева, Российского университета спорта «ГЦОЛИФК», приняли участие 43 преподавателя физической культуры и спорта и 578 студентов. Эксперимент проходил в три этапа: на констатирующем – осуществлялся сбор, синтез, анализ сведений о текущем состоянии проблемы в психолого-педагогической литературе и в ходе практической деятельности на кафедрах физического воспитания; на формирующем – разработка и реализация экспериментальной методики по оптимизации дидактической коммуникации преподавателя физической культуры и спорта в инновационных условиях цифровой трансформации образования; на контролирующем – сбор и анализ результатов эксперимента и формулировка выводов.

Были применены следующие методы исследования: анализ научной литературы, проектирование, опрос, анкетирование, экспертная оценка, самооценка, стандартизированные общепринятые методы исследования уровня физического развития.

Цифровая революция, врывающаяся в профессиональную деятельность преподавателей физической культуры и спорта, вынуждает их соответствовать современным тенденциям и адекватно

без ущерба социализироваться в цифровом обществе, самостоятельно находить и использовать ресурсы профессионально-личностного самосовершенствования, выходить за привычные рамки дидактической коммуникации в ходе реализации дисциплины. Под дидактической коммуникацией в рамках дисциплины «Физическая культура и спорт» мы представляем обмен информацией между субъектами учебно-тренировочного процесса с целью усвоения знаний, двигательных умений, навыков и формирования здорового образа жизни. Специфика коммуникации на занятиях физической культурой и спортом в условиях цифровой трансформации общества формирует новые реалии, где цели и функции преподавателя видоизменяются одновременно на трех уровнях – личностном, профессионально-групповом и социокультурном.

Главная цель педагогических воздействий на личностном уровне заключается в обучении каждого студента навыкам грамотной организации собственных двигательных действий с той или иной целью. Чаще всего этот процесс подразумевает психологический и физический контакт с преподавателем или партнером по команде и проистекает в межличностном поле общения. На профессионально-групповом уровне преподаватель физической культуры и спорта обучает, организует и контролирует процесс физического воспитания целевой группы студентов и собственное саморазвитие. На социокультурном уровне в современных условиях он осуществляет воспитательную и коммуникативно-стимулирующую функцию посредством своей профессиональной деятельности, включая систему знаний о здоровом образе жизни, телесной культуре, здоровом пищевом поведении, досуге, и, воздействуя на физическое развитие обучающихся, тем самым повышает человеческий капитал страны.

На современном этапе у современных молодых людей на фоне двигательной пассивности и низкой критичности к массовой пропаганде теряются установки и навыки целенаправленных двигательных усилий и роль дисциплины «Физическая культура и спорт», в частности, ее воспитательные функции вновь возрастают, так как они стремятся переложить всю трудовую деятельность и самореализоваться только через творчество в рамках цифровых технологий [5]. Учитывая тот факт, что устаревшие методики и способы реализации дисциплины «Физическая культура и спорт» давно утратили свою эффективность у современной учащейся молодежи, необходимо пересмотреть средства педагогических воздействий, отсеять все ненужное и интегрировать новые, актуальные «цифровому» времени инструменты.

В новых условиях специфика дидактической коммуникации преподавателя физической культуры и спорта заключается в повышении мобильности и информационной ёмкости учебно-тренировочных занятий, изменении за счет цифровых технологий форм и способов передачи знаний о движениях человека, усложнении процесса удовлетворения образовательных потребностей современных студентов и т. д. В обновленной дидактической коммуникации от педагога требуется соблюдение следующих умений: навыки убеждения, знания запросов современной молодежи, дисциплинированность и ответственность, эмоциональный интеллект. Основная задача стратегии преподавателя заключается в обеспечении педагогической поддержки физического развития, физической подготовленности информирования разнообразных и жизненно необходимых двигательных навыков учащейся молодежи. Она базируется на правильном позиционировании физической культуры, стратегии здорового образа жизни с целью усиления мотивации, педагогическом понимании, готовности оказать индивидуальную помощь, навыках цифровой грамотности, а также требует комплекса стратегических навыков управления (деятельностью, коллективом, временем) [6].

Необходимо помнить, что деятельность преподавателя физического воспитания основана на кинестетической доминанте, где основная доля учебного материала представляется преподавателем посредством невербальных форм, а именно движений (локомоций), а передача информации происходит в форме операций, двигательных действий, команд. При этом преподаватель задает определенную реакцию, побуждающую получателя информации (студента) выполнить двигательное действие (или комплекс движений), выгодное для источника сообщения (преподавателя). Для того чтобы дидактическая коммуникация состоялась и была эффективной, нужно, чтобы для преподавателя физической культуры этот процесс был предсказуемым, а для студентов – усовершенствован в соответствии с запросами «цифрового» времени и рынка труда.

Тщательная проработка коммуникативной стратегии взаимодействия с каждым студентом должна строиться на изучении его потребностей и предпочтений, индивидуальных особенностей и

возможностей. Преподаватель физической культуры должен постоянно обновлять свои знания и исследовать, как меняется образовательный запрос учащейся молодежи к дисциплине «Физическая культура и спорт» во времени.

Все вышеперечисленное позволило сформулировать требования к оптимизации дидактической коммуникации преподавателя физической культуры и спорта за счет усиления ресурсной составляющей его профессионально-личностного потенциала. К числу таких ресурсов относим:

- общекультурные умения и навыки общения и взаимодействия;
- владение академичными и актуальными для цифрового мира знаниями;
- умение убеждать и понимать других, в том числе работать с иностранными студентами;
- стратегическое руководство командой (обучающимися, коллегами) и самим собой в профессиональной деятельности;
- умение согласовывать свои собственные интересы с интересами обучающихся (в процессе самостоятельной работы – своих коллег), учитывать их умения, знания и современные «цифровые» особенности их психики, а также статусные, национальные и другие характеристики всех субъектов образования, с которыми приходится взаимодействовать, в том числе и в цифровой среде;
- умение управлять средствами спортивно-педагогической дисциплины познавательной деятельностью и мотивацией студентов, распознавать их потребности и оказывать им индивидуальную помощь;
- умение формировать средствами дисциплины «Физическая культура и спорт» морально-нравственные основы и установки на ЗОЖ (ценности ЗОЖ у студентов) [2, 6].

Таким образом, оптимизация дидактической коммуникации представляет собой продуманные и спланированные действия преподавателя по реализации дисциплины «Физическая культура и спорт», основанные на анализе запросов и индивидуальных характеристиках обучающихся, разработке позиционирования, генерализации эффективных каналов педагогического взаимодействия, отбор актуальных инструментов воздействия и инновационные креативные решения. Преподаватель не просто должен донести ключевые постулаты физической культуры до студенческой аудитории, а убедить в их уникальности и неотъемлемости для жизни в цифровом обществе, что требует от него проявления творческих способностей на максимум.

Оптимизация дидактической коммуникации в настоящем исследовании включала в себя классические этапы стратегического планирования коммуникации, но отличалась особенностями на каждом из этапов.

Первый этап – анализ текущей ситуации. На данном этапе осуществлялся подробный разбор исходных данных о субъекте: анализ текущего уровня физической подготовленности, выявление мотивов и истинных отношений к ценностям здорового образа жизни, определение личностных и физических ресурсов, выявление информации о рисках и факторах, мешающих физической активности студентов.

Второй этап – постановка целей и задач учебно-тренировочного процесса на учебный семестр. Здесь определялись жизненные цели и задачи студентов, совпадающие с возможностями физической культуры и спорта. Грамотно поставленные задачи способствуют адекватному выбору тех инструментов физического развития, физической подготовленности и формирования двигательных навыков, которые покажут эффективность и помогут достичь максимального охвата аудитории занимающихся. В качестве целей дидактической коммуникации преподавателя физической культуры со студентами в современных реалиях являлись: улучшение фигуры, повышение уровня здоровья, физического и эмоционального самочувствия, развитие физических качеств, формирование жизненно важных двигательных навыков, увеличение разнообразия доступных видов фитнес-программ, усиление долгосрочного предпочтения к дисциплине «Физическая культура и спорт». Выбор тех или иных целей был обусловлен уникальными возможностями физической культуры и спорта с точки зрения удовлетворения популярных в молодежной среде потребностей личностного роста.

Третий этап – формирование групп занимающихся в зависимости от их предпочтений. На данном этапе каждым педагогом проводился анализ контекста образовательной среды вуза на предмет определения реального присутствия и занятости (посещаемости) студентов в пространстве физической культуры и спорта (табл. 1).

Таблица 1

Анализ контекста образовательной среды вуза, обеспечивающий реальное отношение студентов к занятиям физической культурой

Компонент	Вопросы
Учебные группы	Как данная учебная группа посещает занятия? В каких видах физической активности участвует? Какие формы занятий предпочитает? Какие виды активности игнорирует? Сколько студентов входят в специальную медицинскую группу?
Фитнесс-программы / спортивные секции / виды оздоровительной деятельности	Какие конкретно фитнес-программы / спортивные секции реализуются в вузе? Какие из них наиболее успешные? Какие из них наименее посещаемые? Каковы технологические и человеческие ресурсы (кто еще может вести секции, позволяют ли технологии и материально-техническая база вуза)? Какую фитнес-программу я могу освоить и преподавать?
Возможности цифровой образовательной среды (ЦОС)	Где я могу получить навыки цифровой грамотности? Какие электронно-образовательные ресурсы существуют в вузе? Какие я могу спроектировать самостоятельно? Как я могу их использовать на своих занятиях? Как я могу интегрировать технологии YouTube, Rutube, Zoom в учебно-тренировочный процесс? Есть ли какие-либо автоматизированные системы диагностики психофизического состояния человека и как я могу их использовать на своих занятиях (или получить)? Как я могу использовать модули синхронного взаимодействия между участниками образовательного процесса? Как я могу использовать свою информационно-коммуникативную среду (личный кабинет) максимально продуктивно (добавить документацию, инструменты тайм-менеджмента и т. д.)? Как я могу управлять своей репутацией с помощью ЦОС?
Организационно-педагогические трудности	Каковы типичные причины неуспеваемости студентов по дисциплине «Физическая культура и спорт»? Почему у меня не получается обеспечить индивидуальный подход? Каковы сложности в поддержании интереса к занятиям физической культурой? Почему не получается решать задачи развивающего обучения (развитие конкретных навыков спортивно-педагогического плана, предусмотренных рабочей программой)? В чем проблема эффективности качественной самостоятельной работы студентов?

После того как все сведения были собраны, преподаватели переходили к формированию групп, занимающихся в зависимости от их предпочтений, возможностей и особенностей образовательной среды физического воспитания в вузе.

Четвертый этап – определение эффективных инструментов онлайн- и офлайн-взаимодействия. На данном этапе формировался арсенал управления *нормативными документами* (образовательные программы, регламентирующие документы, нормативы и т. д.), *дидактическим контентом* (готовые тесты и упражнения, мастер-классы, медиапособия, интерактивные тетради, конспекты тренировок и т. д.), *деятельностью* (целевых групп учащихся, разработка портфолио и проектов по индивидуальному физическому развитию и физической подготовленности на семестр, разработка фитнес-программ), *коммуникацией* (расписание, тайм-менеджмент, организация дистанционного обучения, самопрезентация). На данном этапе необходимо было учитывать преимущества и недостатки «цифровых» и традиционных средств дидактики, используемых преподавателем физической культуры и спорта в соответствии с реальными возможностями и пожеланиями студентов.

Пятый этап – определение конкретных сроков достижения результатов. Здесь были спланированы конкретные периоды и сроки реализации отдельных направлений в рамках дисциплины «Физическая культура и спорт». Особенность данного этапа заключалась в учете характеристик выбранных площадок физической подготовки, инструментов онлайн- и офлайн-взаимодействия и требований рабочей программы по дисциплине.

Шестой этап – контроль. На данном этапе осуществлялась диагностика, сбор сведений, систематизация, анализ эффективности дидактической коммуникации преподавателя физической культуры и спорта со студентами вузов.

Главными критериями, по которым производилась оценка оптимальности дидактической коммуникации на занятиях по дисциплине «Физическая культура и спорт», выступили показатели физического и культурного развития обучающихся, качество освоения жизненно важных двигатель-

ных навыков и умений, которых педагог достиг при реализации дисциплины, и уровень коммуникативного развития, которого педагог достиг вследствие самовоздействий.

Результаты оптимизации дидактической коммуникации в условиях цифровой трансформации образования представлены в табл. 2.

Таблица 2

Изменения коммуникативной ресурсной составляющей профессионально-личностного развития преподавателя физической культуры и спорта (ФКиС) в условиях трансформации образования

Критерий	До эксперимента, баллы	После эксперимента, баллы	Прирост, %
Умения и навыки взаимодействия в цифровой среде ФКиС	3,3	4,3	30,3
Владение академичными и актуальными для цифрового мира знаниями	3,2	4,4	37,5
Умения убеждать и понимать других, в том числе работать с иностранными студентами	2,9	3,5	20,7
Уровень стратегического управления дисциплиной «Физическая культура и спорт»	3	3,8	26,7
Общая благоприятность атмосферы взаимодействия на занятиях	3,5	4,8	37,1
Уровень творческих решений по инновационным видам оздоровительной деятельности	3,1	3,9	25,8
Умение обеспечить индивидуальный подход к каждому студенту	2,9	3,8	31
Уровень развития лидерских качеств	3,5	4,1	17,1
Умения формировать средствами дисциплины «Физическая культура и спорт» морально-нравственные основы и установки на ЗОЖ	3,1	4	29
Уровень физического развития обучающихся	3,6	4,1	13,9

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод об эффективности технологии оптимизации дидактической коммуникации преподавателя физической культуры и спорта в условиях цифровой трансформации образования. В табл. 2 показано, что наиболее значимого результата удалось добиться в повышении благоприятности общей атмосферы взаимодействия на занятиях, где темп прироста составил 37,1 %, а также в увеличении объема академичных и актуальных для цифрового мира знаний, где был зафиксирован темп прироста 37,5 %; в развитии навыков взаимодействия в цифровой среде ФКиС, где темп прироста составил 30,3 %; в умении обеспечить индивидуальный подход к каждому студенту, где темп прироста отмечен на 31 %. Такие результаты обусловлены актуализацией инструментов цифровой образовательной среды, целенаправленным совершенствованием преподавателей в данной области, что свидетельствует о повышении уровня осознанности и принятия неотъемлемости цифровой трансформации не только образования, но и общества в целом.

Также из данных, представленных в табл. 2, видно, что значительное улучшение можно наблюдать в развитии у преподавателей физического воспитания навыков формирования у студентов морально-нравственных основ и установок на ЗОЖ и навыков стратегического управления учебно-тренировочным процессом в рамках дисциплины «Физическая культура и спорт», что подтверждается темпом прироста, который составил 29 и 26,7 % соответственно для данных показателей. При этом существенную роль в совершенствовании данных показателей сыграли разработанные авторами инструменты онлайн- и офлайн-взаимодействия в ходе дисциплины.

Креативность в области обеспечения разнообразия оздоровительной деятельности улучшилась на 25,8 %, умения убеждать и понимать других, в том числе работать с иностранными студентами, – на 20,7 %; уровень развития лидерских качеств повысился на 17,1 % (табл. 2). Такие результаты подтверждают эффективность активизации жизненной позиции, выход из зоны комфорта и переход к активно-действенному состоянию в направлении самостоятельного профессионально-личностного развития как преподавателя, так и студентов [7, 8]. Несмотря на то, что преподавате-

ли физической культуры и спорта всегда отличались активностью, асертивностью, автономностью, целеустремленностью, так как большинство из них являются бывшими спортсменами, что повлияло на формирование спортивного характера, педагогу важно помочь увидеть точку приложения своей активности и творческих способностей именно в образовательной среде вуза, в первую очередь среди студентов [9, 10].

Отдельного внимания заслуживает повышение среднего уровня физического развития и физической подготовленности обучающихся на 13,9 %. При детальном анализе и педагогическом наблюдении было отмечено, что в процесс физического воспитания вовлекалось большее количество студентов, чем ранее; они с удовольствием участвовали в разработке индивидуальных траекторий физического развития и физической подготовленности, формирования жизненно важных двигательных умений и навыков, проявляли интерес к различным фитнес-программам, занимались активным поиском подходящего вида оздоровительной деятельности. Следует отметить, что повышение качества самостоятельной работы студентов отразилось на общем повышении уровня их физической подготовленности, что имеет подтверждение в ряде предыдущих исследований [11, 12]. Это обусловлено усилением педагогической поддержки и понимания со стороны преподавателей, возможностей индивидуальной и анонимной консультации на предмет подбора методов тренировки, видов прогрессий и рефлексии личного опыта физического совершенствования.

Таким образом, оптимизация дидактической коммуникации преподавателя физической культуры и спорта способствует повышению его коммуникативного компонента профессиональной деятельности одновременно с повышением уровня физической подготовленности и культурного развития студентов в образовательном пространстве физической культуры в вузе.

Список источников

1. Демченская Л. Г., Родионова О. В. Применение информационных технологий в физической культуре и спорте // European Scientific Conference: сб. ст. победителей II Междунар. науч.-практ. конф. Пенза, 2017. С. 111–113.
2. Кандыбович С. Л., Разина Т. В. Особенности социализации молодежи в условиях современной цифровой среды // Мировые цивилизации. 2019. № 3–4. URL: <https://wcj.world/PDF/06PSMZ319.pdf> (дата обращения: 23 марта 2023 года).
3. Тураев М. М., Баймуратов Р. С., Файзиев Я. З. Интерактивные методы физического воспитания в вузах // Педагогическое образование и наука. 2020. № 3. С. 132–135.
4. Shcheglova A., Rybakova A., Senkevich L. V., Makeeva V., Artemieva S. I. The study of the features of communicative competence in social work for educational and advisory assistance // Revista Conrado. 2022. Т. 18, № 87. С. 27–33.
5. Makeeva V. S., Tokareva K. E. Formation of the valuable attitude towards physical activity as factor of professional and personal development of the student // 14th International Scientific Conference of Sport Kinetics 2018. Movement in Human Life and Health. 2018. P. 103–109.
6. Захаров М. К. Воспитание дисциплинированности и самоконтроля у обучающихся в процессе занятий физической культурой в высших учебных заведениях // Физическая культура и спорт: актуальные проблемы и пути оптимизации: материалы IX Междунар. науч.-метод. конф. Иркутск, 2022. С. 25–28.
7. Кулиничев А. Н., Муханов Ю. В. Особенности методического сопровождения самостоятельной работы обучающихся по учебной дисциплине «физическая подготовка» // Совершенствование физической подготовки сотрудников правоохранительных органов: сб. науч. ст. Орел, 2022. С. 111–115.
8. Строголева Л. А. Применение системы дистанционного обучения в вузе для повышения качества самостоятельной работы студентов по дисциплине «Физическая культура и спорт» // Актуальные проблемы современности: наука и общество. 2020. № 2 (27). С. 38–41.
9. Широкова Е. А., Щеголева М. А. Гиподинамия как фактор, ухудшающий качество жизни студентов высших учебных заведений // Известия Тульского гос. ун-та. Физическая культура. Спорт. 2021. № 4. С. 74–80.
10. Kolokoltsev M., Ambartsumyan R., Gryaznykh A., Krainik V., Makeeva V., Tonoyan K., Romanova E., Savchenkov A., Mischenko N., Vrachinskaya T. Physical activity amount influence over suboptimal health status // Journal of Physical Education and Sport. 2021. Т. 21, № 1. P. 381–387.

11. Makeeva V. S., Yamaletdinova G. A., Bruy K. E. Psychophysical readiness to physical activity. From external requirement to personality need // *Russian Journal of Physical Education and Sport*. 2020. Vol. 15, № 1. P. 64–68. doi: 10.14526/2070-4798-2020-15-1-76-81
12. Ямалетдинова Г. А., Серова Н. Б., Макеева В. С. Самоуправление учебно-познавательной деятельностью студентов в образовательном пространстве физической культуры // *Теория и практика физической культуры*. 2019. № 4. С. 41–43.

References

1. Demchenskaya L. G., Rodionova O. V. Primeneniye informatsionnykh tekhnologiy v fizicheskoy kul'ture i sporte [Application of information technologies in physical culture and sports]. In: *European Scientific Conference: sbornik statey pobediteley II Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*, Penza, 2017. Pp. 111–113 (in Russian).
2. Kandybovich S. L., Razina T. V. *Osobennosti sotsializatsii molodezhi v usloviyakh sovremennoy tsifrovoy sredy* [Features of socialization of youth in the modern digital environment]. URL: <https://wcj.world/PDF/06PSMZ319.pdf> *Mirovye tsivilizatsii*, Cover from the screen. Yaz. rus., English. (accessed March 23 2023).
3. Turaev M. M., Baymuradov R. S., Fayziev Ya. Z. Interaktivnye metody fizicheskogo vospitaniya v vuzakh [Interactive methods of physical education in universities]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye i nauka*, 2020, no. 3, pp. 132–135 (in Russian).
4. Shcheglova A., Rybakova A., Senkevich L. V., Makeeva V., Artemieva S. I. The study of the features of communicative competence in social work for educational and advisory assistance. *Revista Conrado*, 2022, vol. 18, no. 87, pp. 27–33.
5. Makeeva V. S., Tokareva K. E. Formation of the valuable attitude towards physical activity as factor of professional and personal development of the student. *14th International Scientific Conference of Sport Kinetics 2018. Movement in Human Life and Health*, 2018. P. 103–109.
6. Zakharov M. K. Vospitaniye distsiplinirovannosti i samokontrolya u obuchayushchikhsya v protsesse zanyatiy fizicheskoy kul'turoy v vysshikh uchebnykh zavedeniyakh [Education of discipline and self-control among students in the process of physical education in higher educational institutions]. In: *Fizicheskaya kul'tura i sport: aktual'nye problemy i puti optimizatsii: materialy IX Mezhdunarodnoy nauchno-metodicheskoy konferentsii* [Physical culture and sports: current problems and ways of optimization: Materials of the IX International Scientific and Methodological Conference]. Irkutsk, 2022. Pp. 25–28 (in Russian).
7. Kulnichev A. N., Mukhanov Yu. V. Osobennosti metodicheskogo soprovozhdeniya samostoyatel'noy raboty obuchayushchikhsya po uchebnoy distsipline “fizicheskaya podgotovka” [Features of methodological support of independent work of students in the academic discipline “physical training”]. In: *Sovershenstvovaniye fizicheskoy podgotovki sotrudnikov pravookhranitel'nykh organov: sbornik nauchnykh statey* [Improving the physical training of law enforcement officers: a collection of scientific articles]. Orel, 2022. Pp. 111–115 (in Russian).
8. Strogoleva L. A. Primeneniye sistemy distantsionnogo obucheniya v vuze dlya povysheniya kachestva samostoyatel'noy raboty studentov po distsipline “Fizicheskaya kul'tura i sport” [Application of the distance learning system at the university to improve the quality of independent work of students in the discipline “Physical Culture and Sports”]. *Aktual'nye problemy sovremennosti: nauka i obshchestvo – Actual problems of modernity: science and society*, 2020, no. 2 (27), pp. 38–41 (in Russian).
9. Shirokova E. A., Shchegoleva M. A. Gipodinamiya kak faktor ukhudshayushchiy kachestvo zhizni studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy [Physical inactivity as a factor that worsens the quality of life of students of higher educational institutions]. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Fizicheskaya kul'tura. Sport – Izvestiya TulGU. Physical culture. Sport*, 2021, no. 4, pp. 74–80 (in Russian).
10. Kolokol'tsev M., Ambartsumyan R., Gryaznykh A., Kraynik V., Makeeva V., Tonoyan K., Romanova E., Savchenkov A., Mishchenko N., Vrachinskaya T. Physical activity amount influence over suboptimal health status. *Journal of Physical Education and Sport*, 2021, vol. 21, no. 1, pp. 381–387.
11. Makeeva V. S., Yamaletdinova G. A., Bruy K. E. Psychophysical readiness to physical activity. From external requirement to personality need. *Russian Journal of Physical Education and Sport*, 2020, vol. 15, no. 1, pp. 64–68. doi: 10.14526/2070-4798-2020-15-1-76-81
12. Yamaletdinova G. A., Serova N. B., Makeeva V. S. Samoupravleniye uchebno-poznavatel'noy deyatel'nost'yu studentov v obrazovatel'nom prostranstve fizicheskoy kul'tury [Self-management of educational and cognitive

activity of students in the educational space of physical culture]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kultury*, 2019, no. 4, pp. 41–4 (in Russian).

Информация об авторах

Макеева В. С., доктор педагогических наук, профессор, Российский университет спорта «ГЦОЛИФК» (Сиреневый бульвар, 4, Москва, Россия, 105122).

Кулин А. А., старший преподаватель, Московский технический университет связи и информатики (ул. Авиамоторная, 8, Москва, Россия, 11024).

Information about the authors

Makeeva V. S., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Russian University of Sports “GTSOLIFK” (Sirenevyy bul’var, 4, Moscow, Russian Federation, 105122).

Kulin A. A., senior lecturer, Moscow Technical University of Communications and Informatics (ul. Aviamotornaya, 8, Moscow, Russian Federation, 11024).

Статья поступила в редакцию 25.03.2023; принята к публикации 22.12.2023

The article was submitted 25.03.2023; accepted for publication 22.12.2023

ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 159.9:37.015.3

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-99-106>

Разработка опросника имплицитных теорий образования

Ольга Александровна Кудинова

Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского, Калуга, Россия,

kudnia@mail.ru

Аннотация

Представлены результаты разработки и психометрической проверки опросника имплицитных теорий образования. Имплицитные теории рассматриваются многими исследователями как принципиальная основа организации познания мира субъектом и систематизации индивидуального опыта. Их изучение позволяет определить систему отношений субъекта к реальности, его представлений о ней и поведенческих моделей, определяемых содержанием данных теорий. Имплицитные теории имеют разную предметную направленность, оказываясь включенными в различные аспекты жизни индивида. Специфическая деятельность способствует формированию характерных имплицитных теорий. В этом смысле имплицитные теории обучения являются частью мышления педагога. На этапе анализа были выделены четыре педагогические концепции, которые легли в основу разработки опросника. Ход разработки опросника подтвердил обоснованность четырехфакторной модели для описания имплицитных теорий образования, что содержательно соответствует выделенным образовательным концепциям. Дополнительные методы измерения валидности показали результаты, согласующиеся с данными разрабатываемого опросника. Показано, что студенты педагогических профилей подготовки обладают специфическими и дифференцированными представлениями об образовательном процессе. Представлены перспективы дальнейшего использования разработанного опросника как исследовательского инструмента.

Ключевые слова: *имплицитные теории, мышление педагога, опросник, образование, психолого-педагогические концепции*

Для цитирования: Кудинова О. А. Разработка опросника имплицитных теорий образования // Научно-педагогическое обозрение. 2024. Вып. 1 (53). С. 99–106. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-99-106>

PSYCHOLOGY

Original article

Development of a questionnaire on implicit theories of education

Olga A. Kudinova

Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovski, Kaluga, Russian Federation, kudnia@mail.ru

Abstract

The results of the development and psychometric testing of the questionnaire of implicit theories of education are presented. Implicit theories are considered by many researchers as the fundamental

basis for organizing the knowledge of the world by the subject and systematizing individual experience. Their study allows us to determine the system of the subject's relationship to reality, his ideas about it and behavioral models determined by the content of these theories. Implicit theories have a different subject orientation, being included in various aspects of an individual's life. Specific activity contributes to the formation of characteristic implicit theories. In this sense, implicit learning theories are part of the educator's mindset. Based on the theory and practical material of studies of implicit theories of various nature, the questionnaire of implicit theories of education reveals new opportunities for the development of the concept of implicit theories in the field of educational psychology and pedagogy. Within the framework of the study, the implicit theories of education that function in the minds of students of a pedagogical profile of training are described.

At the analysis stage, four pedagogical concepts were identified, which formed the basis for the development of the questionnaire. These concepts represent the historically established principles of education, dragged into real pedagogical practice. The development of the questionnaire confirmed the validity of the four-factor model for describing implicit theories of education, which substantially corresponds to the selected educational concepts. Additional methods for measuring validity showed results consistent with the data of the developed questionnaire. It is shown that students of pedagogical training profiles have specific and differentiated ideas about the educational process. The prospects for further use of the developed questionnaire are presented.

Keywords: *implicit theories, teacher's thinking, questionnaire of implicit theories, education, psychological and pedagogical concepts*

For citation: Kudinova O. A. Razrabotka oprosnika implitsitnykh teoriy obrazovaniya [Development of a questionnaire on implicit theories of education]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 1 (53), pp. 99–106. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-99-106>

Идею о том, что является основополагающим принципом построения знаний о мире, основываясь на исследованиях механизма формирования представлений о личности другого, одними из первых выдвинули Дж. Брунер и Р. Тагиури [1]. Обозначая механизм такого построения термином «обыденные концепции личности», они соотнесли деятельность субъекта по построению формальных моделей и теоретических конструктов, отражающих реалии внешнего мира, с принципами построения научного знания. С их точки зрения, основываясь на непосредственном опыте, человек стремится построить однозначную теорию об объектах реальности повседневной жизни, функционально схожую с научной. Такие теории определяют поведение индивида, обеспечивая возможность делать выводы о новых фактах реальности, основываясь на ранее сформированных субъективных конструктах и кодирующих системах. Подчеркивая их неосознаваемый характер, исследователи вводят термин «имплицитные модели», или «имплицитные теории».

Организуя познавательный процесс индивида в разнообразных областях его непосредственного опыта, имплицитные теории также способствуют организации восприятия внешнего мира. Дж. Келли в своей концепции конструктивного альтернативизма [2] берет за основу понятие «конструкт» как основополагающую единицу имплицитной теории. Однако в отличие от теории Дж. Брунера и Р. Тагиури, где задача имплицитной теории – формирование непротиворечивых связей между элементами врожденных и приобретенных категорий, т. е. категоризация и систематизация поступающей к индивиду информации, «конструкт» Дж. Келли раскрывается и как абстрактная категория мышления, и как функциональный элемент процесса восприятия.

Концепция имплицитных теорий, заложенная Дж. Брунером и Р. Тагиури и получившая развитие в дальнейших исследованиях различных авторов, стала инструментом анализа широкого круга проблем, связанных с социально-психологическими аспектами миропонимания субъекта. «Основная цель таких исследований – реконструкция совокупности знаний, представлений и убеждений, касающихся различных сфер человеческого существования: взаимоотношений с окружающими, профессиональной и учебной деятельности, политики, религии, быта и прочих» [3].

Проведенные исследования дали обширный эмпирический материал для рассмотрения различных аспектов функционирования имплицитных теорий, анализа их структуры и источников воз-

никновения и развития. Таким образом были исследованы и описаны имплицитные теории интеллекта и способностей [4], личностной атрибуции [5], морали [6], эмоций [7] и т. д.

Обращение к имплицитным теориям, как одной из основ организации и функционирования личного опыта индивида, определяет значимость их изучения в непосредственной взаимосвязи с разнообразными проблемами человеческого бытия [8]. В этом смысле педагогическая деятельность, являясь одним из таких аспектов, может быть проанализирована с позиций имплицитных теорий как условий ее реализации.

На сегодняшний день педагогическая деятельность подразумевает значительное разнообразие функций педагога: от классической воспитательно-образовательной до инновационной проективной. Достижение целей и задач, определяемых системой образования, требует от педагога как определенных эмоционально-волевых черт, так и особого мышления, под которым следует понимать не только непосредственно процесс решения педагогических задач, но и индивидуальные представления педагога об образовательном процессе. Подобные представления, детерминирующие процесс организации педагогической деятельности, подвергнутые анализу с позиций имплицитных теорий, дают новый материал для понимания содержания и функционирования мышления педагога.

Содержательный анализ теоретического материала по проблеме имплицитных теорий в связи с процессами обучения позволяет с уверенностью говорить, что, несмотря на значительное количество исследований, посвященных содержанию и функционированию имплицитных теорий учения [9], количество исследований, посвященных имплицитным теориям, отражающим представления индивида об образовании и развитии (т. е. имплицитным теориям образования), единичны.

Можно предполагать, что имплицитные теории образования играют особую роль в профессиональной педагогической деятельности, когда становятся одной из основ построения педагогического воздействия на обучаемого. Педагог, обладая тем или иным пониманием о содержании и специфике эффективного процесса обучения, организует на его основе непосредственное взаимодействие с обучаемыми. С этой точки зрения субъективные имплицитные теории образования, существующие в индивидуальном сознании, детерминируют процесс профессиональной педагогической деятельности.

Для изучения имплицитных теорий используется широкий набор методик, представленных в виде опросников, психосемантических процедур [10], анкет и свободных описаний на основе проективных методов [11], методов шкалирования. Стандартизированные опросники, в том числе использующие и метод шкалирования, являются одним из наиболее оптимальных средств исследования имплицитных теорий в связи с простотой их обработки, сбора и анализа получаемого материала. В этой связи создание методик, позволяющих изучать содержание имплицитных теорий образования, дает возможность прогнозировать структуру, содержание и продуктивность деятельности педагога в той или иной педагогической ситуации, т. е. обладают не только исследовательским значением, но и значимым практическим потенциалом.

В настоящей статье описана процедура разработки и психометрической проверки опросника, направленного на выявление имплицитных теорий образования у будущих и работающих педагогов.

Целью настоящей работы стала разработка опросника имплицитных теорий образования (ИТО), выявляющего реально действующие представления педагогов об образовательном процессе.

На первом этапе разработки опросника были сформулированы 73 утверждения, отражающие различные концепции, идеи развития ребенка и образовательного процесса в целом. Данные утверждения содержательно соответствовали существующим представлениям об образовании и развитии, распространенным в современной педагогической практике и теории. Выделение педагогических и образовательных концепций, идеи которых были положены в основу опросника, проводилось на основе анализа соответствующей педагогической литературы с учетом следующих критериев:

1) историческая устойчивость и преемственность: функционирование анализируемой педагогической идеи как исторически сложившейся и разделяемой исследователями и практиками основы понимания процесса обучения, имеющей длительную временную ретроспективу разработки и практики;

2) наличие инструментария методов воздействия на обучаемого: научно-практическая включенность в образовательный процесс;

3) подтвержденная результативность: наличие научно-практических данных о результатах применения.

Среди современных концепций, которые в наибольшей степени соответствуют заданным критериям, были выделены следующие:

- 1) гуманистическая концепция развития;
- 2) прогрессивизм;
- 3) перенниализм;
- 4) культурно-историческая концепция.

Каждая из этих концепций характеризуется объективной включенностью в педагогическую практику и может быть определена как устойчивая педагогическая традиция.

Сформулированные утверждения оценивались по пятибалльной шкале: от 1 – «полностью согласен», до 5 – «полностью не согласен», где 3 – «затрудняюсь ответить».

Опрос первого этапа исследования, состоящий из 73 утверждений, проводился в онлайн-форме. В исследовании приняли участие студенты 3–4-го курсов факультетов КГУ им. К. Э. Циолковского (г. Калуга) с педагогическим профилем подготовки (N = 245).

На втором этапе работы проводился статистический анализ полученных данных. При оценке результатов опросника было принято решение о введении критерия времени прохождения опросника как показателя качества отношения к процедуре исследования. В результате оценки данных опросника с учетом критерия времени его прохождения обрабатываемая выборка опросника составила 201 человек.

После проведения факторного анализа (эксплораторный факторный анализ) методом главных компонент с Varimax-вращением из 73 утверждений опросника было выделено 43 утверждения, характеризующихся значительной факторной нагрузкой.

На третьем этапе исследования был разработан опросник индивидуальных предпочтений образовательных стратегий, который состоял из четырех развернутых определений концепций образования, выделенных на первом этапе работы (гуманистическая концепция, прогрессивизм, перенниализм, культурно-историческая концепция). В определении каждой концепции содержалась базовая информация, в сжатой форме раскрывающая понимание целей обучения, ведущих принципов и иных значимых характеристик.

Заключительная часть исследования, направленная на проверку конструктивной валидности разрабатываемого опросника, проводилась через полгода после проведения первого этапа. Он состоял из заполнения респондентами опросника 43 утверждений о развитии ребенка и образовательном процессе и опросника индивидуальных предпочтений образовательных стратегий.

На первом этапе заключительной части респонденты заполняли опросник 43 утверждений. Участниками исследования стали студенты 3–4-го курсов факультетов КГУ им. К. Э. Циолковского с педагогическим профилем подготовки (N = 240). Участники заполняли опросник в бумажном варианте [12], онлайн-вариант опросника [13] на данном этапе исследования им не предлагался. Для повышения личного интереса участия в исследовании каждому участнику после прохождения опросника давалось небольшое вознаграждение.

С интервалом в два месяца, на втором этапе заключительной части, участникам был предложен опросник индивидуальных предпочтений образовательных стратегий, который заполнялся респондентами онлайн. Участниками исследования были студенты 3–4-х курсов факультетов КГУ им. К. Э. Циолковского с педагогическим профилем подготовки, которые принимали участие в первом этапе основной серии (N = 98).

При обработке данных применялся статистический пакет Statistica 10 версии.

Результаты первичного опросника, состоящего из 73 утверждений, были подвергнуты факторному анализу методом главных компонент с Varimax-вращением. При выборе факторной структуры принятие решения основывалось, во-первых, на теоретическом предположении о существовании четырех основных имплицитных теорий развития ребенка в образовательной среде, соответствующих четырем базовым образовательным концепциям, во-вторых, на основе критерия «каменистой осыпи» Р. Кеттела, где из 20 значений больше 1 значимыми являются только 4 фак-

тора, охватывающие 27,4 % дисперсии. Введение 5-факторной модели только на 3 % увеличивает охват дисперсии, что с учетом данных графика «каменистой осыпи» и теоретических предпосылок не имеет достаточного основания.

Таким образом, выделение четырех факторов при проектировании опросника является объективным и обоснованным для получения значимых результатов, а также содержательно согласуется с теоретическим конструктом, сформулированным на начальных этапах исследования.

В результате факторного анализа первичного опросника методом главных компонент с Varimax-вращением из 73 утверждений было выделено 43 с существенной для исследовательской цели факторной нагрузкой и имеющих непротиворечивую содержательную интерпретацию.

Процедура формирования опросника из 43 утверждений проводилась в несколько этапов.

На первом этапе по результатам факторного анализа было выделено 46 пунктов, удовлетворяющих следующим критериям:

- 1) абсолютное значение факторной нагрузки $> 0,4$;
- 2) значимое абсолютное значение факторной нагрузки только по одному фактору (остальные факторы обладают значительно меньшими факторными нагрузками по данному утверждению).

В результате количество утверждений, удовлетворяющих критериям, по фактору 1 составило 14 единиц; по фактору 2 – 12 единиц; по фактору 3 – 11 единиц; по фактору 4 – 9 единиц.

Далее была проведена содержательная интерпретация факторов на основе исследовательской теории о соответствии имплицитных теорий обучения базовым образовательным концепциям, которая показала, что 14 утверждений, выделенных для фактора 1, соответствовали прогрессивистской концепции образования. Семь из двенадцати утверждений, выделенных для фактора 2, соответствовали культурно-историческому подходу в образовании. Девять из одиннадцати утверждений, выделенных для фактора 3, соответствовали перенниалистической концепции образования. Утверждения, выделенные для фактора 4, полностью совпали с гуманистической концепцией образования. Утверждения, которые содержательно не соответствовали концепциям, были удалены из дальнейшего проектирования опросника.

Конечным этапом разработки стало добавление к каждой шкале утверждений, имеющих факторную нагрузку $< 0,35$ и содержательно согласующихся с утверждениями уже сформированной шкалы.

Расчет коэффициента α Кронбаха для утверждений, формирующих факторы на разных этапах разработки опросника, приведен в табл. 1.

Таблица 1

Коэффициент α Кронбаха утверждений по факторам на различных этапах разработки

Коэффициент α Кронбаха	Фактор 1 (прогрессивистская концепция)	Фактор 2 (культурно-исторический подход)	Фактор 3 (перенниалистическая концепция)	Фактор 4 (гуманистическая концепция)
до содержательной интерпретации факторов	0,84	0,73	0,77	0,75
после содержательной интерпретации факторов и внесения дополнительных утверждений	0,84	0,66	0,75	0,76

На следующем этапе были рассчитаны коэффициенты корреляции (по Спирмену) между результатами созданного опросника (опросник имплицитных теорий образования (ИТО)) и опросника индивидуальных предпочтений образовательных стратегий, разработанного с целью определения конструктивной валидности опросника ИТО.

Полученные результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Расчет коэффициента Спирмена опросника ИТО и опросника индивидуальных предпочтений образовательных стратегий

Шкала разрабатываемого опросника ИТО	Шкала опросника образовательных стратегий	Коэффициент Спирмена r	p -уровень
Прогрессивизм (F1)	Прогрессивизм	0,243481	0,018042
Культурно-историческая концепция (F2)	Культурно-историческая концепция	0,215904	0,036620
Перенниализм (F3)	Перенниализм	0,395627	0,000079
Гуманизм (F4)	Гуманизм	0,163743	0,114803

Так как корреляции, имеющие значение $p < 0,05$, считаются статистически значимыми, то корреляции между шкалами опросника, формирующими F1, F2, F3, интерпретированные как прогрессивизм, культурно-историческая концепция, перенниализм, имеют значимую положительную корреляцию с соответствующими шкалами опросника образовательных стратегий.

Корреляция, полученная для F4 и шкалой «гуманизм» опросника образовательных стратегий, не может считаться статистически значимой и имеет минимальное значение силы корреляционной связи, что требует дополнительного анализа как со стороны опросника ИТО, так и со стороны опросника образовательных стратегий.

Представленная разработка опросника имплицитных теорий образования позволяет расширить и углубить существующие представления об имплицитных теориях как о структурных единицах субъективной реальности индивида, формирующих его жизненные принципы и актуальные установки.

В данном исследовании была предпринята попытка использования концепции имплицитных теорий применительно к образовательному процессу, в котором педагог выступает как носитель определенных имплицитных теорий, отражающих субъективное видение образовательного процесса в его значимых аспектах.

Исследование показало, что студенты педагогических профилей подготовки обладают специфическими и достаточно дифференцированными представлениями об эффективном образовательном процессе. По результатам факторного анализа первичного опросника, состоящего из 73 утверждений, два фактора, которые были интерпретированы как «прогрессивизм» и «гуманизм», показали однозначную содержательную интерпретацию утверждений внутри фактора, т. е. все утверждения, которые имели значимые факторные нагрузки по данному фактору, соответствовали определенному концептуальному подходу в образовании. В психологическом плане полученные данные следует интерпретировать как наличие у респондентов некой теории о том, каким должен быть образовательный процесс, что можно считать результатом эффективного образовательного процесса, а именно имплицитной теории образования.

Однозначное выделение факторов, соответствующих концепции прогрессивизма и гуманистической концепции, позволяет говорить о возможности выделения соответствующих имплицитных теорий образования. Предположительно можно говорить о том, что эти две концепции представляют собой «критические точки» субъективного восприятия образовательного процесса, где одна «критическая точка» определяет ориентированность на личностное развитие индивида, формирование его внутреннего мира и способностей, в то время как другая – ориентированность на актуальные задачи и требования общества.

Интерпретации F2 как соответствующего «культурно-исторической концепции», а F3 как соответствующего концепции «перенниализма» имеют достаточно веские основания, так как обладают значимой корреляцией с соответствующими шкалами опросника индивидуальных предпочтений образовательных стратегий. Но рассматривая результаты факторного анализа, следует сказать, что субъективное восприятие этих двух концепций очень близко: утверждения, которые до содержательной интерпретации вошли в фактор «перенниализм», соответствовали «культурно-исторической концепции», и наоборот. При этом утверждения, соответствующие факторам «прогрессивизма» и «гуманизма», не попадали ни в один из этих факторов. Возможные пути решения данного вопроса – объединение двух факторов в один или дальнейшая работа над дифференциацией утверждений – требуют дальнейших исследований.

Низкие значения корреляции Спирмена опросника ИТО были получены не только со шкалой «гуманизм», но и остальными шкалами опросника индивидуальных предпочтений образовательных стратегий. Это позволяет говорить о выделении данного фактора на основе факторного анализа необходимости дополнительной работы над его содержательной интерпретацией или уточнения соответствия шкалы «гуманизм» опросника индивидуальных предпочтений фактическому содержанию гуманистической концепции образования.

Таким образом, имплицитные теории образования, заключающие в себе убеждения и идеи о содержательных и функциональных характеристиках образовательного процесса, могут быть исследованы с помощью метода опроса. Представления студентов-педагогов об образовательном процессе сопоставимы с четырьмя базовым образовательным концепциям: гуманизм, перенниализм, культурно-историческая концепция и прогрессивизм. Анализ шкал, полученных при разработке опросника, согласуется с теоретическими идеями о структуре имплицитных теорий в индивидуальном сознании, что позволяет говорить о выделенных факторах в ключе концепций имплицитных теорий личности. Разработанный опросник может быть использован в целях дальнейшего исследования роли имплицитных теорий образования в процессах решения педагогических задач будущими и работающими учителями в реальной практике.

Список источников

1. Bruner J. S., Tagiuri R. The perception of people // ed. G. Lindzey. *Handbook of Social Psychology*. Mass., 1954. Vol. 2. P. 634–654.
2. Мохова С. Б. Психологические исследования имплицитных знаний // *Психологическая наука и образование*. 2004. Т. 9, № 4. С. 28–34. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2004_n4/pse_2004_n4_Mokhova.pdf (дата обращения: 27.04.2023).
3. Горбунова В. В. Проблемы исследования имплицитных теорий // *Вопросы психологии*. 2011. № 4. С. 119–128.
4. Sternberg R. J. Implicit Theories of Intelligence, Creativity, and Wisdom // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1985. Vol. 49, № 3. P. 607–627.
5. Андреева Г. М. Психология социального познания: учеб. пособие. М.: Аспект Пресс, 2000. 288 с.
6. Dweck C. S., Chiu C., Hong Y. Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives // *Psychological Inquiry*. 1995. № 6. P. 267–285
7. Tamir M., Oliver P. John, Srivastava B.S., Gross J.J. Implicit Theories of Emotion: Affective and Social Outcomes Across a Major Life Transition // *Stanford University Journal of Personality and Social Psychology*. 2007. Vol. 92, № 4. P. 731–744.
8. Скворцова Л. Л. Имплицитные концепции как феномен обыденного сознания личности // *Актуальные проблемы современной психологии: материалы Всерос. конф. молодых ученых*. Москва, РУДН, 23–24 октября 2014 г. М.: РУДН, 2014. С. 117–119.
9. Сухотин А. А. Имплицитные теории интеллекта и концепции учения в психологии образования // *Вестник ТвГУ*. 2015. № 3. С. 303–309.
10. Петренко В. Ф. Психосемантика сознания. М.: Изд-во Москов. ун-та, 1988. 208 с.
11. Васильева Н. Л. Факторы развития в психоаналитической теории личности и имплицитных теориях // *Вопросы психологии*. 2007. № 6. С. 128–136.
12. Опросник имплицитных теорий образования (бумажная версия). URL: <https://disk.yandex.ru/i/h9MvYW-CvJNxnA> (дата обращения: 27.04.2023).
13. Опросник имплицитных теорий образования (онлайн-версия). URL: <https://onlinetestpad.com/xdes7sozoagqu> (дата обращения: 27.04.2023).

References

1. Bruner J. S., Tagiuri R. The perception of people. Lindzey G. (ed.). *Handbook of Social Psychology*. Vol. 2. Mass. 1954. P. 634–654.
2. Mokhova S. B. Psikhologicheskiye issledovaniya implitsitnykh znaniy [Psychological research of implicit knowledge]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological science and education*, 2004, vol. 9, no. 5,

- pp. 28–34 (in Russian). URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2004_n4/pse_2004_n4_Mohova.pdf (accessed 27 April 2023).
3. Gorbunova V. V. Problemy issledovaniya implitsitnykh teoriy [Problems of research of implicit theories]. *Voprosy psikhologii – Issues of psychology*, 2011, no. 4, pp. 119–128 (in Russian).
 4. Sternberg R. J. Implicit Theories of Intelligence. Creativity and Wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1985, vol. 49, no. 3, pp. 607–627.
 5. Andreyeva G. M. *Psikhologiya sotsial'nogo poznaniya: uchebnoye posobiye* [Psychology of social cognition: textbook]. Moscow, Aspekt Press Publ., 2000. 288 p. (in Russian).
 6. Dweck C. S., Chiu C., Hong Y. Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 1995, no. 6, pp. 267–285.
 7. Tamir M., Oliver P. John, Srivastava B.S., Gross J. J. Implicit Theories of Emotion: Affective and Social Outcomes Across a Major Life Transition. *Stanford University Journal of Personality and Social Psychology*, 2007, vol. 92, no. 4, pp. 731–744.
 8. Skvortsova L. L. Implitsitnyye kontseptsii kak fenomen obyden'nogo soznaniya lichnosti. Aktual'nyye problemy sovremennoy psikhologii: materialy Vserossiyskoy konferentsii molodykh uchenykh. Moskva. RUDN. 23–24 oktyabrya 2014 [Implicit concepts as a phenomenon of everyday consciousness of personality Actual problems of modern psychology: materials of the All-Russian Conference of Young Scientists. Moscow, RUDN, October 23–24, 2014]. Moscow, RUDN Publ., 2014. Pp. 117–119 (in Russian).
 9. Sukhotin A. A. Implitsitnyye teorii intellekta i kontseptsii ucheniya v psikhologii obrazovaniya [Implicit theories of intelligence and concepts of teaching in the psychology of education]. *Vestnik TvGU – TvGU Bulletin*, 2015, no. 3, pp. 303–309 (in Russian).
 10. Petrenko V. F. *Psikhosemantika soznaniya* [Psychosemantics of consciousness]. Moscow, Moscow State University Publ., 1989. 208 p. (in Russian).
 11. Vasilyeva N. L. Faktory razvitiya v psikhoanaliticheskoy teorii lichnosti i implitsitnykh teoriyakh [Factors of development in the psychoanalytic theory of personality and implicit theories]. *Voprosy psikhologii – Voprosy psychology*, 2007, no. 6, pp. 128–136 (in Russian).
 12. *Oprosnik implitsitnykh teoriy obrazovaniya* [Questionnaire of implicit theories of education] (in Russian). URL: <https://disk.yandex.ru/i/h9MvYW-CvJNxnA> (accessed 27 April 2023).
 13. *Oprosnik implitsitnykh teoriy obrazovaniya* [Questionnaire of implicit theories of education] (online version) (in Russian). URL: <https://onlinetestpad.com/xdes7sozoagqu> (accessed 27 April 2023).

Информация об авторе

Кудинова О. А., аспирант, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского (ул. Степана Разина, 26, Калуга, 248023).

Information about the author

Kudinova O. A., graduate student, Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovski (ul. Stepana Razina, 26, Kaluga, Russian Federation, 248023).

Статья поступила в редакцию 03.05.2023; принята к публикации 22.12.2023

The article was submitted 03.05.2023; accepted for publication 22.12.2023

Научная статья

УДК 37.015.31

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-107-114>

Динамика чувствительности к человеку у студентов психолого-педагогических направлений подготовки

Ольга Валериевна Смирнова¹, Екатерина Александровна Ловкова²

^{1,2} *Череповецкий государственный университет, Череповец, Россия*

¹ *ovsmirnova@chsu.ru*

² *ekaterina_lovkova@mail.ru*

Аннотация

Современный образовательный процесс в высшем учебном заведении должен иметь личностно-профессиональную направленность. Развитие личностно-профессиональных компетенций, необходимых будущим педагогам и психологам, – важнейшая задача подготовки специалистов в этой области. Чувствительность к другому человеку является одной из таких компетенций. В теоретической части проводится анализ понятия «чувствительность к человеку», раскрывается структура данного понятия и описываются компоненты чувствительности к другому, такие как интерес к человеку, эмпатия, понимание и помощь. Цель эмпирического исследования – выявить динамику чувствительности к человеку у студентов психолого-педагогических направлений подготовки. Всего в исследовании приняло участие 163 студента психолого-педагогических направлений подготовки Череповецкого государственного университета (с 1-го по 5-й курс). В результате было установлено, что уровень чувствительности к человеку у студентов психолого-педагогических направлений подготовки довольно высок, некоторое ее снижение происходит лишь на втором-третьем курсе. Наиболее выраженными параметрами чувствительности у студентов всех курсов являются эмпатия и помощь. В меньшей степени у студентов проявляется интерес к человеку и понимание человека. Научная новизна работы заключается в том, что представлен анализ динамики чувствительности у студентов психолого-педагогических направлений подготовки, выявлены «проблемные» зоны при ее формировании на разных этапах обучения в вузе. Полученные данные показывают важность целенаправленного формирования чувствительности к человеку у студентов психолого-педагогических направлений подготовки как в рамках учебных занятий, так и во внеучебной деятельности.

Ключевые слова: *интерес к человеку, понимание, помощь, чувствительность к человеку, эмпатия*

Для цитирования: Смирнова О. В., Ловкова Е. А. Динамика чувствительности к человеку у студентов психолого-педагогических направлений подготовки // Научно-педагогическое обозрение. 2024. Вып. 1 (53). С. 107–114. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-107-114>

Original article

Dynamics of sensitivity to a human among students of psychological and pedagogical directions of training

Olga V. Smirnova¹, Ekaterina A. Lovkova²

^{1,2} *Cherepovets State University, Cherepovets, Vologda region, Russian Federation*

¹ *ovsmirnova@chsu.ru*

² *ekaterina_lovkova@mail.ru*

© О. В. Смирнова, Е. А. Ловкова, 2023

Abstract

The modern educational process in a higher educational institution should have a personal and professional orientation. The development of personal and professional competencies necessary for future teachers and psychologists is the most important task of training specialists in this area. Sensitivity to another person is one of these competencies. The theoretical part of the article analyzes the concept of “sensitivity to a person,” reveals the structure of this concept and describes the components of sensitivity to another, such as interest in a person, empathy, understanding and help.

The purpose of empirical research is to identify the dynamics of sensitivity to humans in students of psychological and pedagogical areas of training. In total, 163 students of psychological and pedagogical areas of training at Cherepovets State University (from 1 to 5 years) took part in the study. As a result, it was found that the level of sensitivity to humans among students of psychological and pedagogical areas of training is quite high, some of its decline occurs only in the second or third year. The most pronounced sensitivity parameters in students of all courses are empathy and help. To a lesser extent, students have an interest in the individual and an understanding of the individual.

The scientific novelty of the work lies in the fact that an analysis of the dynamics of sensitivity in students of psychological and pedagogical areas of training is presented, “problem” zones have been identified when it is formed at different stages of study at the university.

The data obtained show the importance of purposeful formation of sensitivity to humans among students of psychological and pedagogical areas of training both in the framework of educational activities and in extracurricular activities.

Keywords: *interest in the person, understanding, help, sensitivity to the person, empathy*

For citation: Smirnova O. V., Lovkova E. A. Dinamika chuvstvitel'nosti k cheloveku u studentov psikhologo-pedagogicheskikh napravleniy podgotovki [Dynamics of sensitivity to a human among students of psychological and pedagogical directions of training]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 1 (53), pp. 107–114. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-107-114>

Проблема подготовки специалистов психолого-педагогического профиля в настоящее время приобретает особую значимость. Изменения, происходящие в образовании, усложнение и расширение задач профессиональной деятельности психологов и педагогов свидетельствуют о необходимости личностно-профессиональной направленности образовательного процесса в высшем учебном заведении. Развитие личностно-профессиональных компетенций, необходимых будущим педагогам и психологам, – важнейшая задача подготовки специалистов в этой области.

Одной из ключевых компетенций, которыми должен обладать специалист психолого-педагогического профиля, выступает чувствительность к другому человеку. Формирование чувствительности к другому (ученику, воспитаннику, родителю и др.) уже на этапе обучения в вузе позволит выпускнику проявить живой, активный интерес к другому участнику воспитательно-образовательного процесса, понять его, выстроить на этой основе адекватные отношения с другими. Это, в свою очередь, поможет специалисту быть успешным в собственной профессиональной деятельности, добиваться поставленных целей и способствовать позитивным изменениям в жизни других людей.

У термина «чувствительность» довольно много различных пониманий и трактовок, видов и интерпретаций. В. С. Мерлин понимает «чувствительность» как свойство темперамента [1], В. М. Минияров относит ее к типу характера [2]. Исследователями выделяются отдельные виды чувствительности: Дж. Рест в своих работах акцентирует внимание на этической чувствительности [3], а И. М. Юсупов описывает социальную чувствительность. Ряд авторов выделяют виды чувствительности. О. Н. Бакурова описывает чувствительность к проблемам [4], В. Г. Маралов – чувствительность к опасностям [5].

Значительный вклад в изучение данного понятия внесла Т. П. Маралова, которая характеризует чувствительность (сензитивность) к человеку как личностную характеристику, которая проявляется в способности выделять другого человека как значимого субъекта взаимодействия, не испытывая к нему антипатий или безразличия. Т. П. Маралова в своих работах описывает структуру чувствительности к человеку, в которую включает следующие элементы: интерес к другому человеку, эмпатию, понимание и помощь [6].

Рассмотрим структурные компоненты чувствительности к человеку более подробно.

Мотивационно-целевым элементом чувствительности является интерес к другому, характеризующийся способностью человека делать другого объектом своего внимания. В своем диссертационном исследовании Е. Н. Кузнецова рассматривает интерес к человеку как важнейшую ценность психолого-педагогического взаимодействия [7]. Г. Ф. Тулитбаева описывает понятие «социальный интерес», определяя его как личностное качество, выражающееся в направленности внимания на потребности и чувства другого человека [8].

Эмоциональным компонентом чувствительности к человеку является эмпатия, проявляющаяся в умении сопереживать и сочувствовать другому человеку. Она является одним из основных понятий в гуманистической психологии. К. Роджерс определял эмпатию как способность «быть с другим человеком», чутко реагировать на все изменения, которые происходят в нем, при этом оставаясь самим собой [9]. В трудах многих исследователей описываются психологические условия формирования эмпатии у различных групп: студентов педагогического колледжа, педагогов-психологов, учителей. Е. В. Карповой и ее коллегами разработан и апробирован новый метод формирования эмпатии у студентов – будущих педагогов – метод сопереживания ситуации, который базируется на восприятии и анализе ситуаций из реальной жизни, а также на интерпретации художественных тестов [10].

Понимание является когнитивным компонентом чувствительности к человеку. Благодаря пониманию человек может анализировать эмоциональные и поведенческие особенности другого человека, а также интерпретировать причины, которые способствовали тем или иным поведенческим и личностным проявлениям. В отечественной психологии А. А. Бодалев одним из первых обратил внимание на проблему понимания человека человеком. Более детально феномен понимания другого описал и проанализировал Н. И. Шевандрин, который утверждал, что понимание другого осуществляется через разъяснение, интерпретацию, вживание и способность перенестись во внутренний мир другого [11]. Понимание человека – процесс интеллектуальный, он направлен на формирование представлений об индивидуальных особенностях воспринимаемого человека и мотивов его поступков. Понимание – это процесс, который основывается на искусстве интерпретации [12].

Поведенческий компонент чувствительности к человеку – это помощь, цель которой состоит в возвращении человека, испытывающего трудности, в «исходное» состояние или состояние лучше исходного. Забота о другом человеке – самый известный вид помощи, под ней понимается деятельность, направленная на содействие чьему-либо благу [13]. В статье Н. В. Кухтовой говорится о так называемом просоциальном поведении, отражающемся в действиях, которые совершаются с целью принести пользу другому. Ею проведено эмпирическое исследование, результатом которого является выделение структурных компонентов просоциальной личности, и сделан вывод, что полученные результаты могут быть использованы для построения программ по выработке необходимых профессиональных качеств специалистов помогающих профессий [14].

Особую значимость феномен чувствительности к человеку приобретает в профессиях, связанных с оказанием помощи людям. У педагогов, психологов чувствительность к человеку выступает в качестве ведущей профессиональной компетенции.

Специалиста, обладающего обширными знаниями в области педагогики и психологии, нельзя назвать компетентным профессионалом в том случае, если ему не интересен внутренний мир человека (ребенка, родителя, клиента), если он затрудняется в понимании его поступков, чувств и переживаний, не готов проявить по отношению к другому помощь и сочувствие.

В ходе экспериментальных исследований В. Г. Маралов и Л. В. Романюк установили, что высокий уровень чувствительности к человеку создает благоприятные предпосылки для принятия позиции ненасилия, а при низкой чувствительности, наоборот, позиция ненасилия практически не используется. Человек, обладающий низким уровнем чувствительности к другому, чаще всего принимает позиции принуждения и невмешательства [15].

Конечно, формированию чувствительности к человеку уделяется серьезное внимание в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов и психологов в вузе. Но для того чтобы эта работа осуществлялась более эффективно и планомерно, важно понимать специфику чувствительности к человеку и отдельных ее компонентов на разных этапах обучения студентов психолого-педагогических направлений подготовки.

Цель эмпирического исследования – выявить динамику чувствительности к человеку у студентов психолого-педагогических направлений подготовки.

В качестве общей гипотезы было выдвинуто предположение о том, что уровень чувствительности к человеку у студентов всех курсов стабильно высокий, компоненты чувствительности к человеку у студентов психолого-педагогических направлений подготовки представлены неравномерно.

Всего в исследовании приняли участие 163 студента психолого-педагогических направлений подготовки Череповецкого государственного университета. Поскольку нас интересовала динамика изменения чувствительности к человеку на разных этапах обучения в вузе, то вся выборка была поделена на 3 части: студенты 1-го курса – 71 человек (44 % от общей выборки), студенты 2–3-го курсов – 39 человек (24 %), студенты 4–5-го курсов – 53 человека (32 %). Эмпирическое исследование проводилось в 2023 г. на добровольной основе.

В качестве конкретной методики выступил опросник на выявление чувствительности к человеку – интереса, эмпатии, понимания и готовности к оказанию помощи (В. Г. Маралов, Т. П. Маралова) [16]. Он представляет собой перечень из 20 вопросов-утверждений – по 5 вопросов на каждый структурный компонент чувствительности к человеку.

Оценка по каждому параметру варьировалась от 0 до 5 баллов. За высокий уровень принимались баллы от 4 до 5, за средний – 3, за низкий – от 0 до 2. В настоящем исследовании нас интересовали только средний и высокий уровни выраженности признаков чувствительности к человеку.

Обработка проводилась с использованием методов математической статистики, использовался коэффициент ϕ^* – угловое преобразование Фишера.

Обратимся к анализу полученных результатов. Доля испытуемых со средним и высоким уровнем выраженности отдельных компонентов чувствительности и чувствительности к человеку в целом представлена в табл. 1.

Таблица 1

Выраженность чувствительности к человеку и ее отдельных компонентов у студентов психолого-педагогических направлений подготовки, %

Курс	Чувствительность к человеку	Компонент чувствительности			
		Интерес к человеку	Эмпатия	Понимание	Помощь
1-й	97	82	90	76	87
2–3-й	90	69	87	59	85
4–5-й	92	83	79	79	74
В целом	94	77	86	73	82

Примечание. Указана доля студентов со средним и высоким уровнем выраженности чувствительности к человеку в целом и отдельных ее компонентов.

Результаты исследования показывают, что на протяжении всего цикла вузовской подготовки у студентов представленность среднего и высокого уровня чувствительности к человеку довольно высока (90 % и выше), однако у первокурсников она достигает максимальных значений (97 %), к середине обучения снижается до 90 %, к концу обучения остается практически на этом же уровне (92 %). Некоторое возможное снижение чувствительности к человеку к концу обучения в вузе также отмечает в своих исследованиях Т. П. Маралова и объясняет подобную тенденцию недостатками подготовки в вузе и определенными личностными качествами студентов, в частности уровнем доверия к миру и другим людям [17].

Наиболее выраженными параметрами чувствительности у студентов всех курсов являются эмпатия (86 %) и помощь (82 %). В меньшей степени у студентов проявляется интерес к человеку (77 %) и понимание человека (73 %). В целом полученные данные согласуются с результатами других исследователей (В. Г. Маралов, Т. П. Маралова) [18].

Нам интересны те изменения, которые происходят в проявлении чувствительности к человеку на разных этапах обучения в вузе.

Основой чувствительности к человеку выступает интерес к другому. Т. П. Маралова отмечает, что при его отсутствии, вероятнее всего, и эмпатия, и понимание будут неискренними и побуждаться корыстными мотивами [6]. Результаты данного эмпирического исследования показали, что

уровень выраженности интереса к человеку у студентов психолого-педагогических направлений подготовки несколько снижается с первого курса (82 %) к середине обучения (69 %), а к концу обучения вновь возрастает до 83 %.

Мы понимаем, что этот интерес должен быть подкреплён способностью к эмпатии и помощи другому человеку.

Что касается динамики эмпатии на протяжении вузовского обучения, то если в начале и середине обучения студенты демонстрируют относительно высокие ее показатели (90 и 87 % соответственно), то к концу обучения число лиц, готовых проявить сочувствие к другому, несколько снижается (до 79 %).

На всех этапах обучения студенты демонстрируют высокий уровень готовности оказать помощь другому человеку, однако опять же наблюдается тревожная тенденция к снижению этой готовности от первого курса (87 %) к четвертому-пятому курсу (74 %).

Студенты всех курсов оценивают свою способность к пониманию других людей не очень высоко, им иногда трудно бывает понять другого человека и интерпретировать его поведение, поступки и эмоциональные реакции. Результаты настоящего исследования позволяют говорить о том, что самооценка выраженности когнитивного компонента чувствительности у 76 % первокурсников находится на среднем и высоком уровне. Затем ко второму-третьему курсу данный результат значительно ухудшается до 59 %, а к четвертому-пятому курсу вновь нарастает до 79 %. Различия в уровне проявления понимания между студентами разных курсов достигают критических значений ($\phi^*_{\text{эмп}} = 1,846$ при $p < 0,05$ – между студентами 1-го и 2–3-го курсов и $\phi^*_{\text{эмп}} = 2,095$ при $p < 0,05$ – между студентами 2–3-го и 4–5-го курсов).

Это говорит о том, что студенты в середине обучения в вузе испытывают некоторые сложности в понимании человека. Им, возможно, довольно трудно применить полученные в университете знания, при желании понять и проинтерпретировать поведение другого человека. На некоторые трудности и ошибки в понимании студентами других людей указывают и другие исследователи. В частности, Т. Б. Юшачкова отмечает существование у студенческой молодежи значительных трудностей в понимании мотивов поведения человека в ситуации межличностного взаимодействия [19].

Подобного рода затруднения и ошибки в понимании другого человека обусловлены небольшим жизненным опытом студентов, а также недостаточной сформированностью у них важных профессиональных компетенций будущего специалиста, которые приобретаются им не столько в ходе аудиторных занятий, сколько в ходе практики. Как указывает G. W. Allport [20], развитию понимания способствует прежде всего некая личностная зрелость молодых людей, предполагающая опыт взаимодействия с другими людьми в различных ситуациях.

Таким образом, можно говорить о том, что отдельные компоненты чувствительности к другому человеку у студентов – будущих педагогов и психологов сформированы неравномерно.

Теперь обратим внимание на удельный вес студентов каждой группы, демонстрирующих средний и высокий уровень выраженности отдельных компонентов чувствительности к человеку, – интереса, эмпатии, понимания и готовности к оказанию помощи (табл. 2).

Таблица 2

Удельный вес студентов, демонстрирующих средний и высокий уровень выраженности отдельных компонентов чувствительности к человеку, %

Курс	0 из 4 компонентов	1 из 4 компонентов	2 из 4 компонентов	3 из 4 компонентов	4 из 4 компонентов
1-й	0	1	10	41	48
2–3-й	3	5	20	28	44
4–5-й	8	6	9	32	45

Из табл. 2 видно, что отсутствие чувствительности во всех ее проявлениях демонстрируют очень незначительное количество студентов. Причем среди студентов-первокурсников не оказалось таковых «нечувствительных», несмотря на большое их количество первокурсников в нашей выборке. Тревожит, что к концу обучения таких студентов становится 8 %. По всей видимости,

эти студенты демонстрируют своеобразную профессиональную непригодность к работе по выбранной специальности.

Радует тот факт, что чувствительными в полной мере оказались 44–48 % (в зависимости от курса) студентов. Они довольно высоко оценивают у себя уровень развития всех четырех составляющих чувствительности к другому – интереса, эмпатии, понимания и готовности к оказанию помощи.

Довольно много студентов, имеющих средние и высокие показатели по трем компонентам чувствительности (из четырех). Причем количество таких студентов на начальном этапе подготовки в вузе больше (41%) по сравнению с серединой обучения и заключительным этапом (28 и 32 % соответственно). Чаще всего такие студенты высоко оценивают себя по таким компонентам чувствительности, как интерес, эмпатия и помощь. Субъективное ощущение трудностей вызывает в этом случае понимание студентами другого человека.

Есть и студенты, демонстрирующие средний и высокий уровень выраженности одних компонентов чувствительности (при низком уровне развития других компонентов). Так, 10 % студентов первого курса демонстрируют выраженность двух компонентов чувствительности. На 2–3-м курсе таковых становится 20 %, а к концу обучения их количество снижается до 9 %.

Чаще всего сочетаются эмпатия и помощь. Как отмечают В. Г. Маралов, Л. В. Романюк, интеграция эмпатии и помощи проявляется в содействии [15]. Также часто сочетаются эмпатия и понимание. В этом случае студенты готовы понять, что чувствует другой человек, и проникнуться его чувствами. Остальные сочетания присутствуют в единичном виде.

Один компонент чувствительности (из четырех возможных) проявляется у незначительного количества студентов. В этом случае проявляется помощь как компонент чувствительности либо эмпатия.

Таким образом, полученные данные могут быть использованы для дальнейшего более глубокого изучения детерминант чувствительности к человеку, ее личностной обусловленности, а также для организации психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса вуза с учетом динамики чувствительности к человеку у студентов – будущих педагогов и психологов.

Результаты настоящего исследования показывают важность целенаправленного формирования чувствительности к человеку у студентов психолого-педагогических направлений подготовки. В этом случае явно недостаточно ограничиваться обсуждением теоретической информации в ходе лекционных и практических занятий. Необходимо создать специальные условия для развития у студентов живого, активного интереса к внутреннему миру другого человека, развития способности к эмпатии и оказанию помощи людям. При этом в ходе обучения и осуществления профессиональной подготовки необходимо акцентировать свое внимание на работу со студентами 2–3-го курса, где происходит некоторое снижение чувствительности к другому. Также важно разработать действенные меры для развития у студентов умения понимать друг друга, анализировать и интерпретировать мотивы поведения и эмоциональные реакции другого человека.

Список источников

1. Мерлин В. С. Очерк теории темперамента. М.: Просвещение, 1964. 304 с.
2. Минияров В. М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект). М.: Московский психолого-социальный ин-т. Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. 256 с.
3. Rest J. R. Moral development: Advances in research and theory, 1986. 241 p.
4. Бакурова О. Н. Чувствительность к проблеме: психологические подходы к определению и изучению // Вестник Калужского ун-та. 2015. № 3 (28). С. 82–90.
5. Маралов В. Г. Проблема чувствительности к угрозам: обзор исследований // Национальный психол. журнал. 2021. № 1 (41). С. 15–26. doi: 10.11621/npj.2021.0102
6. Маралова Т. П. Психологическая структура сензитивности к человеку // Сборники конференций НИЦ «Социосфера». 2015. № 5. С. 30–33.
7. Кузнецова Е. Н. Интерес к человеку как ценностное основание педагогического взаимодействия // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. 2010. № 121. С. 124–127.
8. Тулитбаева Г. Ф. Социальный интерес как условие преодоления отчужденности в межличностных отношениях у студентов-психологов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Челябинск, 2019. 24 с.

9. Роджерс К. Эмпатия // Психология эмоций. Тексты. М.: МГУ, 1984. С. 248–265.
10. Карпова Е. В., Коптева С. И. Формирование у будущих педагогов эмпатии как профессионального качества // Ярославский пед. вестник. 2019. № 2 (107). С. 114–121.
11. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. М.: Владос, 1998. 512 с.
12. Юшачкова Т. Б. Личностные детерминанты способности к пониманию других людей: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2006. 23 с.
13. Ильин Е. П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия. СПб.: Питер, 2013. 304 с.
14. Кухтова Н. В. Структурные компоненты просоциальной личности специалистов, ориентированных на оказание помощи // Психология человека в образовании. 2021. № 3. С. 273–287. URL: <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-3-273-287>
15. Маралов В. Г., Романюк Л. В. Влияние чувствительности к человеку на принятие позиций взаимодействия студентами // Знание. Понимание. Умение. 2018. № 3. С. 180–195.
16. Маралова Т. П. Сензитивность к человеку как условие формирования личностной нормативности и профессиональной идентичности у студентов-психологов младших курсов // Гуманитарные научные исследования (электронный научный журнал). 2015. № 2. URL: <https://human.snauka.ru/2015/02/9892> (дата обращения: 25.02.2023)
17. Маралова Т. П. Психологические особенности взаимосвязи профессиональной идентичности и доверия к себе у студентов – будущих психологов // Вестник Череповецкого гос. ун-та. 2014. № 5. С. 126–130.
18. Маралов В. Г., Маралова Т. П. Психологические особенности взаимосвязи отношения к опасностям с отношением к людям у студентов // Ярославский пед. вестник. 2022. № 2 (125). С. 96–105.
19. Юшачкова Т. Б. Взаимосвязь понимания другого человека и ценности умения прощать у студентов // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9, № 2. С. 110–126. doi:10.17759/sps.201809020
20. Allport G. W. Personality: A Psychological Interpretation. N. Y.: Henry Holt & Co, 1937. 588 p.

References

1. Merlin V. S. *Ocherk teorii temperamenta* [Essay on temperament theory]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1964. 304 p. (in Russian).
2. Miniyarov V. M. *Psikhologiya semeynogo vospitaniya (diagnostiko-korreksionnyy aspekt)* [Psychology of family education (diagnostic and correctional aspect)]. Moscow, Moskovskiy psikhologo-sotsial'nyy institute Publ., Voronezh, Izdatel'stvo NPO "MODEK" Publ., 2000. 256 p. (in Russian).
3. Rest J. R. Moral development: Advances in research and theory, 1986. 241 p.
4. Bakurova O. N. Chuvstvitel'nost' k probleme: psikhologicheskiye podkhody k opredeleniyu i izucheniyu [Sensitivity to the problem: psychological approaches to definition and study]. *Vestnik Kaluzhskogo universiteta*, 2015, no. 3 (28), pp. 82–90 (in Russian).
5. Maralov V. G. Problema chuvstvitel'nosti k ugrozam: obzor issledovaniy [Problem of sensitivity to threats: research review]. *Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal – National Psychological Journal*, 2021, no. 1 (41), pp. 15–26. doi: 10.11621/npj.2021.0102
6. Maralova T. P. Psikhologicheskaya struktura senzitivnosti k cheloveku [Psychological structure of sensitivity to man]. *Sborniki konferentsiy NITs Sotsiosfera*, 2015, no. 5, pp. 30–33 (in Russian).
7. Kuznetsova E. N. Interes k cheloveku kak tsennostnoye osnovaniye pedagogicheskogo vzaimodeystviya [Interest in man as a value basis for pedagogical interaction]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Sciences*, 2010, no. 121, pp. 124–127 (in Russian).
8. Tulitbayeva G. F. *Sotsial'nyy interes kak usloviye preodoleniya otchuzhdenosti v mezhlichnostnykh otnosheniyakh u studentov-psikhologov* [Social interest as a condition for overcoming alienation in interpersonal relationships among psychology students]. Chelyabinsk, 2019. 24 p. (in Russian).
9. Rodzhers K. Empatiya [Empathy]. *Psikhologiya emotsiy. Teksty* [Psychology of emotions. Texts]. 1984. Pp. 248–265 (in Russian).
10. Karpova E. V., Kopteva S. I. Formirovaniye u budushshikh pedagogov empatii kak professional'nogo kachestva [The formation of empathy as a professional quality among future teachers]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*, 2019, no. 2 (107), pp. 114–121 (in Russian).

11. Shevandrin N. I. *Psikhodiagnostika, korrektsiya i razvitiye lichnosti* [Psychodiagnostics, correction and development of personality]. Moscow, Vldos Publ., 1998. 512 p. (in Russian).
12. Yushachkova T. B. *Lichnostnye determinanty sposobnosti k ponimaniyu drugikh lyudey. Avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* [Personal determinants of the ability to understand other people. Abstract of thesis cand. psikhol. sci.]. Saint Petersburg, 2006. 23 p. (in Russian).
13. Il'in E. P. *Psikhologiya pomoshchi. Al'truizm, egoizm, empatiya* [Psychology of help. Altruism, selfishness, empathy]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2013. 304 p. (in Russian).
14. Kukhtova N. V. Strukturnye komponenty prosotsial'noy lichnosti spetsialistov, orientirovannykh na okazaniye pomoshchi [Structural components of prosocial personality of specialists focused on providing assistance]. *Psikhologiya cheloveka v obrazovanii – Psychology in Education*, 2021, no. 3. pp. 273–287 (in Russian). URL: <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-3-273-287>
15. Maralov V. G., Romanyuk L. V. Vliyaniye chuvstvitel'nosti k cheloveku na prinyatiye pozitsiy vzaimodeystviya studentami [The influence of sensitivity to humans on the adoption of student interaction positions]. *Znaniye. Ponimaniye. Umeniye*, 2018, no. 3, pp. 180–195 (in Russian).
16. Maralova T. P. Sensitivnost' k cheloveku kak usloviye formirovaniya lichnostnoy normativnosti i professional'noy identichnosti u studentov-psikhologov mladshikh kursov [Sensitivity to a person as a condition for the formation of personal normative and professional identity among junior psychology students]. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya (elektronnyy nauchnyy zhurnal) – Humanities scientific researches. Electronic scientific and practical journal*, 2015, no. 2 (in Russian). URL: <https://human.snauka.ru/2015/02/9892> (accessed February 25 2023).
17. Maralova T. P. Psikhologicheskiye osobennosti vzaimosvyazi professional'noy identichnosti i doveriya k sebe u studentov – budushchikh psikhologov [Sensitivity to a person as a condition for the formation of personal normative and professional identity among junior psychology students]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta – Cherepovets State University Bulletin*, 2014, no. 5, pp. 126–130 (in Russian).
18. Maralov V. G., Maralova T. P. Psikhologicheskiye osobennosti vzaimosvyazi otnosheniya k opasnostyam s otnosheniyem k lyudyam u studentov [Psychological features of the relationship between the attitude to dangers and the attitude towards people among students]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*, 2022, no. 2(125), pp. 96–105 (in Russian).
19. Yushachkova T. B. Vzaimosvyaz' ponimaniya drugogo cheloveka i tsennosti umeniya proschat' u studentov [Relationship of understanding of another person and the value of the ability to forgive students]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo*, 2018, vol. 9, no. 2, pp. 110–126. doi:10.17759/sps.201809020
20. Allport G. W. *Personality: A Psychological Interpretation*. N. Y.: Henry Holt & Co, 1937. 588 p.

Информация об авторах

Смирнова О. В., кандидат психологических наук, доцент, Череповецкий государственный университет (пр-т Луначарского, 5, Череповец, Россия, 162600).

Ловкова Е. А., старший преподаватель, Череповецкий государственный университет (пр-т Луначарского, 5, Череповец, Россия, 162600).

Information about the authors

Smirnova O. V., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Cherepovets State University (pr. Lunacharsky, 5, Cherepovets, Russian Federation, 162600).

Lovkova E. A., senior lecturer (Psychology), Cherepovets State University (pr. Lunacharsky, 5, Cherepovets, Russian Federation, 162600).

Статья поступила в редакцию 10.03.2023; принята к публикации 22.12.2023

The article was submitted 10.03.2023; accepted for publication 22.12.2023

Научная статья

УДК 159.9.072.59

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-115-122>

Взаимосвязи проблемного пользования смартфоном с макиавеллизмом, направленностью личности и навыками коммуникации

Виктор Павлович Шейнов¹, Владислав Олегович Ермак²

¹ Республиканский институт высшей школы, Минск, Беларусь, sheinov1@mail.ru

² Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, Минск, Беларусь. yermakvladislav@yandex.ru

Аннотация

Установленные в исследованиях взаимосвязи смартфон-аддикции с психологическим неблагополучием побудили ввести новый конструкт – «проблемное пользование смартфоном». Проверяется гипотеза о взаимосвязи проблемного пользования смартфоном с макиавеллизмом, направленностью личности и навыками коммуникации. Данные для эмпирического исследования собраны посредством онлайн-тестирования 713 респондентов в Беларуси и России, в их числе 361 женщина и 350 мужчин. Рабочая гипотеза подтвердилась: исследование показало, что проблемное пользование смартфоном положительно взаимосвязано с макиавеллизмом, направленностью на себя, зависимым и агрессивным поведением и негативно – с направленностью на задачу, уверенным поведением и возрастом. Данные выводы о связях проблемного использования смартфона с макиавеллизмом и типами поведения соответствуют аналогичным зарубежным результатам. Связи проблемного использования смартфона с направленностью личности ранее не изучались. Практическое значение полученных результатов включает их возможное использование в профилактической работе с целью предотвращения формирования у учащихся смартфон-аддикции.

Ключевые слова: проблемное пользование смартфоном, макиавеллизм, направленность личности, навыки коммуникации

Для цитирования: Шейнов В. П., Ермак В. О. Взаимосвязи проблемного пользования смартфоном с макиавеллизмом, направленностью личности и навыками коммуникации // Научно-педагогическое обозрение. 2024. Вып. 1 (53). С. 115–122. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-115-122>

Original article

Relationships between problematic smartphone use and Machiavellianism, personality orientation and communication skills

Viktor P. Sheynov¹, Vladislav O. Yermak²

¹ Republican Institute of Higher Education, Minsk, Belarus, sheinov1@mail.ru

² Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics, Minsk, Belarus, yermakvladislav@yandex.ru

Abstract

The relationship between smartphone addiction and psychological ill-being established in research prompted the introduction of a new construct – “problematic smartphone use.” This study tests the hypothesis of the relationship between problematic smartphone use and Machiavellianism, personality orientation, and communication skills. Data for the empirical study were collected through online testing of 713 respondents in Belarus and Russia, including 361 women and 350 men. The working hypothesis was confirmed: the study showed that problematic smartphone use is positively correlated

© В. П. Шейнов, В. О. Ермак, 2023

with Machiavellianism, self-direction, dependent and aggressive behavior, and negatively with task focus, confident behavior and age.

These conclusions about the connections between problematic smartphone use and Machiavellianism and types of behavior correspond to similar foreign results. The relationship between problematic smartphone use and personality orientation has not previously been studied.

The practical significance of the results obtained includes their possible use in preventive work to prevent students from falling into a state of smartphone addiction.

Keywords: *problematic smartphone use, Machiavellianism, personality orientation, communication skills*

For citation: Sheynov V. P., Yermak V. O. Vzaimosvyazi problemnogo pol'zovaniya smartfonom s makiavellizmom, napravlennost'yu lichnosti i navykami kommunikatsii [Relationships between problematic smartphone use and Machiavellianism, personality orientation and communication skills]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 1 (53), pp. 115–122. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-115-122>

Сверхактивное пользование смартфоном часто приводит к формированию смартфон-аддикции, последняя оказалась взаимосвязанной с рядом показателей психологического неблагополучия [1, 2]. Выявлена отрицательная связь смартфон-аддикции с самообладанием, настойчивостью, саморегуляцией, состоянием здоровья и здоровым образом жизни и положительная – с одиночеством [3]. Подобные корреляции смартфон-аддикции побудили ввести новое понятие – «проблемное пользование смартфоном» (problematic smartphone use) [4].

Корреляции проблемного пользования смартфоном с макиавеллизмом

В последнее время значительно возрос интерес исследователей к макиавеллизму [5]. Макиавеллизм характеризуется стремлением обладателя этого качества личности манипулировать окружающими [6]. Интерес психологов к изучению макиавеллизма объясняется тем, что к традиционным манипуляциям в офлайне в эпоху цифровизации добавилось манипулирование через смартфон и социальные сети. Выявлено положительное воздействие макиавеллизма на конфликты, источником которых явилось проблемное пользование смартфоном [7]. Показано, что проблемное пользование смартфоном статистически значимо коррелирует с нарциссизмом, макиавеллизмом и психопатией [8].

Взаимосвязи проблемного пользования смартфоном с навыками коммуникации

В исследовании [9] выявлено, что проблемное пользование смартфоном негативно сказывается на коммуникативных навыках.

Обзор исследований проблемного пользования смартфоном привел к выводу, что этот феномен положительно взаимосвязан со слабыми коммуникативными навыками [10].

Изучение студентов-медиков также выявило, что между средними баллами проблемного пользования смартфоном и коммуникативными навыками имеет место отрицательная взаимосвязь [11].

Установлена негативная взаимосвязь коммуникативных умений с проблемным использованием смартфона [12]. Другое исследование показало негативную взаимосвязь проблемного пользования смартфоном с коммуникативными навыками в процессе контактов со сверстниками [13].

В исследованиях также выявлена положительная взаимосвязь макиавеллизма с проблемным использованием социальными сетями [14, 15].

Приведенные результаты зарубежных исследователей о взаимосвязи проблемного пользования смартфоном с макиавеллизмом и навыками коммуникации имеют большое теоретическое и практическое значение, поэтому возникает вопрос о возможном наличии подобных связей в русскоязычной среде.

В практическом и теоретическом плане актуален вопрос о взаимосвязях проблемного пользования смартфоном с направленностью личности, однако авторы статьи столкнулись с отсутствием публикаций на данную тему.

В связи с вышесказанным цель данного исследования – проверка предположения, что существуют взаимосвязи проблемного пользования смартфоном с макиавеллизмом, направленностью личности и навыками коммуникации.

Данные для эмпирического исследования собраны посредством тестирования в онлайн 713 респондентов в Беларуси и России, в их числе 361 женщина и 350 мужчин.

Проблемное пользование смартфоном оценивалось опросником В. П. Шейнова [16], проблемное пользование социальными сетями – опросником В. П. Шейнова и А. С. Девыцина [17], макиавеллизм – опросником В. В. Знакова [18], коммуникативная компетенция – тестом коммуникативных навыков Л. Михельсона в переводе и адаптации Ю. З. Гильбуха [19], направленность личности – опросником Басса [20, с. 28–31].

Изучение подлежащих исследованию выборок ответов испытуемых показало, что все изучаемые выборки характеризуются распределениями, отличающимися от нормального. Поэтому искомые взаимосвязи находим с помощью корреляций Кендалла.

Выявленные взаимосвязи проблемного пользования смартфоном показаны табл. 1–6.

Таблица 1

Корреляции проблемного пользования смартфоном с проблемным использованием социальными сетями, макиавеллизмом и коммуникативными навыками (общая выборка)

Показатель корреляции	Проблемное пользование социальными сетями	Макиавеллизм	Коммуникативные навыки		
			Зависимость	Уверенность	Агрессия
Коэффициент	0,522**	0,166**	0,069**	–0,125**	0,099**
Значимость	0,000	0,000	0,009	0,000	0,000

* $p \leq 0,05$.

** $p \leq 0,01$.

Таблица 1 показывает, что проблемное пользование смартфоном на общей выборке положительно коррелирует с проблемным использованием социальными сетями, показателем макиавеллизма, навыками зависимой и агрессивной коммуникации и отрицательно – с навыками уверенной коммуникации.

Взаимосвязи, обнаруженные на общей выборке женщин и мужчин, могут не подтвердиться (или появятся новые взаимосвязи) при рассмотрении отдельно на женской выборке и на мужской выборке. В силу этого надо проверить взаимосвязи проблемного пользования смартфоном на выборке женщин и мужчин.

Таблица 2

Корреляции проблемного пользования смартфоном с проблемным использованием социальными сетями, макиавеллизмом и коммуникативными навыками (женщины)

Показатель корреляции	Проблемное пользование социальными сетями	Макиавеллизм	Коммуникативные навыки		
			Зависимость	Уверенность	Агрессия
Коэффициент	0,515**	0,229**	0,107**	–0,160**	0,175**
Значимость	0,000	0,000	0,004	0,000	0,000

* $p \leq 0,05$.

** $p \leq 0,01$.

Таблица 2 свидетельствует, что на женской выборке проблемное пользование смартфоном воспроизводит взаимосвязи, установленные на общей выборке.

Таблица 3

Корреляции проблемного пользования смартфоном с проблемным использованием социальными сетями, макиавеллизмом и коммуникативными навыками (мужчины)

Показатель корреляции	Проблемное пользование социальными сетями	Макиавеллизм	Коммуникативные навыки		
			Зависимость	Уверенность	Агрессия
Коэффициент	0,514**	0,145**	0,078*	–0,127**	0,084*
Значимость	0,000	0,000	0,048	0,001	0,044

* $p \leq 0,05$.

** $p \leq 0,01$.

Из табл. 3 следует, что на выборке мужчин проблемное пользование смартфоном также повторяет связи в общей и женской выборке.

Таким образом, у женщин и мужчин проблемное пользование смартфоном коррелирует положительно с проблемным использованием социальными сетями, макиавеллизмом, навыками зависимой и агрессивной коммуникации, но отрицательно – с навыками уверенной коммуникации.

Положительная взаимосвязь проблемного пользования смартфоном с макиавеллизмом повторяет подобную взаимосвязь, выявленную ранее за рубежом [7, 8].

Проблемное пользование смартфоном реализуется в форме зависимого от смартфона поведения пользователей, поэтому выявленная положительная взаимосвязь его с навыками зависимой коммуникации вполне ожидаема. Навыки зависимого и агрессивного поведения – это две альтернативы навыкам уверенного поведения, следовательно, выявленные прямые положительные взаимосвязи проблемного пользования смартфоном с навыками зависимой и агрессивной коммуникаций и обратные – с навыками уверенной коммуникации вполне ожидаемы и взаимно поддерживают друг друга, и выводы в целом.

Взаимосвязи проблемного пользования смартфоном с проблемным использованием социальными сетями соответствуют полученным ранее результатам [16–17]. Высокое значение данной корреляции объясняется тем обстоятельством, что (как показано в нашем предыдущем исследовании [21]) связь между зависимостями от смартфона и социальных сетей осуществляется на уровне факторов, реализующих данные зависимости.

Таблица 4

Корреляции проблемного пользования смартфоном женщинами и мужчинами с возрастом и направленностью личности

Показатель корреляции	Направленность личности			Возраст
	На себя	На взаимодействие	На задачу	
Коэффициент	0,073*	0,003	–0,071*	–0,213**
Значимость	0,005	0,920	0,019	0,000

* $p \leq 0,05$.

** $p \leq 0,01$.

Данные табл. 4 показывают на общей выборке положительную взаимосвязь проблемного пользования смартфоном с направленностью на себя и отрицательную – с направленностью на задачу и с возрастом.

Таблица 5

Корреляции проблемного пользования смартфоном женщинами с их возрастом и направленностью личности

Показатель корреляции	Направленность личности			Возраст
	На себя	На взаимодействие	На задачу	
Коэффициент	0,076*	0,018	–0,079*	–0,232**
Значимость	0,039	0,632	0,042	0,000

* $p \leq 0,05$.

** $p \leq 0,01$.

Таблица 6

Корреляции проблемного пользования смартфоном мужчинами с возрастом и направленностью личности

Показатель корреляции	Направленность личности			Возраст
	На себя	На взаимодействие	На задачу	
Коэффициент	0,085*	–0,012	–0,066*	–0,185**
Значимость	0,023	0,749	0,049	0,000

* $p \leq 0,05$.

** $p \leq 0,01$.

Данные табл. 5 и 6 демонстрируют положительную связь проблемного пользования смартфоном мужчинами и женщинами с направленностью на себя и отрицательную – с направленностью на задачу и с возрастом.

Эти результаты согласуются с тем, что значительное время, проводимое в смартфоне его пользователями, попавшими в зависимость от него, показывает направленность человека на себя, а

этим он отнимает время у учебы и работы. Последнее подкрепляется исследованиями, показавшими ухудшение успеваемости школьников и студентов и снижение производительности труда при зависимости от смартфона [1].

В процессе поиска всех (возможных) связей между изучаемыми переменными обнаружено, что макиавеллизм положительно связан с направленностью на себя (корреляция Кендалла равна 0,069, $p \leq 0,001$) и отрицательно – с взаимодействием с другими (корреляция Кендалла равна –0,070, $p \leq 0,001$).

Полученный результат полностью отвечает сущности макиавеллизма. Ведь макиавеллист – это эгоист, отдающий приоритет собственным интересам, не останавливаясь перед нанесением ущерба интересам других людей, т. е. направлен на себя [22]. А это приводит к негативной установке относительно взаимодействия с другими.

Отсутствие значимой взаимосвязи макиавеллизма с направленностью на задачу можно объяснить тем, что к работе макиавеллист относится, исходя из своих личных интересов: если успех в работе способствует достижению им эгоистических интересов, то он проявит активность; если же не будет способствовать, то может только делать вид, что работает. Ввиду такой неопределенности и получилась статистически незначимая взаимосвязь. Полученная в данном исследовании взаимосвязь макиавеллизма с направленностью личности на себя была установлена нами ранее [22].

Установленные прямые связи проблемного пользования смартфоном с макиавеллизмом, навыками зависимой и агрессивной коммуникации и отрицательные – с навыками уверенной коммуникации создают условия для виктимизации пользователей смартфона [23–24]. И вместе с тем не способствуют ассертивному поведению [25–27].

Сравнение количественных показателей проблемного пользования мужчинами и женщинами смартфоном дает следующий результат: средний показатель его у мужчин, равный 14,29, значительно уступает ($p \leq 0,001$) аналогичному показателю у женщин, равному 17,91. Данный факт соответствует соотношению, установленному в других исследованиях [1, 3].

Следовательно, гипотеза исследования полностью подтвердилась: у женщин и мужчин выявлена положительная взаимосвязь проблемного пользования смартфоном с навыками агрессивной и зависимой коммуникации, макиавеллизмом, проблемным использованием социальными сетями и отрицательная корреляция – с навыками уверенной коммуникации.

Проблемное использование смартфона женщинами и мужчинами положительно взаимосвязано с направленностью на себя и отрицательно – с возрастом и направленностью на задачу.

Макиавеллизм взаимосвязан положительно с направленностью на себя, отрицательно – с направленностью на взаимодействия и не связан с направленностью на задачу.

Практическим применением результатов настоящего исследования может быть использование их в разъяснительной работе с целью предотвращения формирования у учащихся зависимости от смартфона.

Список источников

1. Шейнов В. П. Взаимосвязи зависимости от смартфона с психологическими и социально-психологическими характеристиками личности: обзор зарубежных исследований // Вестник Российского ун-та дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18, № 1. С. 235–253. doi: 10.22363/2313-1683-2021-18-1-235-253 (дата обращения: 23.01.2023).
2. Шейнов В. П. Связи зависимости от смартфона с состояниями и свойствами личности // Журнал Белорусского гос. ун-та. Серия: Социология. 2020. № 4. С. 120–127.
3. Шейнов В. П., Девицын А. С. Личностные свойства и состояние здоровья у страдающих зависимостью от смартфона // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2021. Т. 6, № 1 (21). С. 171–191. doi: 10.38098/ipran.sep.2021.21.1.007
4. Panova T., Carbonell X. Is smartphone addiction really an addiction? // Journal of Behavioral Addictions. 2018. Vol. 7 (2). P. 252–259. doi: 10.1556/2006.7.2018.49
5. Филиппу О. Ю. Библиометрический анализ понятия макиавеллизма в зарубежной и отечественной психологии // Современная зарубежная психология. 2020. № 4. С. 120–128. doi:10.17759/jmfp.2020090411 (дата обращения: 23.01.2023).

6. Шейнов В. П., Девицын А. С. Короткая версия опросника «незащищенность от манипуляций» // Системная психология и социология. 2022. № 1 (41). С. 70–80.
7. Mejía-Suazo C. J., Landa-Blanco M., Mejía-Suazo G. A. Dark and Light triad: relationship between personality traits and addiction to mobile phones, video games and internet // Faculty of Medical Sciences, National Autonomous University of Honduras, Honduras. 2021. October 7. <https://doi.org/10.31234/osf.io/dp659> (дата обращения: 23.01.2023).
8. Hidalgo-Fuentes S. Uso problemático del smartphone: el papel de los Cinco Grandes, la Triada Oscura y la impulsividad // Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport. 2021. P. 18–26. doi: 10.51698/aloma.2021.39.1.17–26. <https://doi.org/10.31234/osf.io/dp659> (дата обращения: 23.01.2023).
9. Cerit B., Çitak B. N., Ak B. Relationship between smartphone addiction of nursing department students and their communication skills // Contemporary Nurse. 2018. Vol. 54, № 4–5. P. 532–542. <https://doi.org/10.31234/osf.io/dp659>
10. Osorio-Molina C., Martos-Cabrer M. B. Smartphone addiction, risk factors and its adverse effects in nursing students: A systematic review and meta-analysis // Nurse Education Today. 2021. 104741 <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104741> (дата обращения: 23.01.2023).
11. Celikkalp U., Bilgic S., Tembel M., Varol G. The smartphone addiction levels and the association with communication skills in nursing and medical school students // Journal of Nursing Research. 2020. Vol. 28, № 3. P. e93. doi: 10.1097/jnr.0000000000000370
12. Ayar D., Gürkan K. P. The Effect of Nursing Students' Smartphone Addiction and Phubbing Behaviors on Communication Skill // CIN: Computers, Informatics, Nursing. 2022. Vol. 40, № 4. P. 230–235. doi: 10.1097/CIN.0000000000000834.
13. Khasanah R., Daulay N. The Effect of Smartphone Addiction on Communication with Peers in Madrasah Tsanawiyah // Jurnal Basicedu. 2022. Vol. 6, № 4.
14. Hussain Z., Wegmann E., Griffiths M. D. The association between problematic social networking site use, dark triad traits, and emotion dysregulation // BMC Psychol. 2021. Vol. 9. 160. <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00668-6>
15. Kumpasoglu G. B., Eltan S., Merdan-Yildiz E. D. Mediating role of life satisfaction and death anxiety in the relationship between dark triad and social media addiction // Personality and Individual Differences. 2021. 172. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110606>
16. Шейнов В. П. Короткая версия опросника «Шкала зависимости от смартфона» // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2021. № 1. С. 97–115. URL: <http://work-org-psychology.ru/engine/documents/document644.pdf> (дата обращения: 23.01.2023). doi: 10.38098/ipran.opwp.2021.18.1.005
17. Шейнов В. П., Девицын А. С. Разработка надежного и валидного опросника зависимости от социальных сетей // Системная психология и социология. 2021. № 2. С. 41–55. doi: 10.25688/2223-6872.2021.38.2.04
18. Знаков В. В. Макиавеллизм: психологическое свойство личности и методика его исследования // Психол. журнал. 2000. № 5. С. 16–22.
19. Гильбух Ю. З. Тест-опросник коммуникативных умений для подростков и старшеклассников. Киев: 1995. 9 с.
20. Большая энциклопедия психологических тестов / авт.-сост. А. Карелин. М.: ЭКСМО, 2009. 408 с.
21. Шейнов В. П., Девицын А. С. Трехфакторная модель зависимости от социальных сетей // Российский психол. журнал. 2021. Т. 18, № 3. С. 145–158.
22. Шейнов В. П. Разработка опросника для оценки степени незащищенности индивида от манипулятивных воздействий // Вопросы психологии. 2012. № 4. С. 147–154. EDN: PXTCP
23. Sheinov V. P. Developing the technique for assessing the degree of victimization in adults // Russian Psychological Journal. 2018. T. 15, № S2-1. С. 69–85.
24. Шейнов В. П. Взаимосвязи виктимизации с экстраверсией, нейротизмом и психологическим полом // Российский психол. журнал. 2019. Т. 16, № 2. С. 81–102.
25. Шейнов В. П. Разработка теста асертивности, удовлетворяющего требованиям надежности и валидности // Вопросы психологии. 2014. № 2. С. 107–116.
26. Шейнов В. П. Детерминанты асертивного поведения // Психол. журнал. 2015. Т. 36, № 3. С. 28–37.
27. Шейнов В. П. Асертивное поведение: оценки и свойства // Российский психол. журнал. 2014. Т. 11, № 4. С. 55–67.

Reference

1. Sheynov V. P. Vzaimosviyazi zavisimosti ot smartfona s psikhologicheskimi i sotsial'no-psikhologicheskimi kharakteristikami lichnosti obzor zarubezhnykh issledovaniy [Relationships between smartphone addiction and psychological and socio-psychological characteristics of a person: a review of foreign studies]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika – Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy*, 2021, vol. 18, no. 1, pp. 235–253 (in Russian). doi: 10.22363/2313-1683-2021-18-1-235-253 (accessed 23 January 2023).
2. Sheynov V. P. Sviyazi zavisimosti ot smartfona s sostoianiyami i svoystvami lichnosti [Relationships between smartphone addiction and personality states and properties]. *Zhurnal Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta. Sotsiologiya – Journal of the Belarusian State University. Sociology*, 2020, no. 4, pp. 120–127 (in Russian).
3. Sheynov V. P., Devitsyn A. S. Lichnostnye svoystva i sostoiane zdoroviya u stradayushchikh zavisimostiyu ot smartfona [Personal properties and health status of those suffering from smartphone addiction]. *Institut psikhologii Rossiiskoy akademii nauk. Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya – Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and economic psychology*, 2021, vol. 6, no. 1(21), pp. 171–191 (in Russian). <http://soc-econom-psychology.ru/engine/documents/document923.pdf> (accessed 23 January 2023).
4. Panova T., Carbonell X. Is smartphone addiction really an addiction? *Journal of Behavioral Addictions*, 2018, vol. 7 (2), pp. 252–259. doi: 10.1556/2006.7.2018.49 (accessed 23 January 2023).
5. Filippu O. Yu. Bibliometricheskii analiz poniatiya makiavellizma v zarubezhnoy i otechestvennoy psikhologii [Bibliometric analysis of the concept of Machiavellianism in foreign and domestic psychology]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya – Modern foreign psychology*, 2020, no. 4, pp. 120–128 (in Russian). doi: 10.17759/jmfp.2020090411 (accessed 23 January 2023).
6. Sheynov V. P., Devitsyn A. S. Korotkaya versiya oprosnika “nezashchishchennost' ot manipulatsii” [A short version of the questionnaire “insecurity against manipulation”]. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya – Systems Psychology and Sociology*, 2022, no. 1 (41), pp. 70–80 (in Russian).
7. Mejía-Suazo C. J., Landa-Blanco M., Mejía-Suazo G. A. Dark and Light triad: relationship between personality traits and addiction to mobile phones, video games and internet. *Faculty of Medical Sciences, National Autonomous University of Honduras, Honduras*, 2021, October 7. <https://doi.org/10.31234/osf.io/dp659> (accessed 23 January 2023).
8. Hidalgo-Fuentes S. Usoproblemático del smartphone: el papel de los Cinco Grandes, la Triada Oscura y la impulsividad. *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport*, 2021, pp. 18–26. doi: 10.51698/aloma.2021.39.1.17–26 (accessed 23 January 2023).
9. Cerit B., Çıtak B.N., Ak B. Relationship between smartphone addiction of nursing department students and their communication skills. *Contemporary Nurse*, 2018, vol. 54, no. 4-5, pp. 532–542. doi.org/10.1080/10376178.2018.1448291 (accessed 23 January 2023).
10. Osorio-Molina C., Martos-Cabrera M. B. Smartphone addiction, risk factors and its adverse effects in nursing students: A systematic review and meta-analysis. *Nurse Education Today*, 2021. 104741 <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104741> (accessed 23 January 2023).
11. Celikkalp U., Bilgic S., Tembel M., Varol G. The smartphone addiction levels and the association with communication skills in nursing and medical school students. *Journal of Nursing Research*, 2020, vol. 28, no. 3, pp. e93 doi: 10.1097/jnr.0000000000000370 (accessed 23 January 2023).
12. Ayar D., Gürkan K. P. The Effect of Nursing Students' Smartphone Addiction and Phubbing Behaviors on Communication Skill. *CIN: Computers, Informatics, Nursing*, 2022, vol. 40, no. 4, pp. 230–235. doi: 10.1097/CIN.0000000000000834 (accessed 23 January 2023).
13. Khasanah R., Daulay N. The Effect of Smartphone Addiction on Communication with Peers in Madrasah Tsanawiyah. *Jurnal Basicedu*, 2022, vol. 6, no. 4.
14. Hussain Z., Wegmann E., Griffiths M. D. The association between problematic social networking site use, dark triad traits, and emotion dysregulation. *BMC Psychol*, 2021, vol. 9. 160 <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00668-6> (accessed 23 January 2023).
15. Kumpasoglu G. B., Eltan S., Merdan-Yildiz E. D. Mediating role of life satisfaction and death anxiety in the relationship between dark triad and social media addiction. *Personality and Individual Differences*, 2021, 172. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110606> (accessed 23 January 2023).
16. Sheynov V. P. Korotkaya versiya oprosnika “Shkala zavisimosti ot smartfona” [Short version of the questionnaire “Smartphone Addiction Scale”]. *Institut psikhologii Rossiiskoy akademii nauk. Organizatsionnaya*

- psikhologiya i psikhologiya truda* – Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. *Organizational psychology and psychology of work*, 2021, no. 1, pp. 97–115 (in Russian). doi: 10.38098/ipran.opwp.2021.18.1.005 (accessed 23 January 2023).
17. Sheynov V. P., Devitsyn A. S. Razrabotka nadezhnogo i validnogo oprosnika zavisimosti ot sotsialnykh setei [Development of a Reliable and Valid Social Network Addiction Questionnaire]. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya – Systems Psychology and Sociology*, 2021, no. 2, pp. 41–55 (in Russian). doi: 10.25688/2223-6872.2021.38.2.04 (accessed 23 January 2023).
 18. Znakov V. V. Makiavellizm: psikhologicheskoye svoystvo lichnosti i metodika ego issledovaniya [Machiavellianism: a psychological property of personality and methods of its research]. *Psikhologicheskiy zhurnal – Psychological journal*, 2000, no. 5, pp. 16–22 (in Russian).
 19. Gilbukh Yu. Z. *Test-oprosnik kommunikativnykh umeniy dlya podrostkov i starsheklassnikov* [Test-questionnaire of communication skills for teenagers and high school students]. Kiev, 1995. 9 p. (in Russian).
 20. Karelin A. (ed.) *Bol'shaya entsiklopediya psikhologicheskikh testov* [Big encyclopedia of psychological tests.]. Moscow, EKSMO Publ., 2009. 408 p. (in Russian).
 21. Sheynov V. P., Devitsyn A. S. Trekhfaktornaya model' zavisimosti ot sotsial'nykh setey [Three-factor model of dependence on social networks]. *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2021, vol. 18, no. 3, pp. 145–158 (in Russian).
 22. Sheynov V. P. Razrabotka oprosnika dlya otsenki stepeni nezashchishchennosti individa ot manipulativnykh vozdeystviy [Development of a questionnaire to assess the degree of insecurity of an individual from manipulative influences]. *Voprosy psikhologii – Voprosy Psychologii*, 2012, no. 4, pp. 147–154. EDN PXTcup (in Russian).
 23. Sheinov V. P. Developing the technique for assessing the degree of victimization in adults. *Russian Psychological Journal*, 2018, vol. 15, no. S2-1, pp. 69–85.
 24. Sheynov V. P. Vzaimosvyazi viktimizatsii s ekstraversiyey, neyrotizmom i psikhologicheskim polom [Relationships of victimization with extraversion, neuroticism and psychological gender]. *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2019, vol. 16, no. 2, pp. 81–102 (in Russian).
 25. Sheynov V. P. Razrabotka testa assertivnosti, udovletvoryayushchego trebovaniyam nadezhnosti i validnosti [Development of an assertiveness test that meets the requirements of reliability and validity]. *Voprosy psikhologii – Voprosy Psychologii*, 2014, no. 2, pp. 107–116 (in Russian).
 26. Sheynov V. P. Determinanty assertivnogo povedeniya [Determinants of assertive behavior]. *Psikhologicheskiy zhurnal*, 2015, vol. 36, no. 3, pp. 28–37 (in Russian).
 27. Sheynov V. P. Assertivnoye povedeniye: otsenki i svoystva [Assertive Behavior: Estimates and Properties]. *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2014, vol. 11, no. 4, pp. 55–67 (in Russian).

Информация об авторах

Шейнов В. П., доктор психологических наук, кандидат физико-математических наук, профессор, Республиканский институт высшей школы (ул. Московская, 15, Минск, Беларусь, 220007).

Ермак В. О., магистрант, Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники (ул. Петруся Бровки, 6, Минск, Беларусь, 220013).

Information about the authors

Sheynov V. P., Doctor of Psychological Sciences, Candidate of Physico-Mathematical Sciences, Professor, Republican Institute of Higher Education (ul. Moskovskaya, 15, Minsk, Belarus, 220007).

Yermak V. O., master's student, Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics (ul. Petrusya Brovki, 6, Minsk, Belarus, 220013).

Статья поступила в редакцию 24.06.2023; принята к публикации 22.12.2023

The article was submitted 24.06.2023; accepted for publication 22.12.2023

Научная статья

УДК 159.99

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-123-132>

Профилактика буллинга среди подростков методами социального театра

Наталья Анатольевна Буравлева¹, Виталий Владимирович Серяков²

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

¹ *buravleva@tspu.edu.ru*

² *mcvitamin80@mail.ru*

Аннотация

В последние годы ситуации буллинга среди подростков происходят все чаще. Они негативно влияют на эмоциональное состояние обучающихся, развитие личности, могут приводить к трагическим случаям с непоправимыми последствиями. Одной из задач педагогических коллективов образовательных учреждений является предупреждение прецедентов проявления жестокости среди подростков, профилактика буллинга. К эффективным методам профилактики буллинга в школе можно отнести социальный театр, который выполняет широкий спектр функций по отношению к его участникам: информационно-образовательную, познавательную, развивающую, социально-коммуникативную. Профилактика буллинга посредством социального театра направлена на осмысление темы буллинга, выработку негативного к нему отношения, осознание степени проблемы и способов ее решения.

Ключевые слова: буллинг, социальный театр, форум-театр, подростки, профилактика, личность, школа

Для цитирования: Буравлева Н. А., Серяков В. В. Профилактика буллинга среди подростков методами социального театра // Научно-педагогическое обозрение. 2024. Вып. 1 (53). С. 123–132. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-123-132>

Original article

Prevention of bullying among teenagers by methods of social theater

Natal'ya A. Buravleva¹, Vitaliy V. Seryakov²

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

¹ *buravleva@tspu.edu.ru*

² *mcvitamin80@mail.ru*

Abstract

In recent years, we have seen an increase in bullying situations among teenagers. According to the World Report on Violence against Children, one in ten schoolchildren in the world is exposed to violence in an educational environment, and this figure is increasing every year. Bullying negatively affects the emotional state of children, personality development, and can lead to tragic cases. The task of the teaching staff of educational institutions is to prevent precedents of cruelty among adolescents, to prevent bullying. Effective methods of bullying prevention at school include social theater. Social theater involves a group form and step-by-step work: preparing a performance on the topic of bullying and showing it to the audience with subsequent discussion. Through social theater, it is possible to simulate various situations that reproduce the conflict situation of adolescents with the search for a way out of it. The peculiarity of the social theater is the involvement of the audience in the ongoing

process, their participation in the discussion, the opportunity to switch places with the performers of the roles, in practice to demonstrate the proposed solutions to the problem. Theatrical practices contribute to the social activation of adolescents, the acquisition of communication skills, and the testing of social roles through dramatization and improvisation. Social theater is an effective and gentle method when dealing with bullying, age and existential crises, interpersonal and intrapersonal problems. Social theater performs a wide range of functions in relation to participants and viewers: informational, educational, cognitive, developmental, social and communicative. Bullying prevention through social theater is aimed at understanding the topic of bullying, developing a negative attitude towards it, realizing the extent of the problem and ways to solve it.

Keywords: *bullying, social theater, forum theater, teenagers, prevention, personality, school*

For citation: Buravleva N. A., Seryakov V. V. Profilaktika bullinga sredi podrostkov metodami sotsial'nogo teatra [Prevention of bullying among teenagers by methods of social theater]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 1 (53), pp. 123–132. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-123-132>

Проблема буллинга среди несовершеннолетних в последнее время приобретает все более массовый характер и беспокоит общественность. Об этом свидетельствует неутешительная статистика. По данным Всемирного доклада о насилии в отношении детей, каждый десятый школьник в мире подвергается насилию в образовательной среде, и этот показатель ежегодно возрастает [1]. В нашей стране, согласно опросу, проявления агрессии со стороны сверстников испытывали на себе 52 % опрошенных обучающихся в возрасте от 10 до 18 лет. Они выделяли психологическую (32 %) и физическую (26,6 %) агрессию. Обучающиеся в возрасте от 16 до 18 лет упоминали, что школьников часто угнетают из-за внешнего вида (43,8 %), национальной принадлежности (33,6 %). Проведенное в Томской области анкетирование на тему буллинга среди учащихся 5–9-х классов (5 645 человек) в 2021 г. показало, что с буллингом столкнулись 51,6 % школьников (2 913 человек) [2].

Под буллингом понимают «любое нежелательное агрессивное поведение, которое включает видимый (ощущаемый) дисбаланс сил между агрессором и жертвой, повторяется неоднократно и приносит вред или создает дистресс физического, психологического, социального, образовательного характера» [3].

Зачастую буллинг влияет на снижение успеваемости обучающихся, их эмоциональное состояние вплоть до суицидальных настроений. При буллинге действия агрессора могут носить противоправный характер, нарушать нормы поведения, принятые в обществе. Исходя из этого, одной из задач педагогических коллективов образовательных учреждений является предупреждение случаев проявления жестокости среди подростков, профилактика буллинга.

Примем во внимание, что буллинг чаще всего возникает в подростковой среде. Традиционно исследователи связывают это с общей перестройкой, которую переживает подросток: происходят физиологические и личностные изменения, проблемы социальной адаптации к взрослой жизни, формирование картины мира. В этом возрасте человеку свойственен поиск своих жизненных ориентиров, определение планов, формирование модели отношений с другими. Акцент на значимости этого периода делал Л. С. Выготский, охарактеризовавший его критическим для формирования дифференцированной самооценки, освоения социальных ролей, выработки нравственных принципов и регуляции нормативного поведения [4]. Можно предположить, что любое насилие над личностью на этом этапе производит неизгладимый эффект и сказывается на всей жизни, деструктивно влияет на развитие, вызывая закрепление негативных представлений о себе и мире.

Так как большая часть жизни подростка проходит в учебном коллективе, то в школе закладываются базовые представления о себе и обществе. При этом отношения со сверстниками влияют на социализацию подростков, определяют его поведение и характер в будущем.

Общение, выстраивание системы контактов, потребность в собственной значимости для группы и желание принимать участие в коллективной деятельности в подростковом возрасте – определяющие потребности и ведущая деятельность. Их негативный окрас отражается на личности, вызывает глубокие переживания. Подросток учится устанавливать контакты в разных коллективах с

учетом принятых норм взаимоотношений этого коллектива, учится рефлексии собственного поведения и умению оценивать возможности своего «Я» [5].

Буллинг можно считать формой взаимодействия. При всей схожести с конфликтом буллинг имеет специфические черты. Д. Н. Соловьев отмечает его индивидуальные и групповые проявления. К первым он относит агрессию как форму девиантного поведения подростка, а также виктимность и конформность, говоря о том, что он может изначально занимать позицию жертвы, буллера или свидетеля в зависимости от вида девиантного поведения. Ко вторым – несформированное ценностно-ориентационное единство группы, низкую сплоченность, отсутствие самоопределения личности в группе, а также неблагоприятный социально-психологический климат [6, 7].

В ситуации буллинга среди подростков существуют роли: буллер, жертва и свидетель, которые имеют индивидуальные особенности. Буллер ведет себя агрессивно, закрепляя свой высокий статус или добиваясь желаемых выгод. В этом выражаются его цели, а девиантное поведение служит их достижению. Жертва же склонна к виктимному поведению, потому что также «дорожит» своим социальным статусом и избегает конфликтов. Свидетелю свойственно проявлять конформное поведение, тем самым он стимулирует проявление буллинга в группе. Опираясь на работы по изучению буллинга в подростковой среде, мы рассматриваем это явление как устойчивую форму взаимодействия в подростковых группах, выражающуюся в систематическом подавлении одних членов группы другими и проявлениях разного рода агрессии в их отношении.

Взаимосвязь между структурой группы и насилием изучал К. Лоренц, приводя в пример некое «знание» каждого индивида, кто сильнее и слабее всех в группе. Это знание определяет тип поведения: нападение или отступление [8]. И. Г. Малкина-Пых пишет, что такого рода групповая динамика определяется «отсутствием здорового ядра» группы, в отношении которого нет воспитательного воздействия. Тогда, считает автор, в группе процветают травля, антипатия, жестокость, эгоистические проявления [9].

Л. Берковиц приводит факты, говорящие о том, что агрессор укрепляется в своем поведении, если с самого начала не встречает решительный отпор или его действия не пресекаются [10]. Стоит заметить, что невмешательство в агрессивные действия в отношении слабого приводят к ситуации, когда жертва теряет способность противостоять агрессору. Негативное поведение становится нормой, члены группы «присваивают» статусы, формируются устойчивые формы реакций. Итогом становится ситуация, которую хорошо описал М. М. Решетников, говоря о том, что «жертва начинает верить и винить себя в издевательствах над собой, она уже не может справиться с ситуацией самостоятельно и чувствует себя напуганной и подавленной» [11, с. 67]. Последствием избегания ситуации для жертвы становятся систематические пропуски уроков, что в целом только ухудшает положение.

Буллинг оказывает тотальное воздействие на всю группу, вне зависимости от того, какую позицию в группе занял подросток. Без должного внимания и вмешательства проблема буллинга зачастую приводит к трагическим случаям с непоправимыми последствиями.

Анализируя феномен буллинга, исследователи сходятся во мнении, что профилактика проблемы затруднена ввиду сложной и несвоевременной диагностики на ранних этапах возникновения. Стоит понимать, что комплексное воздействие на проблему возможно только при включении в ее решение всех конфликтующих сторон. Это требует дополнительных ресурсов от психологических служб и педагогов, в том числе поиска методов профилактики, альтернативных общеизвестным. Важнейшая задача – задействовать арсенал эффективных средств для купирования его проявлений в образовательном учреждении.

В настоящее время в образовательных учреждениях наблюдаются попытки ассимилировать разные форматы психолого-педагогической работы с такими сложными явлениями, как буллинг. Одним из таких примеров может служить целое направление, относящееся к социокультурным практикам. Речь идет о социальном театре, под которым понимается стремительно развивающееся явление, направленное на привлечение внимания к острым общественным проблемам и темам. Чаще всего под «социальным театром» понимают спектакли, которые либо поднимают важные для общества темы, либо включают в творческую деятельность группы людей, считающихся в обществе аутсайдерами, выводя их на сцену совместно с профессиональными актерами или самостоятельно. В отечественной педагогике самым ярким примером социального театра как коррек-

ционного метода работы с подростками являлся театр, организованный А. С. Макаренко для колонистов. Он придавал большое значение как терапевтической роли театра в жизни своих воспитанников, так и его функциональности как метода организации подростков, воспитания в них лучших качеств, улучшения практических навыков, необходимых для жизни [12].

Известно, что театр помогает в процессе социализации вступающих в жизнь молодых людей. На протяжении тысячелетий он многопланово влияет на личность: реализует социальные ценности, объясняет мир, выполняет огромную воспитательную роль и тем самым содействует формированию у человека качеств, необходимых для жизни в обществе.

Значимость театра в развитии личности подчеркивал Л. С. Выготский, который объяснял эффективность его воздействия на подрастающее поколение двумя основными моментами: «во-первых, драма, основанная на действии, совершаемом самим ребенком, наиболее близко, действительно и непосредственно связывает художественное творчество с личным переживанием... Другой причиной близости драматической формы для ребенка является связь всякой драматизации с игрой, этим корнем всякого детского творчества» [13, с. 207].

Театральные практики используют театр как один из наиболее продуктивных и мягких методов при работе с возрастными и экзистенциальными кризисами, проблемами межличностного и внутриличностного характера. Они способствуют социальной активизации подростков, приобретению коммуникативных навыков, апробации социальных ролей с помощью драматизации и импровизации. Размышляя над продуктом своего творчества, зачастую участники находят нужные решения, их посещают инсайты.

Выделяют различные виды социального театра: форум-театр, плейбек-театр, документальный (вербатим) жанр и др. В России эти практики получили распространение в основном благодаря негосударственному сектору. Наиболее популярные коллективы и проекты существуют в Москве, Новосибирске, Красноярске, Тюмени. В Томске в течение последних лет накапливается опыт работы с некоторыми форматами. Так, в 2019 г. был реализован вербатим «Студенты», главной особенностью спектакля стало включение реальных историй томских студентов с целью исследования проблемы миграционного оттока молодежи из студенческого Томска. В 2020 г. на основе реальных историй томских семей и с их участием некоторое время шел спектакль «Когда мама была маленькой», целью которого было представить преемственность поколений в реальности, передаче семейной истории здесь и сейчас. В 2022 г. был выпущен спектакль «БУДУЩЕ» с участием местных подростков, который стал итогом исследования режиссерско-драматургической лаборатории представлений о будущем у подростков. Таким образом, мы видим, что одни форматы «работают» исключительно с историями людей и сложными ситуациями, в которых они оказались. Другие – включают носителей этих историй в действие, обеспечивая терапевтический эффект для них от «проигрывания» ситуаций и оказываемой им при этом психологической поддержки. Нами был использован метод форум-театра, так как именно он получил широкое применение в российской и мировой практике.

Родоначальником форум-театра называют бразильского общественного и политического деятеля, режиссера Аугусто Боалю, написавшего в 1974 г. книгу «Театр угнетенных». Среди описанных А. Боалем идей можно встретить утверждение, что «угнетенные – это мы все, потому что во многих ситуациях не высказываем своего мнения и в итоге перестаем верить, что можем что-либо изменить» [14, с. 72]. По мнению автора, форум-театр предлагает ситуацию выбора: смотреть на свое положение дальше или выйти на сцену и все изменить.

Посредством форум-театра можно моделировать различные ситуации, которые воспроизводят конфликтную ситуацию подростков, с последующим обсуждением и поиском выхода из нее. Особенностью форум-театра является вовлеченность зрителей в происходящий процесс, участие их в обсуждении, возможность поменяться местами с исполнителями ролей, на практике продемонстрировав предложенные варианты решения проблемы.

В форум-театре существуют определенные роли акторов процесса: джокер, антагонист, протагонист, триагонист. У ролей есть четко прописанный «сценарий» поведения, регламентированный правилами форум-театра. К примеру, джокер – это персонаж-посредник между актерами и зрителями. В его задачи входит разогрев зрителей с помощью упражнений, выстраивание диалога на тему спектакля. Так создается форум, который он затем модерирует. Суть метода заключается в

том, что в ситуации крайнего напряжения в спектакле начинается часть, когда зрители могут включиться в действие и развернуть его направление за счет своих интервенций-предложений. Таким образом, когда зрители формулируют предложения, джокер помогает актерам правильно их понять, а зрителям – преодолеть смущение и выйти на сцену. В завершение форума джокер подводит итоги предложенных вариантов.

Другая роль в форум-спектакле – протагонист. Применительно к теме буллинга – это жертва, угнетенный, у которого есть препятствия для реализации цели. Антагонист в спектакле – это угнетатель, агрессор. Вместе с протагонистом они являются центральными фигурами. На их конфликте строится сюжет. Тритагонисты являются свидетелями конфликта и занимают разные позиции в отношении протагониста и антагониста.

У форум-спектакля есть определенная структура, единая для разных тем: протагонист сталкивается с жизненными трудностями, но не может решить свои проблемы. Участники спектакля совместно прорабатывают сюжет, конкретизируют его до реальных или подобных реальным ситуаций, в которые попадают герои, продумывают причины ее возникновения, подробности и обстоятельства жизни и взаимоотношений своих персонажей. Одним словом, всю логику поведения героев, необходимую для убедительного существования на сцене.

Команда сочиняет несколько сцен, сюжетно связанных и раскрывающих проблему с разных сторон, а затем исполняет спектакль перед зрителями. Действие развивается по законам драматургии, однако прекращается на кульминации – пиковой точке, когда атмосфера нагнетена, но никакого решения у показанной ситуации нет. А. Боаль и его последователи считают этот момент ключевым, поскольку затем начинается модерируемое соучастие, запускаемое джокером. Именно модератор форума инициирует диалог с залом, предлагает обсуждение, мотивирует на отклик, проясняет ее актуальность для зрителей. Невыносимый для жертвы момент раскладывается на исследование целей и желаний всех участников сцен. У зрителей есть возможность предложить, кто и в какой момент мог повести себя иначе, чтобы ситуация в конечном счете изменилась. Каждое предположение проверяется – участники спектакля начинают сцену заново. Любой зритель в зале имеет возможность проверить свою версию, однако обычно спектакль завершается, когда есть хотя бы несколько стратегий поведения, не обязательно ведущих к решению ситуации. Главный смысл процесса – показать вариативность поведения и многополярность мнений.

Принцип постановки форум-спектакля – завершить сюжетную линию в пиковой точке конфликта, когда ситуация буллинга объективно стала бы в реальности нестерпимой, и не давать зрителям готового решения. Поиск решений имеет принципиальное значение для профилактики, поскольку показывает многовариантность поведения в ситуации, которая до этого казалась безвыходной или не имеющей альтернативного урегулирования. В форум-спектакле нет задачи добиться успешного для протагониста/жертвы исхода, гораздо важнее личные открытия, произошедшие для участников и зрителей спектакля.

Показы форум-спектакля могут быть организованы как для реально взаимодействующей группы обучающихся, так и для не знакомых друг с другом подростков. Наилучший результат можно получить, когда в зале присутствуют и подростки, и взрослые (родители, преподаватели), поскольку они обладают разным набором социальных компетенций, а также стереотипов, в том числе друг о друге.

Показ сюжетной части спектакля занимает не более 20–30 минут, затем к процессу подключается джокер – модератор, который озвучивает правила форума: безопасное предъявление своей гипотезы, запрет на физический контакт, на деструктивные предложения. Модератор отслеживает продуктивность процесса, помогает конкретизировать предложение, мотивирует зрителя выйти на сцену для проверки своей идеи, как изменить ситуацию, анализирует, отмечает реакции участников. Спектакль завершается тогда, когда использованы несколько попыток, но не более двух часов. На этапе показов рационально пригласить психолога-консультанта.

Процесс участия зрителей в спектакле регламентирован правилами форума, соблюдение которых гарантирует ведущий, делая атмосферу безопасной для всех участников. Подобный регламент держит динамику и создает комфортные и равные условия для зрителей, не подготовленных к публичному выступлению. Таким образом джокер помогает всем участникам совершить личные

открытия – позитивные или негативные, поскольку не все решения приведут к решению конфликта. Вариативность решений, по мнению исследователей форум-театра, создает поле ответов, а со участниками разбора становятся все – и активные члены, и пассивные наблюдатели.

Таким образом, форум-театр можно рассматривать как инструмент, потенциально востребованный школами, поскольку помогает универсально работать с широким кругом социально значимых проблем, поднять дискуссию в группе, обществе. Универсальность метода обеспечивается за счет главных принципов построения действия:

- «Равный-равному». Спектакль предполагает равенство участников и исполнителей: как правило, это субъекты из одной возрастной и/или социальной группы (школьники, студенты, учителя и пр.), в действии заняты непрофессиональные актеры.

- «Интерактивность». Действие спектакля возможно при участии зрителей, правилами определен момент, когда они наравне с артистами выходят на сцену и пробуют предложенные варианты поведения.

- «Актуальная проблематика». Тему форум-спектакля так или иначе разделяют все участники. Создатели выбирают ее и конкретизируют за счет личного опыта. Как правило, это острая тема, актуальная для группы: межнациональная рознь, конфликты в классе, трудные взаимоотношения и др.

- «Сюжет из жизни». В форум-спектакле сюжет создается исключительно участниками на основе проблемной ситуации, пережитой большинством. В целом, несмотря на собирательный образ героев и придуманные обстоятельства, форум-спектакль кажется зрителям реальной историей, проигранной актерами [15].

Еще одним отличием форум-театра являются «вторичные» результаты – позитивные изменения, произошедшие с актерами, их личностные метаморфозы. Схожие эффекты наблюдаются при применении методов психодрамы или социодрамы. Как известно, благодаря этим методам воспроизводятся значимые события, разыгрываются сцены, имеющие отношение к проблеме субъекта, происходит анализ индивидуальных представлений о своей позиции и межличностных отношениях.

Во время подготовки и показа спектакля достигаются следующие эффекты, возникающие от участия:

- просветительский эффект или расширение взглядов (эффект, который может проявиться с отсрочкой), когда зрители осознают распространенность проблемы и ее актуальность, реальность и пути решения;

- социальный эффект или построение диалога на тему обсуждаемой проблемы, когда сцена становится площадкой для формирования и предъявления другим своей точки зрения, отличающейся от мнений других;

- психотерапевтический эффект или проработка проблемы, возникающий, когда открыто обсуждается личный опыт переживаний и чувства по этому поводу, происходящие здесь и сейчас, а также их совпадения у разных участников. Метафорически форум-театр позволяет любому участнику вернуть конфликтную ситуацию и изменить ее [16].

Метод имеет огромное прикладное значение, но в настоящее время широкого практического применения в образовательных и культурных институциях данный вид социального театра не нашел в связи с некоторыми сложностями. По мнению О. Скобиной, тренера в области гражданского образования, приглашенного эксперта проекта «Шаг навстречу», они заключаются:

- в трудностях организационного характера, таких как: работа с актерами, организация показов, информирование зрителей;

- проблемах профессиональной компетенции режиссера и модератора/джокера, поскольку он должен хорошо ориентироваться в обсуждаемой теме, чтобы не вызвать обратный эффект. Для минимизации этого эффекта, считает автор, требуется приглашение эксперта (психолога) [17].

Вместе с тем потенциал социального театра позволяет рассматривать его как один из результативных методов профилактической и коррекционной работы с явлением буллинга в школе. Востребованность метода обусловлена тем, что он предназначается для групповой работы как с существующим коллективом подростков, так и со спонтанно созданной группой.

Социальный театр как сопровождающий метод профилактики и коррекции буллинга в подростковых группах был использован в качестве экспериментального в Томске на базе МБОУ СОШ № 49 и Томского областного театра юного зрителя, где при участии подростков в возрасте 13–14 лет был подготовлен и показан форум-спектакль. В задачи профилактической программы, направленной на формирование комфортной и безопасной среды в образовательном учреждении с помощью метода форум-театра, входила организация условий, в которых все члены группы могут проявить личностное отношение к проблеме буллинга, расширить спектр поведенческих реакций на буллинг, сделать личные открытия по поводу своих возможностей, возникающих в подобных ситуациях, уменьшить чувство обреченности при издевательствах и травле сверстников.

Программа профилактики предполагала групповую форму и поэтапную работу: подготовка форум-спектакля на тему буллинга и показ зрительской аудитории с обсуждением. Стоит отметить, что необходимо уделить должное внимание фактору добровольного участия подростков в качестве актеров спектакля, а также собственным компетенциям и мотивации, поскольку форум-спектакль, как и любое действие на сцене, строится за счет творческой свободы, креативности и органичного существования.

Наш опыт показывает, что первый этап – постановка форум-спектакля – требует организации примерно четырнадцати встреч с подростками по 60–90 минут, реализованных очно или дистанционно. Во время занятий проходит тренинг-знакомство для установления доверительных партнерских отношений, выявление феноменов, зафиксированных в личном опыте переживания буллинга каждого участника вне зависимости от роли (агрессора, защитника, жертвы, наблюдателя), составление сюжета спектакля на основе реальных историй, соприкасающихся с опытом подростков.

Участники, которые уже ощущают себя командой, создают детальные описания персонажей будущего спектакля, диалоги, воспроизводят модели поведения своих героев, среди которых есть как положительные, так и отрицательные. Этот процесс строится на известном в психотерапии методе «психодрамы» Я. Морено, когда участники группы проявляют свои чувства и переживания, исполняя роль другого человека [18]. Сцены, связанные с буллингом, разыгрываются, как если бы они происходили в данный момент. Далее делается анализ индивидуальных представлений о своей позиции и межличностных отношениях.

Так же, как в психодраме, в форум-театре нет готового сценария. Авторами сюжетной линии и постановщиками являются участники группы, которые импровизируют с историей, текстом, характерами в предлагаемых обстоятельствах, изучают внутренний мир человека, работают над личностными проблемами и конфликтами.

Как известно, наиболее эффективный способ решения сложных проблем отрабатывается на собственном опыте. При использовании технологии «форум-театр» осуществляется проработка злободневных социальных вопросов индивида, группы, сообщества. При этом происходит сокращение дистанции между актером и зрителем, выстраивается доверительный диалог, создается общность – актер и зритель, которым близки проживаемые на сцене проблемы.

По мнению Ю. Б. Кокоулиной, социальный театр выполняет широкий спектр функций по отношению к его участникам и зрителям: информационно-образовательную, познавательную, развивающую, социально-коммуникативную. Следует подчеркнуть, что эти функции осуществляются не через вертикальную модель трансляции, а через диалог. Автор выводит формулу практики социального театра: соприсутствие + соучастие + рефлексия + искренность = социальные изменения [19].

Терапевтический эффект социального театра заключается в том, что он учит понимать происходящие в жизни человека события, помогает выйти за пределы страха, тревоги, делиться личными переживаниями перед другими людьми, способствует преодолению «болевых точек» человека. Социальный театр помогает подрастающему поколению прочувствовать нравственную проблематику, сделать выбор собственных копинг-стратегий поведения в сложных ситуациях, в развитии рефлексии.

Профилактика буллинга посредством социального театра направлена на осмысление темы буллинга, выработку негативного к нему отношения, осознание степени проблемы и способов ее решения. Использование его в работе соответствует критериям программы профилактики: управля-

емость, результативность и воспроизводимость. Социальный театр имеет апробированные методы работы, структуру, план, а также измеряемые, при необходимости диагностируемые результаты и может быть использован в образовательных учреждениях в качестве профилактики буллинга среди подростков.

Список источников

1. Самохвалова А. Г., Евстигнеева К. А., Крылова А. А. Профилактика насилия в образовательной среде школы: кросскультурный аспект // Вестник Костромского гос. ун-та. Серия: Педагогика. Психологи. Социокинетика. 2019. № 3 (25). С. 24–31. doi: 10.34216/2073-1426-2019-25-3-24-31
2. Доклад по итогам деятельности Уполномоченного по правам ребенка в Томской области о соблюдении прав и законных интересов детей в Томской области в 2021 году // Уполномоченный по правам ребенка в Томской области. URL: <https://todeti.tomsk.ru/> (дата обращения: 22.10.2023).
3. Gladden R. M., Vivolo-Kantor A. M., Hamburger M. E., Lumpkin C. D. Bullying Surveillance among Youths: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements. Version 1.0. Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U. S. Department of Education, 2014. 235 p.
4. Выготский Л. С. Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.
5. Сорокоумова Е. А. Возрастная психология. М.: Юрайт, 2023. 227 с.
6. Соловьев Д. Н. Способы командообразования в предупреждении буллинга в подростковом возрасте // Вестник Омского гос. пед. ун-та. Гуманитарные исследования. 2014. № 1 (2). С. 94–97.
7. Баева И. А., Гаязова Л. А., Кондакова И. В., Лактионова Е. Б. Психологическая безопасность личности и ценности подростков и молодежи // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 6. С. 5–18. doi: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250601>
8. Лоренц К. Агрессия, или Так называемое зло. М.: Neoclassic, 2023. 416 с.
9. Малкина-Пых И. Г. Психология поведения жертвы. М.: Эксмо, 2006. 1008 с.
10. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль: секреты причин насилия, мотивов убийств, гнева, враждебности, ненависти, разрушения, предрасположенности личности к насилию. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. 510 с.
11. Решетников М. М. Психическая травма. М.: Юрайт, 2023. 200 с.
12. Макаренко А. С. Педагогическая поэма. М.: Азбука, 2022. 416 с.
13. Выготский Л. С. Психология искусства. М.: Эксмо, 2023. 416 с.
14. Boal A. Theatre of the Oppressed. London: Pluto Press, 2000. 208 p.
15. Форум-театр для чайников, или Как создать спектакль форум-театра. М.: Перо, 2018. 56 с.
16. Строганов А. Е. Психотерапия на базе театральных систем. СПб: Наука и Техника, 2009. 496 с.
17. Бородатая М. Н., Лучинина М. И. Возможности технологии социального театра в профилактике социально негативных явлений в подростково-молодежной среде // Профилактика зависимостей. 2017. № 4 (12). С. 8–11.
18. Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я. Л. Морено. М.: Когито-Центр, 2007. 380 с.
19. Кокоулина Ю. Б. Социальный театр: предпосылки явления, технология реализации и ее этапы, формы воплощения // Сибирский филол. форум. 2018. № 3 (3). С. 73–86.

References

1. Samokhvalova A. G., Evstigneyeva K. A., Krylova A. A. Profilaktika nasiliya v obrazovatel'noy srede shkoly: krosskul'turnyy aspekt [Prevention of violence in the educational environment of the school: a cross-cultural aspect]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika – Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2019, no. 3 (25), pp. 24–31 (in Russian).

2. Doklad po itogam deyatel'nosti Upolnomochennogo po pravam rebenka v Tomskoy oblasti o soblyudenii prav i zakonnykh interesov detey v Tomskoy oblasti v 2021 godu [Report on the results of the activities of the Commissioner for Children's Rights in the Tomsk region on the observance of the rights and legitimate interests of children in the Tomsk region in 2021]. *Upolnomochennyy po pravam rebenka v Tomskoy oblasti* [Commissioner for Children's Rights in the Tomsk Region] (in Russian). URL: <https://todeti.tomsk.ru/> (accessed 22 October 2023).
3. Gladden R. M., Vivolo-Kantor A. M., Hamburger M. E., Lumpkin C. D. *Bullying Surveillance among Youths: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements*. Version 1.0. Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U. S. Department of Education, 2014. 235 p.
4. Vygotskiy L. S. *Psikhologiya* [Psychology]. Moscow, EKSMO-Press Publ., 2000. 1008 p. (in Russian).
5. Sorokoumova E. A. *Vozrastnaya psikhologiya* [Age psychology]. Moscow, Yurayt Publ., 2023. 227 p. (in Russian).
6. Solov'ev D. N. Sposoby komandoobrazovaniya v preduprezhdenii bullinga v podrozkovom vozraste [Ways of team building in the prevention of bullying in adolescence]. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya – Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanities studies*, 2014, no. 1 (2), pp. 94–97 (in Russian).
7. Baeva I. A., Gayazova L. A., Kondakova I. V., Laktionova E. B. Psikhologicheskaya bezopasnost' lichnosti i tsennosti podrozkov i molodezhi [Psychological Security and Values in Adolescents and Young People]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2020, no. 6 (25), pp. 5–18. doi: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250601> (in Russian).
8. Lorenc K. *Agressiya, ili Tak nazyvayemoye zlo* [Aggression, or so-called evil]. Moscow, Neoclassic Publ., 2023. 416 p. (in Russian).
9. Malkina-Pykh I. G. *Psikhologiya povedeniya zhertvy* [Psychology of victim behavior]. Moscow, Eksmo Publ., 2006. 1008 p. (in Russian).
10. Berkovic L. Agressiya: prichiny, posledstviya i kontrol': sekrety prichin nasiliya, motivov ubiystv, gneva, vrazhdebnosti, nenavisti, razrusheniya, predispolozhennosti lichnosti k nasiliyu [Aggression: causes, consequences and control: secrets of the causes of violence, motives for murder, anger, hostility, hatred, destruction, predisposition of a person to violence]. Saint Petersburg, Praym-EVROZNAK Publ., 2001. 510 p. (in Russian).
11. Reshetnikov M. M. *Psikhicheskaya travma* [Mental trauma]. Moscow, YUrayt Publ., 2023. 200 p. (in Russian).
12. Makarenko A. S. *Pedagogicheskaya poema* [A pedagogical poem]. Moscow, Azbuka Publ., 2022. 416 p. (in Russian).
13. Vygotskiy L. S. *Psikhologiya iskusstva* [Psychology of art]. Moscow, Eksmo Publ., 2023. 416 p. (in Russian).
14. Boal A. *Theatre of the Oppressed*. London, Pluto Press, 2000. 208 p.
15. Forum-teatr dlya chaynikov, ili Kak sozdat' spektakl' forum-teatra [Forum theater for dummies or how to create a forum theater performance]. Moscow, Pero Publ., 2018. 56 p. (in Russian).
16. Stroganov A. E. *Psikhoterapiya na baze teatral'nykh sistem* [Psychotherapy based on theatrical systems]. Saint Petersburg, Nauka i Tekhnika Publ., 2009. 496 p. (in Russian).
17. Borodataya M. N., Luchinina M. I. Vozmozhnosti tekhnologii sotsial'nogo teatra v profilaktike sotsial'no-negativnykh yavleniy v podrozkovo-molodezhnoy srede [The possibilities of social theater technology in the prevention of socially negative phenomena in the adolescent and youth environment]. *Profilaktika zavisimostey*, 2017, no. 4 (12), pp. 8–11 (in Russian).
18. Leyts G. *Psikhodrama: teoriya i praktika. Klassicheskaya psikhodrama Ya. L. Moreno* [Psychodrama: theory and practice. The classic psychodrama by J. L. Moreno]. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2007. 380 p. (in Russian).
19. Kokoulina Yu. B. Sotsial'nyy teatr: predposylki yavleniya, tekhnologiya realizatsii i eye etapy, formy voploshcheniya [Social theater: prerequisites of the phenomenon, technology of realization and its stages, forms of embodiment]. *Sibirskiy filologicheskii forum – Siberian Philological Forum*, 2018, no. 3 (3), pp. 73–86 (in Russian).

Информация об авторах

Буравлева Н. А., кандидат психологических наук, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Серяков В. В., магистрант, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Information about the authors

Buravleva N. A., Candidate of Psychological Sciences, head of the Department of Psychological and Pedagogical Education, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Seryakov V. V., master's student, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Статья поступила в редакцию 01.12.2023; принята к публикации 22.12.2023

The article was submitted 01.12.2023; accepted for publication 22.12.2023

Научная статья
УДК 159.99; 37.013.77
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-133-140>

Подходы к построению общения и взаимодействия с современными детьми в контексте обеспечения их психологической безопасности

Светлана Вячеславовна Пазухина

Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, Тула, Россия,
pazuhina@mail.ru

Аннотация

Актуальность исследования состоит в выявлении новых вызовов и угроз, связанных с проблемой организации педагогического общения и учебного взаимодействия с детьми поколения Z. Новизна заключается в том, что проблема обеспечения психологической безопасности личности в образовательной среде рассматривается с позиции двух подходов: возрастно-психологического и информационно-педагогического. Первый из них связан с учетом особенностей поколения Z при выстраивании общения и учебного взаимодействия с ними, второй предполагает спецификацию использования цифровых технологий в образовательной среде с учетом рисков и угроз, которые могут возникать при их применении. Традиционные общепсихологические закономерности обучения, развития, воспитания школьников пересматриваются в контексте необходимости учета особенностей цифрового поколения и современных условий реализации образовательного процесса. Подчеркивается значимость повышения авторитета учителя, развития у него востребованных педагогических способностей, формирования ценностных отношений к детям, профессии, себе как постоянно развивающейся личности и профессионалу. Выявленные риски и угрозы составляют особый пласт воспитательной работы современного учителя в контексте обеспечения психологической безопасности обучающихся как в учебном процессе, так и за его пределами.

Ключевые слова: психологическая безопасность, образовательная среда, цифровизация в образовании, угрозы и риски, педагогическое общение, учебное взаимодействие, педагогические способности, ценностные отношения учителя

Благодарности: Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания Минпросвещения России на оказание государственных услуг (выполнение работ) по теме «Подготовка и апробация на практике совместных разработок по обеспечению психологической безопасности образовательной среды (в рамках сотрудничества с Республикой Беларусь)».

Для цитирования: Пазухина С. В. Подходы к построению общения и взаимодействия с современными детьми в контексте обеспечения их психологической безопасности // Научно-педагогическое обозрение. 2024. Вып. 1 (53). С. 133–140. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-133-140>

Original article

Approaches to building communication and interaction with modern children in the context of ensuring their psychological safety

Svetlana V. Pazukhina

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russian Federation, pazuhina@mail.ru

Abstract

The relevance lies in identifying new challenges and threats related to the problem of organizing pedagogical communication and educational interaction with children of generation Z. The novelty

lies in the fact that the problem of ensuring the psychological security of the individual in the educational environment is viewed from the perspective of two approaches: age-psychological and information-pedagogical. The first of them is associated with taking into account the peculiarities of the Z-generation when building communication and educational interaction with them, the second involves the specification of the use of digital technologies in the educational environment, taking into account the risks and threats that may arise when using them. The traditional general psychological patterns of teaching, development, and education of schoolchildren are being revised in the context of the need to take into account the features of the digital generation and modern conditions for the implementation of the educational process. The importance of increasing the authority of the teacher, the development of his demanded pedagogical abilities, the formation of value relations to children, profession, himself as a constantly developing personality and professional is emphasized. The identified risks and threats constitute a special layer of the educational work of a modern teacher in the context of ensuring the psychological safety of students both in the educational process and beyond.

Keywords: *psychological security, educational environment, digitalization in education, threats and risks, pedagogical communication, educational interaction, pedagogical abilities, value relations of teachers*

Acknowledgments: The article was prepared as part of the implementation of the state task of the Ministry of Education of Russia for the provision of public services (performance of work) on the topic "Preparation and testing in practice of joint developments to ensure the psychological safety of the educational environment (within the framework of cooperation with the Republic of Belarus)."

For citation: Pazukhina S. V. Podkhody k postroyeniyu obshcheniya i vzaimodeystviya s sovremennymi det'mi v kontekste obespecheniya ikh psikhologicheskoy bezopasnosti [Approaches to building communication and interaction with modern children in the context of ensuring their psychological safety]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 1 (53), pp. 133–140. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-133-140>

В настоящее время актуальной стала проблема выявления индикаторов и маркеров психологической безопасности в образовательной среде с учетом новых вызовов и угроз и на этой основе построение педагогически целесообразных взаимоотношений учителей с обучающимися [1, 2].

Рассмотрим данную проблему с точки зрения двух подходов. Первый – возрастнопсихологический, связанный с особенностями социализации и психологического развития современного подрастающего поколения, условно обозначенного в концепции Н. Хоува и В. Штрауса как Z (зет) [3].

Z (зеты, зумеры, цифровое поколение, цифровики) – люди, рожденные в начале двухтысячных годов и появляющиеся на свет в настоящее время. Чем они существенно отличаются с точки зрения общения и личностных особенностей, влияющих на построение взаимодействий с другими? Во-первых, это вовлеченность в Интернет и зависимость от цифровых технологий; во-вторых, максимальная погруженность во всевозможные информационные потоки и при этом неумение работать с информацией; в-третьих, замкнутость, в-четвертых, неумное стремление к одобрению, с одной стороны, и болезненное отношение к критике, с другой; в-пятых, стремление наслаждаться и все брать от жизни и др. Все эти особенности представляют собой риски, которые могут оказать негативное влияние на построение общения и взаимодействия с современными детьми, в том числе в образовательной среде [4]. Рассмотрим их более подробно.

Ученые отмечают, что только среди «цифровиков» можно встретить такое большое количество интровертов и аутистов. Многие из «зумеров» открыты для живого общения, но предпочитают его заменять онлайн-перепиской и «жизнью» в интернет-среде. Отсутствие опыта реального взаимодействия приводит к появлению риска снижения социального и эмоционального интеллекта, что препятствует выстраиванию нормальных взаимоотношений, в том числе в учебном процессе.

Поколение Z – это социальные индивидуалисты. Им тяжело реализоваться в коллективе. А с учетом того, что традиционная система российского образования ориентирована на развитие личности в коллективе и через коллективные дела, то вовлекать в них современных детей (речь идет обо всех детях, а не только о тех, кто проявляет инициативу) достаточно проблематично.

Во многих публикациях указывается на то, что у «зетов» нет авторитетов, однако научная статистика говорит об обратном. Так, по результатам опроса, проведенного образовательной платформой Maximum Education, «Росгосстрах Жизнь» и банком «Открытие», большинство современных школьников хотят быть блогерами по примеру своих кумиров, которые зарабатывают баснословные деньги таким способом [5]. То есть авторитеты у современных подростков и молодежи есть, но они не из книг школьной учебной программы, не из детско-юношеских фильмов (которые за последние 30 лет снимали очень мало или снимали, но по западным образцам с трансляцией чуждых нам ценностей, т. е. для воспитания сегодняшнего поколения не годятся), не близкие люди из числа тех, кто окружает ребенка в жизни, кто зарабатывает деньги понятным способом, делает реальные дела, трудится (родители, педагоги, спортивные тренеры и пр.), они – из Интернета, из той среды социализации, которая стала наиболее значимой для детей поколения Z. И это очередной риск. Неуправляемые, стихийно появляющиеся на просторах Интернета лидеры, задающие стиль жизни, модные разговоры, способы самопрезентации; как правило, эпатажные, агрессивные, вычурные, с явно отклоняющимся от социальных норм поведением, привлекающие аудиторию подростков акцентированием бунтарства, выходом из-под контроля не только взрослых, но и правоохранительных органов. Какой воспитательный эффект они оказывают на современных детей и молодежь? Однозначно отрицательный.

Стремление получить за любые мало-мальские шажки «лайки» в Интернете переносится «зуммерами» и в реальную жизнь. От учителя они ожидают того же. Однако в школе им предстоит понять, что похвала имеет цену, когда ты сделал действительно что-то важное, нужное, полезное, улучшил собственный результат и пр. Болезненное же отношение к критике не дает возможности некоторым детям адекватно реагировать на справедливые замечания педагога, сделанные в тактичной форме. Во всем им видится конфликт, намеренное желание унижить. И все ими очень серьезно переживается. И уж тем более учителю нельзя повышать голос, критиковать язвительным тоном, использовать газлайтинг и пр. – это маркеры психологически небезопасной образовательной среды.

Потребительское отношение к жизни и ориентация на удовлетворение гедонистических ценностей, сформированное у молодежи благодаря трансформационным преобразованиям всего нашего общества, происходившим под влиянием Запада последние 30 лет, не согласуются с традиционными российскими ценностями, во многом противоречат идеалам духовно-нравственного воспитания в том понимании, которое было общепринятым в советские годы в нашей стране. Поэтому работа с ценностями и потребностями современного поколения – важнейшая задача воспитательной деятельности в сегодняшней системе образования и не только (в этом процессе должны быть задействованы все институты социализации). Как отмечала Л. И. Божович, воспитание личности нужно начинать с воспитания ее потребностей [6].

Второй подход – информационно-педагогический, связанный с цифровизацией всех сфер жизнедеятельности человека, информационными потоками, в которую погружена жизнь современных детей и молодежи, недостаточно контролируемой интернет-средой, влиянию которой они подвергаются на всех уровнях – когнитивном, мотивационном, эмоциональном, поведенческом, где школьники и студенты сегодня берут информацию, где находят друзей, где обитают их сегодняшние кумиры и авторитеты. Угрозы и риски, связанные с использованием цифровых технологий в образовательной среде, многообразны, начиная от несоблюдения авторских прав, «информационной перенасыщенности» обучающихся, отсутствия в некоторых ресурсах возрастного ценза, бесконтрольно размещаемых в Интернете материалов, содержащих ложную, неэтичную и вредоносную информацию, и заканчивая кибербуллингом [7].

Вопросы, которые интересуют современных педагогов, молодых учителей-стажеров, будущих преподавателей: как подобрать «ключи» к современным детям с учетом перечисленных выше особенностей поколения Z? как найти правильный подход для эффективной организации учебного взаимодействия с ними? как грамотно выстроить общение?

Рассмотрим источник информации. В образовательном учреждении – это прежде всего учитель. Это его историческая роль и миссия – передавать информацию. Он должен быть авторитетен для детей, чтобы его слово было убедительным, чтобы оказывать влияние на обучающихся. После многих лет, когда педагогическая профессия медленно теряла свой престиж, а место кумиров детей занимали известные блогеры (часто малообразованные и плохо воспитанные), которыми они

восхищались и безоговорочно следовали их советам, поднять авторитет учительства достаточно сложно, но можно. Начинать нужно каждому с себя. Когда педагог становится авторитетом для детей? Во-первых, когда он сам состоялся как личность и обладает необходимыми педагогическими способностями, к которым в отечественных классификациях относятся любовь к детям, искренняя заинтересованность в их развитии, конгруэнтность, чуткость, тактичность, уважение к растущей личности, наблюдательность, внимательность к психическим состояниям детей (дети не всегда могут вербализовать и озвучить то, что их беспокоит как в учебной деятельности, так и во взаимоотношениях с другими и пр.), ориентация на индивидуальные особенности и др. [8]. Учитель многое должен знать, обладать широкой эрудицией, любить свой предмет, уметь правильно расставлять акценты в изучаемом материале, делать подачу информации интересной, манкой, вызывающей у детей стремление «покопаться» в этом материале уже самостоятельно и поглубже. «Учитель должен быть артист, художник, горячо влюбленный в свое дело», – писал А. П. Чехов [9]. На просторах Интернета информации много, но там целая «свалка» материалов; ученики «захлебываются» всем этим «мусором», если осуществляют хаотический поиск, не умеют выбирать главное, «поглощают» ее без критического осмысления. Поэтому учителю важно сформировать у обучающихся стержневую основу, базис современных знаний и способность самостоятельно их добывать и критически осмысливать.

К. Д. Ушинский писал: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [10]. Так и должен поступать учитель – изучать каждого ребенка с помощью набора современных психолого-педагогических методик, узнавать его особенности и на этой основе выстраивать взаимодействие с ним. Если педагог формально, безлично относится к детям, не проявляет искреннюю заинтересованность и заботу о каждом, то школьники закрываются для него, и общение становится неэффективным, так как оно не способствует личностному развитию обучающегося [11]. Учитель, не заинтересованный в ребенке, сам становится не интересным для него. Как отмечал И. В. Гёте, «человек всегда учится лишь у тех, кого любит» [12].

Второе – это личный пример. Конечно, средств воспитания много, но это средство одно из самых эффективных. Если педагог действительно увлечен и умеет мастерски делать то, что требует от детей, то школьники будут ему следовать, подражать, воспроизводить, улучшать. Современные дети не приемлют многие приемы педагогического воздействия, основанные на прямом вмешательстве, описанные, например, в книге советского периода Э. Ш. Натанзон [13], – нравоучение, приказ, указание, нотацию и даже более мягкие – совет, рекомендацию. Они лучше реагируют на поддержку, создание развивающих условий, сопровождение и пр., так как при использовании этих приемов создается атмосфера доверия и безопасности, в которой ребенок не боится что-либо пробовать делать, быть высмеянным, совершить ошибку.

Атмосфера психологической безопасности создается тогда, когда взрослый ориентируется на зону ближайшего развития ребенка и что-то новое начинает делать вместе с ним, мягко и гибко направляя обучающегося в нужное русло, подсказывая и помогая там, где школьник просит об этом, но не лишая его инициативы, самостоятельности в открытии нового знания и приобретении личного опыта пусть даже путем проб и ошибок, что в конечном итоге лучше всего и запоминается. Так, через передачу и совместное открытие нового знания, показ, личный пример осуществляется переход к умениям, у ученика формируется установка как готовность к самостоятельным действиям и свершениям.

Никто сегодня уже не говорит о создании тепличных условий, постоянных ситуаций успеха. Осознана важность формирования у обучающегося умения самому преодолевать жизненные проблемы через учебные ситуации, а для этого нужны проблемно ориентированные технологии, кейсы, моделирование реальных жизненных условий, анализ жизненного опыта как своего, так и других людей.

Учитель должен ориентироваться на ведущий вид деятельности, в котором осуществляется основное психическое развитие ребенка и формируются важнейшие для перехода на следующий возрастной этап психологические новообразования.

Для детей дошкольного возраста нужна игра, частое переключение внимание, разнообразные виды деятельности, помощь педагога. Важно, чтобы ребенок чувствовал заботливый взгляд взрос-

лого, который не вмешивается, но наблюдает и готов прийти на помощь. В процессе общения ребенок учится понимать установки другого человека и адекватно реагировать на них, достигать взаимопонимания, приобретает очень нужную для поступления в школу способность – ориентироваться на общие правила, которая составляет одну из необходимых предпосылок учебной деятельности.

Учащиеся начальной школы развиваются в учебной деятельности при направляющей роли педагога. Учитель про это, являясь в силу социальной ситуации развития младшего школьника наиболее значимым лицом в плане обеспечения его нормального и безопасного развития, должен быть заинтересованным в развитии каждого ребенка.

Обучение, погруженное в общение, является ключевой идеей современного образования, поэтому организации деятельности учителя начальных классов по формированию межличностных отношений необходимо уделять особое внимание. Межличностные отношения и умение учиться в начальной школе – это начало и конец одной и той же способности. Умение учиться изначально формируется лишь в совместной, разделенной между ее участниками форме, а именно в форме учебного сотрудничества. Человек, научившийся вступать в учебные отношения с любым источником знаний – с книгой, кинофильмом, лектором, с любым умелым и знающим коллегой, – это есть умеющий учиться [14].

Для подростков жизненно необходимым в плане их нормального развития является общение со сверстниками и в процессе организации их учебной деятельности, и за его пределами, а с педагогом они предпочитают выстраивать партнерские отношения, основанные на доверии, договоре, при этом важна организующая роль учителя.

Для старшеклассников на первое место выходят сами знания, которые им пригодятся в будущей профессии, при поступлении в вуз, глубокое знание предмета, авторитет педагога через знание дела, свои способности, наставничество.

Сегодня как никогда нужна амплификация детского развития, на которую указывал А. В. Запорожец [15], погружение в разные виды деятельности, открытие способностей у каждого ребенка и развитие его индивидуальности. «Настоящий учитель – не тот, кто тебя постоянно воспитывает, а тот, кто помогает тебе стать самим собой» [12].

Педагог должен отталкиваться от преобладающих мотивов школьника (внешних, внутренних, социальных, познавательных, понимаемых, реально действующих, смыслообразующих и пр.). В работе с современными детьми – «зетами» нельзя заставлять их учиться, а важно мотивировать, т. е. зажигать, увлекать, удивлять, инициировать детское действие. Ключевой установкой должна быть не «я должен» и не «это нужно сделать», а «я хочу это сделать». Некоторые педагогические приемы, приведенные в книге Э. Ш. Натанзон (например, такие как приказание, осуждение, наказание, проявление возмущения, выявление виновного, ласковый упрек, мнимое безразличие, ирония, карикатура, развенчание, мнимое недоверие, метод взрыва и др., принятые в советской школе) [13], вообще могут демотивировать современных школьников. Если же учитель отдалается, дистанцируется от ребенка, занимает позицию рядом, но не вместе, то это может привести к тому, что обучающийся разочаровывается в задаче и теряет к ней всякий интерес.

Порой взрослые и дети вкладывают разные смыслы в одну и ту же ситуацию, их взаимонепонимание приводит к возникновению смысловых барьеров в общении, что препятствует эффективному взаимодействию. Поэтому эти смыслы надо выявлять, раскрывать, вместе анализировать, вычерпывать из ситуаций. Это возможно, если читать, смотреть, проектировать, делать, творить, обсуждать что-то вместе. Постепенно в общении образуется групповое смысловое облако, в котором существуют и трансформируются личностные смыслы каждого участника и рождают новые, общие для данной группы. Поэтому нужно больше «живого» общения, контактной работы, технологий, основанных на диалоге, дискуссиях, обсуждениях.

Еще Л. С. Выготский указывал на значимость балансировки эмоций и интеллекта в обучении [16]. Рассказ учителя не должен быть сухим и излишне теоретизированным. В обучении должно быть место юмору, фактам, вызывающим разнообразные эмоции обучающихся, – от восхищения до отвращения. Важно, чтобы дети научились распознавать эмоции, выявлять их у себя и других, осуществлять саморегуляцию, без этого невозможно истинное духовно-нравственное воспитание. Учитель должен быть на одной эмоциональной волне с ними, иначе сложно проявлять эмпатию,

быть конгруэнтным, когда не чувствуешь ребенка (здесь речь тоже идет о педагогических способностях). Но при этом он должен контролировать свои эмоции, показывать образец, как нужно справляться с разными жизненными трудностями.

Невозможно передать то, чем сам не обладаешь. Например, трудно приучить детей к ЗОЖ, если сам учитель курит, или привить навыки культурного поведения, речи, если у него они не сформированы в должной степени. Как отмечал Н. В. Гоголь, «чтобы воспитывать другого, мы должны воспитать прежде всего себя» [12].

Учитель должен быть современным, модным (речь не про внешний вид, но и про него тоже) и интересным для обучающихся, расти, развиваться вместе с ними, ведь он не только формирует знания, вырабатывает отношения, выступает носителем человеческой культуры, которую передает детям, он еще и задает новые тренды, открывает окно в будущее, всегда смотрит на несколько лет вперед, так как перед ним стоит задача подготовить учеников не только к сегодняшней жизни, но и прежде всего к самореализации в условиях научно-технологических свершений, которые их ожидают после окончания школы.

Л. С. Выготский подчеркивал, что «педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития» [16]. И эти его слова можно не только соотнести с зоной ближайшего развития конкретного ребенка, но и с будущим целого поколения.

В заключение необходимо сказать: ничто великое не делается без любви; в образовании – без любви к детям (школьники сразу чувствуют неконгруэнтность, неискренность педагога, который не заинтересован в их развитии, а работает как функционер), без любви к делу (без нее преподаватель не будет интересен обучающимся как профессионал), без любви к себе, собственного самоуважения и чувства достоинства (иначе ценность учителя как личности будет очень низкой, и он никогда не станет авторитетом для своих воспитанников). «Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он – совершенный учитель», – так говорил Л. Н. Толстой [12].

Таким образом, мы рассмотрели особенности построения общения с современными детьми в рамках двух подходов: возрастно-психологического, связанного с учетом особенностей поколения Z при выстраивании учебного взаимодействия с ними, и информационно-педагогического, предполагающего спецификацию использования цифровых технологий в образовательной среде с учетом рисков и угроз, которые могут возникать при их применении.

Выявленные риски и угрозы составляют особый пласт воспитательной работы современного учителя в контексте обеспечения психологической безопасности обучающихся как в учебном процессе, так и за его пределами.

Ряд общепсихологических закономерностей развития ребенка, реализации педагогической деятельности рассмотрен сквозь призму современных условий социализации, обучения и воспитания цифрового поколения; выявлены трудности, возникающие в данном процессе, и намечены пути их преодоления.

Ценностное отношение педагога к детям, своему труду, к себе как постоянно развивающейся личности и профессионалу, реализуемое в общении и взаимодействии, отражает, по сути, грани любви. Именно в атмосфере любви ребенок чувствует себя комфортно и в безопасности и получает необходимые ресурсы для нормального личного развития.

Список источников

1. Баева И. А., Гаязова Л. А., Кондакова И. В. и др. Психологическая безопасность личности и ценности подростков и молодежи // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 6. С. 5–18.
2. Ostapenko R. I., Ostapenko G. S., Shcherbakova I. V. Ensuring the psychological safety of persons with disabilities, taking into account gender and age differences // Perspectives of Science and Education. 2021. № 3 (51). С. 316–328.
3. Ожиганова Е. М. Теория поколений Н. Хоува и В. Штрауса. Возможности практического применения // Бизнес-образование в экономике знаний. 2015. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-pokoleniy-n-houva-i-v-shtrausa-vozmozhnosti-prakticheskogo-primeneniya/viewer> (дата обращения: 26.07.2023).

4. Дутко Ю. А. Поколение Z: основные понятия, характеристики и современные исследования // Проблемы современного образования. 2020. № 4. С. 28–37.
5. Большинство школьников в РФ хотят зарабатывать блогерами: опрос // ИА «Красная Весна». 29 ноября 2021 г. URL: <https://rossaprimavera.ru/news/f93b1dd3> (дата обращения: 26.07.2023).
6. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 398 с.
7. Козинец П. А. Цифровизация в образовании: проблемы, риски, перспективы // Академия педагогических проектов Российской Федерации. URL: <https://педпроект.рф/козинец-п-а-публикация/> (дата обращения: 26.07.2023).
8. Зимняя И. А. Педагогическая психология. 3-е изд., пересмотр. М.: Изд-во Московского психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2010. 447 с.
9. Горький М. А. П. Чехов. М.: Эксмо, 2003. 18 с.
10. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / ред. коллегия: С. Ф. Егоров, И. Д. Зверев и др. М.: Педагогика, 1990. Т. 5. С. 15.
11. Пазухина С. В. Ценностное отношение будущего педагога к личности учащегося: антропологический подход: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2012. 47 с.
12. Учитель и ученик: цитаты о взаимоотношениях. URL: <https://news.myseldon.com/ru/news/index/265718117> (дата обращения: 26.07.2023).
13. Натанзон Э. Ш. Приемы педагогического воздействия. 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1972. 215 с.
14. Закирова-Зиева Е. В. Учебное сотрудничество как условие формирования коммуникативной компетентности учащегося начальной школы // Вестник Воронежского гос. техн. ун-та. 2012. Т. 8, № 10-2. С. 77–81.
15. Запорожец А. В. Психическое развитие ребенка // Избранные психологические труды: в 2 т. М.: Педагогика, 1986. Т. 1. 381 с.
16. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: АСТ, 2005. 670 с.

References

1. Baeva I. A., Gayazova L. A., Kondakova I. V. i dr. Psikhologicheskaya bezopasnost' lichnosti i tsennosti podrostkov i molodezhi [Psychological security of the personality and values of adolescents and young people]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2020, vol. 25, no. 6, pp. 5–18 (in Russian).
2. Ostapenko R. I., Ostapenko G. S., Shcherbakova I. V. Obespecheniye psikhologicheskoy bezopasnosti lits s ograniченными возможностями s uchetom gendernykh i vozrastnykh razlichiy [Ensuring the psychological safety of persons with disabilities, taking into account gender and age differences]. *Perspectives of Science and Education*, 2021, no. 3 (51), pp. 316–328.
3. Ozhiganova E. M. Teoriya pokoleniy N. Khovu i V. Shtrausa. Vozmozhnosti prakticheskogo primeneniya [Theory of generations by N. Howe and V. Strauss. Practical application possibilities]. *Biznes-obrazovaniye v ekonomike znaniy*, 2015, no. 1 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-pokoleniy-n-houva-i-v-shtrausa-vozmozhnosti-prakticheskogo-primeneniya/viewer> (accessed 26 July 2023).
4. Dutko Yu. A. Pokoleniye Z: osnovnye ponyatiya, kharakteristiki i sovremennyye issledovaniya [Generation Z: basic concepts, characteristics and modern research]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*, 2020, no. 4, pp. 28–37 (in Russian).
5. Bol'shinstvo shkol'nikov v RF khotyat zarabatyvat' blogerami: opros [Most schoolchildren in the Russian Federation want to earn money as bloggers: opros]. *Informatsionnoye agentstvo "Krasnaya Vesna"*. 29 noyabrya 2021 g. (in Russian) URL: <https://rossaprimavera.ru/news/f93b1dd3> (accessed 26 July 2023).
6. Bozhovich L. I. *Lichnost' i ee formirovaniye v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2008. 398 p. (in Russian).
7. Kozinets P. A. Tsifrovizatsiya v obrazovanii: problemy, riski, perspektivy [Digitalization in education: problems, risks, prospects]. *Akademiya pedagogicheskikh proektov Rossiyskoy Federatsii* (in Russian). URL: <https://педпроект.рф/козинец-п-а-публикация/> (accessed 26 July 2023).
8. Zimnyaya I. A. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology]. Moscow, MPSU; Voronezh, MODEK Publ., 2010. 447 p. (in Russian).

9. Gor'kiy M. A. P. *Chekhov* [A. P. Chekhov]. Moscow, Eksmo Publ., 2003. 18 p. (in Russian).
10. Ushinskiy K. D. *Pedagogicheskiye sochineniya* [Pedagogical essays]. V 6 tomakh. Red. kollegiya: S. F. Egorov, I. D. Zverev et al. Moscow, Pedagogika Publ., 1990. Vol. 5. P. 15 (in Russian).
11. Pazukhina S. V. Tsennostnoye otnosheniye budushchego pedagoga k lichnosti uchashchegosya: antropologicheskiy podkhod. Avtoref. dis. dokt. psikh. nauk [Value attitude of the future teacher to the student's personality: an anthropological approach. Abstract of thesis doc. psychol. sci.]. Moscow, 2012. 47 p. (in Russian).
12. *Uchitel' i uchenik: tsitaty o vzaimootnosheniyakh* [Teacher and student: quotes about the relationship] (in Russian). URL: <https://news.myseldon.com/ru/news/index/265718117> (accessed 26 July 2023).
13. Natanzon E. Sh. *Priemy pedagogicheskogo vozdeystviya* [Methods of pedagogical influence]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1972. 215 p. (in Russian).
14. Zakirova-Zieva E. V. Uchebnoye sotrudnichestvo kak usloviye formirovaniya kommunikativnoy kompetentnosti uchashchegosya nachal'noy shkoly [Educational cooperation as a condition for forming the communicative competence of a primary school student]. *Vestnik Voronezhskogo gos. tekhnicheskogo un-ta – Bulletin of Voronezh state technical University*, 2012, vol. 8, no. 10-2, pp. 77–81 (in Russian).
15. Zaporozhets A. V. Psikhicheskoye razvitiye rebenka [Mental development of the child]. *Izbrannyye psikhologicheskiye trudy: v 2 tomakh* [Selected psychological works: in 2 volumes]. Moscow, Pedagogika Publ., 1986. Vol. 1. 381 p. (in Russian).
16. Vygotskiy L. S. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology]. Moscow, AST Publ., 2005. 670 p. (in Russian).

Информация об авторе

Пазухина С. В., доктор психологических наук, доцент, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого (пр. Ленина, 125, Тула, Россия, 300026).

Information about the author

Pazukhina S. V., Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University (pr. Lenina, 125, Tula, Russian Federation, 300026).

Статья поступила в редакцию 01.08.2023; принята к публикации 22.12.2023

The article was submitted 01.08.2023; accepted for publication 22.12.2023

Научная статья

УДК 159.923

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-141-148>

Нивелирование негативных проявлений нарциссизма у студентов методом юнгианской песочной терапии

Евгения Николаевна Рядинская¹, Вахтанг Вячеславович Волобуев²,
Кристина Борисовна Богрова³

^{1, 2, 3} Донбасская аграрная академия, Макеевка, Россия

¹ muchalola@mail.ru

² goodpsychologist@gmail.com

³ K.Bogrova@yandex.ru

Аннотация

Исследуется актуальный вопрос нивелирования негативных проявлений нарциссизма методом юнгианской песочной терапии, так как на практике отмечается недостаток методических разработок по оказанию помощи людям с нарциссическими проявлениями, не достигшими клинического уровня. Цель исследования: апробировать тренинговую программу по нивелированию негативных проявлений нарциссизма среди студентов методом юнгианской песочной терапии. Технология реализации тренинговой программы включала в себя следующие формы работы: психодиагностика, мини-лекция, экспресс-опрос, воркшоп, амплификации, индивидуальное консультирование, групповой тренинг. Анализ результатов исследования удостоверяет в положительной тенденции по трансформации нарциссических проявлений и может быть рекомендован к использованию в психологической практике для помощи людям с проявлениями нарциссизма.

Ключевые слова: нарциссизм, юнгианская песочная терапия, гендерная идентичность

Для цитирования: Рядинская Е. Н., Волобуев В. В., Богрова К. Б. Нивелирование негативных проявлений нарциссизма у студентов методом юнгианской песочной терапии // Научно-педагогическое обозрение. 2024. Вып. 1 (53). С. 141–148. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-141-148>

Original article

Leveling the negative manifestations of narcissism in students by the method of jungian sand therapy

Evgeniya N. Ryadinskaya¹, Vakhktang V. Volobuev², Kristina B. Bogrova³

^{1, 2, 3} Donbass Agrarian Academy, Makeevka, Russian Federation

¹ muchalola@mail.ru

² goodpsychologist@gmail.com

³ K.Bogrova@yandex.ru

Abstract

In recent decades, there has been an increase in the destructive influence of narcissistic patterns on the life of modern society. Such phenomena as selfishness, pride, and skepticism are promoted in

social networks and advertising and offer a new model of behavior. More and more people are striving to improve various aspects of their lives – from their own body to family and business. However, the desire for excellence and success can lead to bitter disappointment and dissatisfaction. This article is devoted to the issue of leveling the negative manifestations of narcissism by the method of Jungian sand therapy, since in practice there is a lack of methodological developments to help people with narcissistic manifestations that have not reached the clinical level. The purpose of the study: to test a training program for leveling the negative manifestations of narcissism among students using the Jungian sand therapy. The training program developed by us is dedicated to the transformation of narcissism based on sand therapy and is a synthesis of Carl Jung's ideas and personal experience of using art therapy. Such work is based on the creation of artistic images from various materials: stones, sand, water, etc. The technology for implementing the training program included the following forms of work: psychodiagnostics, mini-lecture, express survey, workshop, amplification, individual counseling, group training. Analysis of the results of the study confirms a positive trend in the transformation of narcissistic manifestations and can be recommended for use in psychological practice to help people with manifestations of narcissism.

Keywords: *narcissism, Jungian sand therapy, gender identity*

For citation: Ryadinskaya E. N., Volobuev V. V., Bogrova K. B. Nivelirovaniye negativnykh proyavleniy nartsissizma u studentov metodom yungianskoy pesochnoy terapii [Leveling the negative manifestations of narcissism in students by the method of jungian sand therapy]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 1 (53), pp. 141–148. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-141-148>

В последние десятилетия отмечается усиление деструктивного влияния нарциссических паттернов на жизнь населения. Такие явления, как эгоизм, самолюбие, скепсис, пропагандируются в социальных сетях, рекламе и предлагают новую модель поведения в обществе. В современном обществе все больше людей стремятся к совершенствованию различных аспектов своей жизни – от собственного тела до семьи и бизнеса. Однако жажда совершенства и успеха может привести к горькому разочарованию и неудовлетворенности. К примеру, при моделировании идеального тела в воображаемом регистре создается образ физической совершенности – стройного телосложения, безупречной кожи и прекрасной фигуры [1, 2]. Однако реальность может оказаться не такой радужной, и вместо желаемого результата происходит столкновение с неудовлетворенностью и недовольством своим внешним видом [3]. В контексте нарциссизации общества особое значение приобретает изучение изменений, происходящих в сознании современной студенческой молодежи, это позволяет спрогнозировать то, как изменения в обществе могут влиять на развитие жизнедеятельности личности в дальнейшем.

Актуальность исследования обуславливается недостаточной разработанностью понятия «нарциссизм» в отечественном психологическом дискурсе, разрозненной концептуализацией теоретических находок и эмпирических данных, в целом не интегрированных и до конца не осмысленных психологической наукой в пределах психической нормы, не достигающей уровня проявления патологического нарциссизма [4]. Также отметим, что в психологической практике отмечается недостаток психокоррекционного арсенала для людей с нарциссическими проявлениями, что обуславливает выбор темы данного исследования.

На фоне дефицита научных работ феномен нарциссизма получил свое выражение в ряде зарубежных психологических исследований З. Фрейда, К. Хорни, М. Кляйн, Х. Кохут и других ученых. В отечественной психологии стали появляться исследования не только в клинической сфере, а прицельно на контингенте психической нормы в трудах Н. В. Дмитриевой, О. Н. Павловой, Н. М. Клепиковой, О. А. Шамшиковой, С. Е. Соколова и др.

Цель исследования: апробировать трениговую программу по нивелированию негативных проявлений нарциссизма среди студенческой молодежи методом юнгианской песочной терапии.

Для изучения выделенной проблемы были использованы следующие методики: методика диагностики личностных черт «Темная дюжина» (адапт. «Темная триада»), авт. Т. В. Корнилова, С. А. Корнилов, М. А. Чумакова, М. С. Талмач – для изучения уровневой выраженности нарциссизма; Я-структурный тест Аммона (Ich-Struktur-Test nach Ammon, ISTA), авт. Г. Аммон – для ди-

агностики соотношения выраженности конструктивного деструктивного и дефицитарного нарциссизма; опросник «Нарциссические черты личности» (О. А. Шамшикова, Н. М. Клепикова) – для исследования явных и скрытых факторных характеристик нарциссизма. Также в исследовании использовался t-критерий Стьюдента.

В ходе теоретического анализа относительно современного состояния проблемы нарциссизма и юнгианского метода песочной терапии были сформулированы следующие определения данных феноменов. Под термином «нарциссизм» понимается характерная черта личности, проявляющаяся в сильном самолюбии и завышенной самооценке, которые не соответствуют реальности. В повседневной речи слово «нарциссизм» обычно используется для обозначения таких негативных качеств, как эгоцентризм, претензии на важность и заносчивость. В широком смысле термин «нарциссизм» применяется в современной психологии, чтобы описать повышенный интерес человека к самому себе, включая как здоровые, так и патологические аспекты [5]. Также есть нарциссические проявления личности в рамках психической нормы. Это набор стабильных повторяющихся черт поведения, таких как преувеличенное чувство собственной значимости, захваченность фантазиями о неограниченном успехе, вера в собственную уникальность, потребность в постоянном восхищении, манипуляции в межличностных отношениях, ощущение привилегированности, отсутствие эмпатии, зависть к достижениям других, дерзкое и высокомерное поведение.

Основные аспекты юнгианской песочной терапии сводятся к тому, что данный метод дает возможность клиентам развиваться и исследовать свое внутреннее мироощущение через использование символов, метафор и перевоплощений. Юнгианская песочная терапия показывает свою эффективность в работе с различными возрастными группами и в различных контекстах, помогая людям обрести глубокое понимание себя и своих внутренних процессов. В работе используются символическая и метафорическая работа с песком и миниатюрными фигурами для исследования и преодоления эмоциональных и психологических проблем клиента.

Разработанная тренинговая программа посвящена трансформации нарциссизма на основе идей песочной терапии К. Юнга [6] и его последователей – Р. Амманн [7], Д. Кальфф [8], Sandplay [9] и др. Мы стремились синтезировать представления К. Юнга и личный опыт использования методов арт-терапии. В основе такой работы положено создание художественных образов из различных материалов: камни, песок, вода и т. д. Создание изобразительного образа в песочной терапии, отражающего внутренний мир человека, начинается с прямого тактильного контакта с естественными материалами, который представляет собой некий диалог между руками и песком. Создание своего мира может трактоваться как процесс оформления внутренних основ психического бытия человека через песок, воду и другие природные средства. Недолговечность существования создаваемых образов и игровой посыл самого процесса манипулирования с естественными природными материалами придают песочной терапии символизм коммуникации, который позволяет человеку транслировать свои глубинные переживания [10, 11].

Наша тренинговая программа реализовывалась на базе Научно-консультационного психологического центра Донбасской аграрной академии. Выборку разделили поровну испытуемые мужского и женского пола в возрасте 22–29 лет. Для участия в формирующем эксперименте были отобраны 40 студентов с маскулинным и андрогинным типом гендерной идентичности, у которых наблюдались негативные проявления нарциссизма (высокий уровень или деструктивный характер). Представителей феминной гендерной принадлежности в данном исследовании не было выявлено.

Технология реализации тренинговой программы включала в себя такие формы работы, как экспресс-опрос, мини-лекция, амплификации, психодиагностика, воркшоп, индивидуальное консультирование, групповой тренинг. Индивидуальное консультирование осуществлялось по два раза в неделю по одному часу, а групповая тренинговая работа – два дня по шесть часов. Индивидуальная проработка была спланирована с учетом выявленных корреляций проявлений нарциссизма у людей с разными гендерными принадлежностями. Для андрогинного типа гендерной идентичности основной акцент был сделан на работе над потребностью в постоянном внимании и восхищении, а также манипуляциях во взаимоотношениях. Для маскулинного типа гендерной идентичности проработка шла с упором на анализ потребности в постоянном внимании и восхищении, отсутствии эмпатии, испытывании зависти и заносчивом поведении. В рамках групповой

проработки использовались различные техники и методы для трансформации нарциссизма. В песочной терапии применялись специальные методики работы с нарциссами, основанные на подходе Юнга. Также проводился разбор и анализ работы с участниками группового тренинга и определение нарциссических проявлений, которые сложно поддаются трансформациям. Для работы с нарциссическими людьми использовались амплификации, техника, разработанная Юнгом, которая позволяет расширить понимание и значение психологически значимого материала. Амплификации использовались при анализе фильмов, сказок, мифов, литературных произведений, героями которых выступали нарциссы. Также проводились воркшопы [9].

Внедрение разработанной программы предусматривало пре- и постэкспериментальный контроль. Для проверки эффективности разработанной программы методом случайного отбора испытуемые были разделены на две группы: экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ) – по 20 испытуемых в каждой. Для подтверждения отсутствия статистически значимых отличий в показателях нарциссизма у испытуемых ЭГ и КГ до начала эксперимента использовался t-критерий Стьюдента (табл. 1).

Таблица 1

Результаты расчета t-критерия Стьюдента до тренинговой программы

Методика		Показатель		
		Среднее значение		Эмпирическое значение $t_{\text{эмп}}$
		ЭГ	КГ	
Темная дюжина (Т. В. Корнилова, С. А. Корнилов, М. А. Чумакова, М. С. Талмач)	Нарциссизм	5,3	6,4	2,4
Виды нарциссизма (Г. Аммон)	Конструктивный	39,6	43	0,7
	Деструктивный	59,3	60,8	0,3
	Дефицитарный	63,9	63,4	0,1
Нарциссические черты личности (О. А. Шамшикова, Н. М. Клепикова)	Грандиозное чувство значимости	24,6	25,8	0,5
	Поглощенность фантазиями	28,3	29,6	0,4
	Вера в собственную уникальность	23,2	23,4	0,1
	Потребность в постоянном внимании и восхищении	28,3	31,6	1,8
	Ожидание особого отношения	25,3	25,4	0
	Манипуляции в межличностных отношениях	23,7	26,2	1,3
	Отсутствие эмпатии	28	30,8	0,6
	Сверхзанятость чувством зависти	27,5	29,8	1,9
	Дерзкое заносчивое поведение	18,1	19,6	1

Критическое значение для $n = 20$ и уровня значимости $p = 0,01$ равняется: $t_{\text{кр}}(0,01) = 2,88$. Так как $t_{\text{эмп}} > t_{\text{кр}}$, принимается гипотеза H_0 , т. е. разница между показателями нарциссизма КГ и ЭГ к началу эксперимента не является статистически значимой.

Далее в одной группе (экспериментальной) осуществлялась целенаправленная коррекция проявлений нарциссизма методом юнгианской песочной терапии. В другой группе (контрольной) ничего не проводилось. Сравнение двух групп позволило сделать заключение о результативности апробации программы.

После проведения формирующего эксперимента, то есть внедрения программы в экспериментальной группе, испытуемые обеих групп были протестированы повторно. Для оценки различий величин средних значений двух выборок, которые распределены по нормальному закону, используем t-критерий Стьюдента (табл. 2).

Анализ результатов исследования удостоверяет, что индивидуальная и групповая работа осуществила выраженное психокоррекционное воздействие на оптимизацию проявлений нарциссизма. Так, если по методике диагностики личностных черт «Темная дюжина» (Т. В. Корнилова, С. А. Корнилов, М. А. Чумакова, М. С. Талмач) до проведения формирующего эксперимента в ЭГ наблюдался средний и высокий уровень нарциссизма, то есть испытуемые демонстрировали нере-

алистическую самооценку, уход в свой внутренний мир, негативизм, частые обиды и ощущение, непонятое окружающими, то после внедрения нашей программы показатели улучшились, на что указывает среднее значение данных в экспериментальной группе – 4,9 балла. До эксперимента средний балл в ЭГ составлял 6,4 (рис. 1). У испытуемых наблюдались изменения в самооценке, снизился негативизм, улучшилась способность к восприятию критики, и большая часть испытуемых научилась принимать эмоциональную поддержку окружающих.

Таблица 2

Результаты расчета *t*-критерия Стьюдента после тренинговой программы

Методика		Показатель				
		Среднее значение		Эмпирическое значение $t_{\text{эмп}}$	Критическое значение $t_{\text{кр}}$	p
		ЭГ	КГ			
Темная дюжина (Т. В. Корнилова, С. А. Корнилов, М. А. Чумакова, М. С. Талмач)	Нарциссизм	4,9	6,4	3,1	2,88	<0,01
Виды нарциссизма (Г. Аммон)	Конструктивный	29,8	43	2,9		<0,01
	Деструктивный	43,3	60,8	3		<0,01
	Дефицитарный	60,4	63,4	0,4		>0,01
Нарциссические черты личности (О. А. Шамшикова, Н. М. Клепикова)	Грандиозное чувство значимости	23,2	25,8	1,1		>0,01
	Поглощенность фантазиями	26,9	29,6	0,9		>0,01
	Вера в собственную уникальность	22	23,4	0,6		>0,01
	Потребность в постоянном внимании и восхищении	25,3	31,6	4		<0,01
	Ожидание особого отношения	24,2	25,4	0,6		>0,01
	Манипуляции в межличностных отношениях	20,6	26,2	3,2		<0,01
	Отсутствие эмпатии	20,1	30,8	2,9		<0,01
	Сверхзанятость чувством зависти	25,6	29,8	3,9		<0,01
	Дерзкое заносчивое поведение	15,4	19,6	3		<0,01

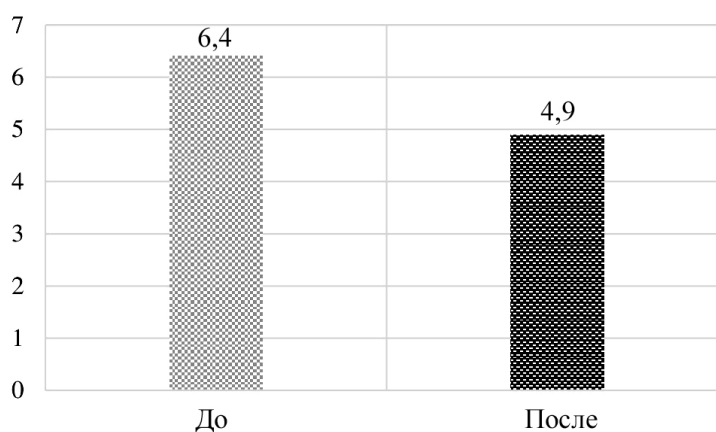


Рис. 1. Средние показатели уровня нарциссизма до и после применения программы в ЭГ по методике «Темная дюжина»

По методике «Я-структурный тест Аммона» после применения нашей программы в ЭГ средний балл конструктивного нарциссизма снизился с 41 до 29,8 и деструктивного – с 62,4 до 43,3. По шкале «дефицитарный нарциссизм» значительные изменения не были зафиксированы (до эксперимента 63,9, после 60,4) (рис. 2). После проведения тренинговой работы в поведении большинства испытуемых демонстрировалась уверенность в себе, хороший эмоциональный самоконтроль, способность находить интуитивные решения, действовать спонтанно, самостоятельно, брать на себя ответственность. Испытуемые стали проявлять терпимость к собственным слабостям и недостаткам других, недоброжелательным оценкам.

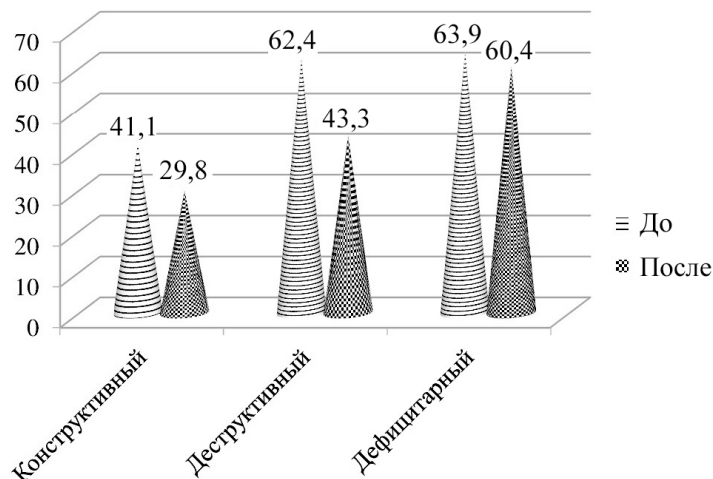


Рис. 2. Средний балл выраженности нарциссизма в ЭГ по методике «Я-структурный тест Аммона» до и после проведения тренинга

Результаты по опроснику «Нарциссические черты личности» (О. А. Шамшикова, Н. М. Клепикова) представлены на рис. 3.

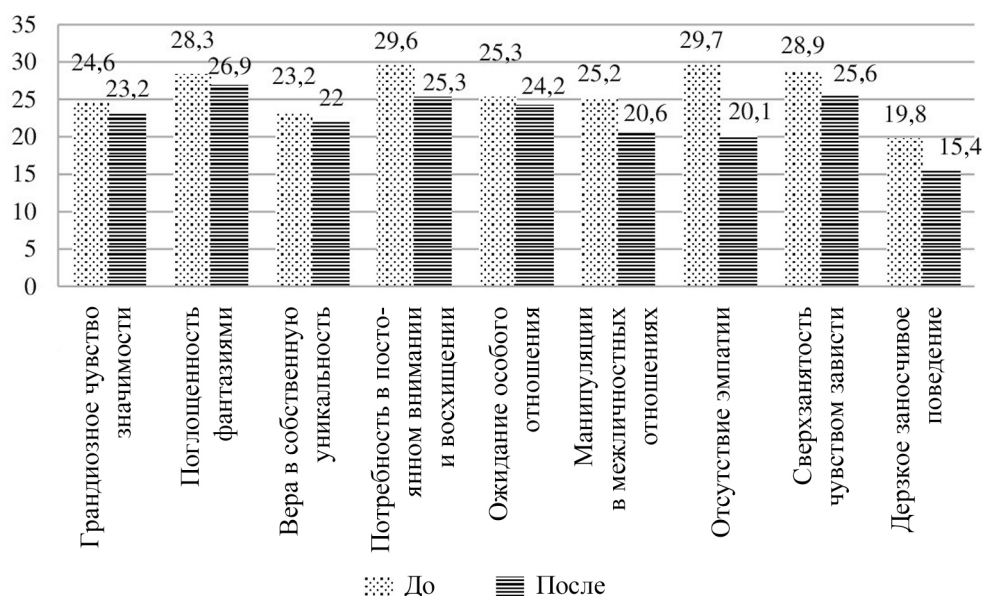


Рис. 3. Средний балл результатов опросника «Нарциссические черты личности» в ЭГ до и после проведения тренинга

В целом у испытуемых наблюдались следующие качественные изменения: снижение проявлений нарциссизма, негативных социально-психологических факторов, болезненных ощущений, улучшение состояния и увеличение эффективности, а также изменения в самооценке, снизился негативизм, улучшилась способность восприятия критики, позитивное и адекватное реальности отношение к себе.

Таким образом, в ходе реализации программы были проанализированы изменения, которые были выражены как количественно, так и качественно, что подтвердилось математическими расчетами. В экспериментальной группе наблюдались позитивные изменения после проведения тренинговой работы, а в контрольной группе практически нет. Подытоживая все вышеизложенное, можно заключить, что небольшое количество респондентов позволило лишь наметить определенную тенденцию положительного воздействия проделанной работы. Для более основательных умозаключений в перспективах дальнейших исследований требуется увеличить объем выборки.

Список источников

1. Лабунская В. А., Дроздова И. И. Теоретико-эмпирический анализ влияния социально-психологических факторов на оценки, самооценки молодыми людьми внешнего облика // Российский психол. журнал. 2017. Т. 14, вып. 2. С. 202–226. doi: 10.21702/rpj.2017.2.12
2. Пищик В. И. Нарциссизм и уровень тревожности азербайджанских и российских студентов с различными оценками аутостереотипов поведения // Психол. журнал. 2021. Т. 42, вып. 5. С. 24–36. doi: 10.31857/S020595920016044-4
3. Соколова Е. Т. Нарциссизм как клинический и социокультурный феномен // Вопросы психологии. 2009. Вып. 1. С. 67–80.
4. Афанасенко И. В., Махрина Е. А., Левчук А. В. Нарциссические особенности и их связь с ценностями и направленностью личности у студентов-гуманитариев // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2016. Т. 5, вып. 6А. С. 65–80.
5. Шамшикова О. А. Операционализация понятия «нарциссизм» в пределах психической нормы // Мир науки, культуры, образования. 2011. Вып. 3. С. 151–158.
6. Юнг К. Г. Аналитическая психология: ее теория и практика. Тавистокские лекции. СПб., 2007. 236 с.
7. Ammann R. The sandtray as a garden of the soul // Journal of Sandplay Therapy. 1994. Vol. 4, № 1. P. 46–65.
8. Kalff D. Sandplay. A Psychotherapeutic Approach to the Psyche. Temenos Press, 2003. 169 p.
9. Сакович Н. А. Технология игры в песок. Игры на мосту. СПб., 2006. 172 с.
10. Штейнхардт Л. Юнгианская песочная психотерапия. СПб., 2001. 314 с.
11. Волобуев В. В. Разработка тренинговой программы по трансформации нарциссизма методом юнгианской песочной терапии // Гуманитарные научные исследования. 2022. Вып. 7. URL: <https://human.snauka.ru/2022/07/51231> (дата обращения: 01.07.2023).

References

1. Labunskaya V. A., Drozdova I. I. Teoretiko-empiricheskiy analiz vliyaniya sotsial'no-psikhologicheskikh faktorov na otsenki, samootsenki molodymi lyudmi vneshnego oblika [Theoretical and empirical analysis of the influence of socio-psychological factors on assessments, self-assessments of young people's appearance]. *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2017, vol. 14, no. 2. pp. 202–226. doi: 10.21702/rpj.2017.2.12. (in Russian).
2. Pishchik V. I. Nartsissizm i uroven' trevozhnosti azerbaydzhanskikh i rossiyskikh studentov s razlichnymi otsenkami autostereotipov povedeniya [Narcissism and the level of anxiety of Azerbaijani and Russian students with different assessments of autostereotypes of behavior]. *Psikhologicheskiy zhurnal – Psychological journal*, 2021, vol. 42, no. 5. pp. 24–36. doi: 10.31857/S020595920016044-4 (in Russian).
3. Sokolova E. T. Nartsissizm kak klinicheskiy i sotsiokul'turnyy fenomen [Narcissism as a clinical and sociocultural phenomenon]. *Voprosy psikhologii – Voprosy Psychologii*, 2009, no. 1, pp. 67–80 (in Russian).
4. Afanasenko I. V., Makhrina E. A., Levchuk A. V. Nartsissicheskiye osobennosti i ikh svyaz' s tsennostyami i napravlennost'yu lichnosti u studentov-gumanitariyev [Narcissistic features and their relationship with the values and orientation of the personality of students in the humanities]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskiye obzory i sovremennyye issledovaniya – Psychology. Historical-critical reviews and contemporary research*, 2016, vol. 5, no. 6A, pp. 65–80 (in Russian).
5. Shamshikova O. A. Operatsionalizatsiya ponyatiya “nartsissizm” v predelakh psikhicheskoy normy [Operationalization of the concept of “narcissism” within the limits of the mental norm]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – The world of science, culture, education*, 2011. no. 3, pp. 151–158 (in Russian).
6. Yung K. G. *Analiticheskaya psikhologiya: eye teoriya i praktika. Tavistokskkiye lektsii* [Analytical psychology: its theory and practice. Tavistock Lectures]. Saint Petersburg, ABC Classics Publ., 2007. 236 p. (in Russian).

7. Ammann R. The sandtray as a garden of the soul. *Journal of Sandplay Therapy*, 1994, vol. 4, no.1, pp. 46–65.
8. Kalff D. *Sandplay. A Psychotherapeutic Approach to the Psyche*. Temenos Press, 2003. 169 p.
9. Sakovich N. A. *Tekhnologiya igry v pesok. Igry na mostu* [Sand play technology. bridge games]. Saint Petersburg, Rech Publ., 2008. 172 p. (in Russian).
10. Shteynkhardt L. *Yungianskaya pesochnaya psikhoterapiya* [Jungian sand psychotherapy]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2001. 314 p. (in Russian).
11. Volobuev V. V. Razrabotka treningovoy programmy po transformatsii nartsissizma metodom yungianskoy pesochnoy terapii [Development of a training program for the transformation of narcissism by the method of Jungian sand therapy]. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya – Humanitarian scientific research*, 2022, vol. 7 (in Russian). URL: <https://human.snauka.ru/2022/07/51231> (accessed 01 July 2023).

Информация об авторах

Рядинская Е. Н., доктор психологических наук, доцент, Донбасская аграрная академия (ул. Ленина, 87, Макеевка, Россия, 286157).

Волобуев В. В., кандидат медицинских наук, член-корреспондент МАНПО, Донбасская аграрная академия (ул. Ленина, 87, Макеевка, Россия, 286157).

Богрова К. Б., кандидат психологических наук, доцент, член-корреспондент МАНПО, Донбасская аграрная академия (ул. Ленина, 87, Макеевка, Россия, 286157).

Information about the authors

Ryadinskaya E. N., Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Donbass Agrarian Academy (ul. Lenina, 87, Makeevka, Russian Federation, 286157).

Volobuev V. V., Candidate of Medical Sciences, Corresponding member of IATP, Donbass Agrarian Academy (ul. Lenina, 87, Makeevka, Russian Federation, 286157).

Bogrova K. B., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Corresponding member of IATP, Donbass Agrarian Academy (ul. Lenina, 87, Makeevka, Russian Federation, 286157).

Статья поступила в редакцию 06.08.2023; принята к публикации 22.12.2023

The article was submitted 06.08.2023; accepted for publication 22.12.2023

Научная статья

УДК 159.9

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-149-158>

Связь эмоционального выгорания матерей с иррациональными установками в мышлении

Яна Сергеевна Сунцова

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия, suntsova_yana@mail.ru

Аннотация

Представлены результаты исследования связи эмоционального выгорания матерей с их иррациональными установками в мышлении, такими как «катастрофизация», «долженствование в отношении других», «долженствование в отношении себя», «непереносимость фрустрации», «оценочная установка». Актуальность исследования обусловлена тем, что проблема иррациональных установок все более актуализируется в связи с расширением и углублением с каждым годом проблем, связанных с родительским выгоранием, неспособностью матерей осуществлять свои функции по развитию и воспитанию детей, осознавать наличие внутренних ресурсов, которые могут помочь в преодолении кризисных ситуаций; при наличии попыток научного осмысления проблемы иррациональных установок в психологии в настоящее время существует ряд неизученных вопросов, в частности выявление иррациональных установок матерей, лежащих в основе их эмоционального выгорания, что и составило проблемное поле проведенного исследования. Наибольшее количество связей показателей эмоционального выгорания матерей установлено с иррациональными установками «непереносимость фрустрации» и «оценочная установка», отражающих степень непереносимости матерями различных фрустрирующих ситуаций и склонности оценивать не отдельные черты или поступки людей, а личность в целом. В теоретическом аспекте обогащены знания по проблемам эмоционального выгорания матерей, иррациональных установок, проведен анализ подходов отечественных и зарубежных ученых к определению категорий «эмоциональное выгорание», «иррациональные установки». В практическом плане результаты исследования могут быть использованы в деятельности психолога для коррекции и профилактики синдрома эмоционального выгорания матерей, что позволит минимизировать последствия дистресса, которые женщины-матери испытывают в родительстве.

Ключевые слова: иррациональные установки в мышлении, эмоциональное выгорание, матери, когнитивная психотерапия

Для цитирования: Сунцова Я. С. Связь эмоционального выгорания матерей с иррациональными установками в мышлении // Научно-педагогическое обозрение. 2024. Вып. 1 (53). С. 149–158. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-149-158>

Original article

The connection of mothers' emotional burnout with irrational beliefs

Yana S. Suntsova

Udmurt State University, Izhevsk, Russian Federation, suntsova_yana@mail.ru

Abstract

The article presents the results of a study of the connection of mothers' emotional burnout with their irrational attitudes in thinking, such as "catastrophization", "ought towards others", "ought towards oneself", "intolerance of frustration", "evaluative attitude". The relevance of the study is due to the fact that the problem of irrational attitudes is becoming more and more relevant due to the expansion and deepening every year of problems related to parental burnout, the inability of mothers to carry out their functions for the development and upbringing of children, to realize the availability of internal resources that can help in overcoming crisis situations; in the presence of attempts to

scientifically comprehend the problem of irrational attitudes in psychology, there are currently a number of unexplored issues, in particular, the identification of irrational attitudes of mothers underlying their emotional burnout, which was the problem field of the study. The greatest number of links between the indicators of emotional burnout of mothers was established with the irrational attitudes “intolerance of frustration” and “evaluation attitude”, reflecting the degree of intolerance by mothers of various frustrating situations and the tendency to evaluate not individual traits or actions of people, but the personality as a whole. In the theoretical aspect, knowledge on the problems of emotional burnout of mothers, irrational attitudes have been enriched, an analysis of the approaches of domestic and foreign scientists to the definition of the categories “emotional burnout”, “irrational attitudes” has been carried out. In practical terms, the results of the study can be used in the activities of a psychologist to correct and prevent the syndrome of emotional burnout of mothers, which will minimize the consequences of distress that mothers experience in parenthood.

Keywords: *irrational beliefs, emotional burnout, mothers, cognitive psychotherapy*

For citation: Suntsova Ya. S. Svyaz' emotsional'nogo vygoraniya materey s irratsional'nymi ustanovkami v myshlenii [The connection of mothers emotional burnout with irrational beliefs]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 1 (53), pp. 149–158. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-149-158>

Период в жизни женщины, когда она временно прекращает трудовую деятельность в связи с беременностью и уходом за ребенком, принято называть «отпуском». Однако по содержанию данный вид деятельности матери можно уподобить труду специалистов помогающих профессий. Б. Бернс пишет: «Если мы хотим понять детское развитие и убеждены, что ранние годы важны для жизни ребенка, тогда, вероятно, важно исследовать наши представления о матери. Если мы хотим понять развитие человека, тогда материнство, конечно, – важная область исследований» [1, с. 29].

Материнство требует физических, эмоциональных и материальных затрат, поэтому часто матери оказываются неподготовленными и не справляются со своими функциональными обязанностями в родительстве. У них появляются такие симптомы, как усталость, рассеянность, раздражительность, равнодушие к собственному ребенку, беспричинная агрессия, заниженная самооценка, постоянная тревожность, чувство вины, разочарования в своей родительской роли. Перечисленная симптоматика относится к феномену «эмоциональное выгорание личности», которое влияет на качество жизни женщины-матери, и связана с серьезным риском для ее здоровья.

Исследовательский интерес к состоянию матерей, которое можно охарактеризовать как «эмоциональное выгорание», появился в первом десятилетии XX в. Изначально сферой научного поиска стало выявление симптомов эмоционального «выгорания» у родителей, чьи дети были тяжело больны [2]. Обнаружено, что в зону риска попадают именно женщины-матери, потому что именно они находятся в контакте с ребенком большую часть времени.

Ю. В. Попов и К. В. Кмит [3], изучая психологическое состояние матерей в условиях хронического стресса, пришли к выводу, что причиной истощения адаптационных ресурсов матери и «выгорания» может стать субъективно ощущаемая беспомощность от тщетности усилий, регулярное неудовлетворение собственных потребностей, истощение от несоответствия результатам затраченных сил.

Л. А. Базалева отмечает, что реализацию матерью функций родительства необходимо рассматривать в качестве особой формы трудовой деятельности, а феномен «эмоциональное выгорание» определяется как дезадаптивное состояние, которое возникает в отношениях матери и ребенка [4]. В результате исследования автор обнаружила у матерей ряд симптомов эмоционального «выгорания»: аффективные (неуравновешенность, раздражение, агрессивность, эмоциональная истощенность, постоянное беспокойство за ребенка, страхи, обидчивость, слезливость и пр.); когнитивные (ощущение опустошенности, бессилие, снижение общей работоспособности, ощущение тупика, сложности с сосредоточением внимания, ухудшение памяти и пр.); физические симптомы (крайняя усталость, неспособность отдохнуть за время сна, головные боли, общее физическое недомогание и пр.); поведенческие симптомы (потеря аппетита, снижение полового влечения, крик, применение физической силы, упреки в адрес ребенка и мужа, отталкивание ребенка, тяга к компьютеру, снижение интереса к своему внешнему виду) [5].

Г. Г. Филиппова пишет, что в последнее время появился новый запрос от женщин, стремящихся быть «хорошими матерями», и одновременно у них наблюдаются все симптомы явления «эмоциональное выгорание» [6]. Одной из основных причин такого состояния матерей Г. Г. Филиппова видит в тех требованиях, которые женщины предъявляют к себе как к матери. Эти требования сформировались в результате проникновения в общественное сознание идей о важности диадических отношений «мать-дитя» в конце XX – начале XXI в., о ключевой роли матери в развитии и становлении личности ребенка. Эти матери истощены постоянной заботой о ребенке, испытывают вину за минуты эмоциональной невключенности в ребенка, не удовлетворены отношением к ним близких людей [7].

Таким образом, феномен эмоционального выгорания, так всесторонне изученный применительно к профессиональной сфере, обнаруживается и в сфере материнства. Еще нет официального подтверждения в существовании этого синдрома у матерей, но психологи-практики, психотерапевты регулярно встречаются на консультациях с матерями, чье состояние отчетливо указывает на наступление у них физического и эмоционального истощения, деперсонализации с цинизмом к собственным детям и редукцией личных достижений (многие матери сравнивают себя с эталонными образцами из Instagram и понимают, что не дотягивают до идеала). Поэтому необходимо уделять внимание этой стороне материнского бытия, если мы хотим видеть психологически благополучными не только матерей, но и детей, а значит, и общество в целом.

Понятие «иррациональные установки» (с английского *irrationalbeliefs*) в современную науку ввел американский психолог, автор рационально-эмоциональной поведенческой терапии (РЭПТ) А. Эллис. Согласно А. Эллису, иррациональные убеждения являются причиной дисфункциональных эмоций и неэффективного поведения, а рациональные, наоборот, приводят к функциональным эмоциям и адаптивным поведенческим реакциям. Изучая особенности иррационального мышления, А. Эллис предполагал, что почти каждый человек по своей природе склонен рассуждать нерационально. Этому способствуют культурно-исторический контекст и социальная среда, в которой индивид растет и развивается. Таким образом, в качестве главных причин психологических затруднений людей А. Эллис рассматривал когнитивные установки (убеждения, верования, идеи), которые являются не совместимыми с реальностью [8].

Изначально А. Эллис выделял тринадцать различных иррациональных убеждений. Однако впоследствии он систематизировал и категоризировал их, выделив четыре типа: требовательность (долженствование), оценка (осуждение, обесценивание) себя и других, катастрофизация (ужасификация), непереносимость фрустрации (нетерпимость дискомфорта). Данные иррациональные установки в противовес рациональным экстремальны и нелогичны.

Наравне с А. Эллисом понятие когнитивных искажений мышления в зарубежной психологии изучал А. Бек. Он работал с пациентами, которые страдали от психических расстройств: тяжелой депрессии, тревожных расстройств, шизофрении. В результате опыта работы с подобными пациентами А. Бек разработал генеративную когнитивную модель как теоретическую основу для понимания когнитивных процессов в психопатологии [9].

В термин «убеждение» американский психотерапевт, основатель когнитивной терапии А. Бек предложил включить такие понятия, как ожидание, оценку, воспоминания, образы, которые оказывают влияние на формирование внутреннего содержания когнитивных схем. Когнитивная схема – некий конструкт, который включает в себя интроецированные голоса и предписания значимых людей (родителей, учителей), а также образы, в которых преобладает переживание себя беспомощным, нелюбимым, отвергаемым, ничтожным. Данные когнитивные схемы активируются в периоды дистресса, субъективного переживания индивидуумом отвержения, непринятия, покинутости, одиночества [10].

Дж. Бек, продолжая дело отца А. Бека, предлагает практикующим психологам и психотерапевтам такой термин для обозначения иррациональных установок, как «когнитивные искажения» [11].

Идеи А. Эллиса развивали его последователи Р. Диджузеппе, К. Дойл, У. Драйден, У. Бакс [12]. У. Бакс определял иррациональную установку как когнитивное выражение нежелания принять нежелательный результат реальности, связанный со страстным стремлением достичь чего-то позитивного или заблокировать что-то негативное. Ученые пришли к выводу, что отказ воспринимать действительность такой, какая она есть, усиливает страдания людей, придерживающихся иррациональных установок.

Ученые охарактеризовали иррациональное мышление как абсолютное, дихотомическое, которое не помогает достичь цели и ведет к нездоровым эмоциональным реакциям. В свою очередь, рациональное мышление может обладать следующими качествами: гибкость, вариативность, логичность, соотнесение с фактами реальной действительности. И такой вид мышления в условиях позитивных и негативных событий может привести к более здоровым функциональным способам реагирования.

Особый вклад в изучение иррациональных убеждений в настоящее время вносят такие ученые, психологи, как Д. В. Ковпак, А. Г. Каменюкин, М. А. Зрютин и др. Раскрывая специфику работы в когнитивно-поведенческом подходе, Д. В. Ковпак делает акцент в своих научных работах на том, что система убеждений человека может включать в себя ряд схем дисфункционального плана, представлений разного уровня, возникших в результате опыта переживаний травматических событий и существенно влияющих на его восприятие, мышление и поведение. Это приводит к тому, что глубинные убеждения «непринятия», «никчемности» или «беспомощности» побудят его сконструировать систему правил и компенсаторных стратегий, необходимых для того, чтобы оградить его от новой боли, разочарований и неудач [13].

А. Г. Каменюкин в своих статьях для объяснения понятия «иррациональные установки» использует термин «ошибочное умозаключение», которое опирается на мышление с искаженными причинно-следственными связями: «Ясное понимание ошибочности существующих дисфункциональных причинно-следственных связей и их изменение на функциональные – основа в формировании адаптивного ответа на любой стимул» [14, с. 82].

В отечественной психологии научный интерес к понятию иррациональных установок и их взаимосвязи с психологическими явлениями активно растет из года в год. П. С. Рогачева [15] провела исследование, в рамках которого выявлена связь уровня субъективного благополучия с когнитивными ошибками у женщин в первый год после родов.

Ю. А. Чупахина [16] изучала влияние семьи на иррациональные убеждения ребенка, выявила связь иррациональных убеждений с типологическими особенностями личности.

На современном этапе развития когнитивной психотерапии исследуются руминации, которые определяются как оценочные, часто иррациональные размышления о себе или сосредоточенность на несовпадениях между текущими и желанными исходами или реакция на негативные эмоциональные стимулы [17, с. 92]. Установлено, что руминативное мышление как привычный для личности дисфункциональный паттерн способствует избеганию активного совладания и решения проблем.

Таким образом, растущий научный интерес к изучению влияния иррациональных установок на разные сферы жизнедеятельности определил проблемное поле исследования.

В исследовании приняли участие 108 матерей в возрасте от 20 до 36 лет разного социального статуса, семейного положения, воспитывающие детей до 7 лет.

В исследовании использовались следующие методики: тест «Диагностика иррациональных установок» (А. Эллис); тест «Родительское выгорание» (И. Н. Ефимова); шкала «Субъективного благополучия» (А. Перуэ-Баду, адаптация М. В. Соколовой).

Данные проведенного исследования обрабатывались методами математической статистики: описательная статистика (анализ средних значений); корреляционный анализ по Ч. Спирмену (для изучения взаимосвязи исследуемых переменных).

На первом этапе исследования в соответствии с поставленными задачами были изучены иррациональные установки в мышлении матерей. Выраженность показателей иррациональных установок матерей представлена в табл. 1.

Таблица 1

Выраженность иррациональных установок матерей

Показатель	Среднее значение (уровень выраженности)
Катастрофизация	44,71 (средний уровень)
Долженствование в отношении себя	44,99 (средний уровень)
Долженствование в отношении других	52,1 (низкий уровень)
Оценка фрустрационной интолерантности личности	52,0 (высокий уровень)
Оценочная установка	55,2 (низкий уровень)

По результатам анализа полученных результатов установлено, что у исследованной группы матерей два показателя иррациональных установок в мышлении имеют низкий уровень выраженности («долженствование в отношении других», «оценочная установка»), два показателя выражены на среднем уровне («катастрофизация», «долженствование в отношении себя»), один показатель выражен на высоком уровне («фрустрационная интолерантность личности»).

То есть матери исследованной группы в стрессовых ситуациях склонны думать о том, что не справятся со складывающимися обстоятельствами, состояние фрустрации для них непереносимо. Они склонны в некоторых ситуациях катастрофизировать, оценивая различные неблагоприятные события жизни как ужасные. Также в некоторых ситуациях для них характерно проявление идей долженствования в отношении себя, они придерживаются жизненного принципа, что что-то должны окружающим людям. У матерей исследованной группы не выражена установка долженствования в отношении других, они не ждут, чтобы окружающие люди вели себя определенным образом, также они не склонны переносить отдельные черты и поступки людей на оценку личности в целом, то есть, сталкиваясь с негативными проявлениями черт характера конкретного человека, матери исследованной группы не склонны оценивать его личность как негативную в целом.

Далее было проведено исследование эмоционального выгорания матерей по показателям родительского выгорания и субъективного благополучия. Результаты исследования представлены в табл. 2.

Таблица 2

Выраженность показателей эмоционального выгорания матерей

Показатель	Среднее значение (уровень выраженности)
<i>Родительское выгорание</i>	
Эмоциональное истощение	27,36 (высокий уровень)
Деперсонализация	6,73 (средний уровень)
Редукция родительских достижений	34,34 (средний уровень)
<i>Субъективное благополучие</i>	
Общий показатель субъективного благополучия	59,2 (средний уровень)
Оценка напряженности и чувствительности	12,25 (средний уровень)
Оценка психоэмоциональной симптоматики	11,67 (средний уровень)
Оценка изменения настроения	5,62 (средний уровень)
Оценка значимости социального окружения	7,76 (средний уровень)
Самооценка здоровья	7,68 (средний уровень)
Оценка степени неудовлетворенности повседневной деятельностью	10,58 (средний уровень)

По результатам исследования установлено, что один показатель родительского выгорания матерей выражен на высоком уровне («эмоциональное истощение»), два показателя выражены на среднем уровне («деперсонализация», «редукция родительских достижений»).

Для матерей исследованной группы характерно выраженное напряжение в эмоциональной сфере, снижение заинтересованности, эмпатии к собственным детям, членам семьи, друзьям, равнодушные к их проблемам, чувство внутренней опустошенности. Потребности собственных детей, их радости и печали перестали их беспокоить, у матерей нет сил проявлять о них заботу, взаимодействовать с ними с полной отдачей. У них снижен общий эмоциональный фон, настроение зависит от поведения детей, их малейшие шалости вызывают у матерей вспышки неконтролируемых эмоциональных проявлений, таких как злость, гнев, которые сменяются чувством вины, апатией, раздражением, общим состоянием усталости.

Средний уровень выраженности показателя «деперсонализация» может свидетельствовать о том, что у матерей может проявляться деформация отношений с окружающими, в некоторых ситуациях отношение к чувствам и переживаниям окружающих проявляется в виде бездушия, циничности. Матери общаются с ребенком со средним уровнем эмпатии, отзывчивости или соучастия, они одевают, кормят, отводят детей в детский сад, но желание общаться с ребенком, проводить вместе выходные снижено. У матерей часто возникает желание остаться наедине с собой, отправить детей к бабушкам/дедушкам, погрузиться в приятные для себя виды деятельности, по-

быстрее выйти на работу. Установки негативной направленности, сформированные по отношению к собственным детям, могут проявляться во внутренне сдерживаемой злости, которая периодически проявляется во вспышках раздражения, конфликтных ситуациях.

Редукция личных достижений как один из компонентов родительского выгорания у матерей исследованной группы проявляется в сокращении или инверсии действий, связанных с проявлением заботы о детях. Иногда у матерей возникают чувство вины, проблемы с самооценкой, однако значительного снижения ощущения собственной компетентности в реализации родительского функционала не наблюдается. При определенных обстоятельствах матери чрезмерно критично оценивают себя в роли матери, свои способности быть «хорошей матерью» для собственных детей, успешность в реализации материнского функционала. Уменьшение проявления заботы о детях, чувство вины и несостоятельности приводят к снижению значимости достигнутых ребенком результатов, его детских достижений.

Методика «Субъективное благополучие» позволила оценить качество эмоциональных переживаний матерей (как показателя частоты и интенсивности положительных и отрицательных эмоций). Выраженность всех шкал методики находится в зоне средних значений. Исходя из полученных данных, можно говорить о том, что для матерей исследованной группы характерна умеренная выраженность эмоционального дискомфорта, серьезные проблемы в эмоциональной сфере у них не проявляются, но и о выраженном эмоциональном комфорте речь не идет, у них может присутствовать пессимистичность, состояние тревожности, замкнутости. Выраженность шкалы «Напряженность и чувствительность», указывает на то, что у матерей не реализуется потребность в уединении, для них характерно субъективное переживание тяжести выполняемой работы. Частично присутствует психоэмоциональная симптоматика в виде нарушений сна, чувства беспредметного беспокойства, рассеянности. Значение шкалы «Изменение настроения» свидетельствует о снижении оптимистичности оценки матерями собственной жизни. Для матерей характерно снижение шкалы «Значимость социального окружения», ориентации на совместное решение проблем, отдаление от семьи, друзей. Матери беспокоятся по поводу состояния своего здоровья, недостаточно удовлетворены своим физическим состоянием (шкала «Самооценка здоровья»), ежедневной деятельностью (шкала «Степень неудовлетворенности повседневной деятельностью»), часто они могут переживать скуку в повседневной деятельности.

В целях реализации второй задачи исследования был проведен корреляционный анализ по Ч. Спирмену, в результате которого установлены положительные и отрицательные связи показателей эмоционального выгорания с показателями иррациональных установок матерей. Результаты исследования представлены в табл. 3.

Таким образом, в ходе проведенного исследования установлено, что показатель «катастрофизация» положительно связан с показателями эмоционального выгорания: «эмоциональное истощение», «субъективное благополучие», «признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику», «незначимость социального окружения», «степень неудовлетворенности повседневной деятельностью». То есть чем выше уровень катастрофизации мыслительной деятельности матерей, характеризующийся преувеличением негативного характера явления или ситуации, тем выше их эмоциональное истощение, переживание субъективного неблагополучия, выраженность психоэмоциональной симптоматики, а также неудовлетворенность повседневной деятельностью и общением с социальным окружением (семьей, друзьями).

Зафиксировано, что показатель «долженствование в отношении себя» положительно связан с показателями «эмоциональное истощение», «субъективное благополучие», «напряженность и чувствительность», «признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику», «незначимость социального окружения», «низкая самооценка здоровья», «степень неудовлетворенности повседневной деятельностью». Таким образом, чем более выражена установка долженствования матерей в отношении себя, тем более характерно для них эмоциональное истощение, переживание неблагополучия, выше напряженность и чувствительность от необходимости взаимодействовать с другими, субъективно переживаемое чувство беспредметного беспокойства и другая психоэмоциональная симптоматика, беспокойство по поводу собственного состояния здоровья, а также неудовлетворенность от необходимости выполнения повседневной деятельности и отношений с семьей и друзьями.

Таблица 3

Связь показателей эмоционального выгорания с показателями иррациональных установок
в мышлении матерей

Показатель	Катастрофизация	Долженствование в отношении себя	Долженствование в отношении других	Оценка фрустрационной интолерантности личности	Оценочная установка
Эмоциональное истощение	$r = 0,340$ $p = 0,0001$	$r = 0,302$ $p = 0,001$	–	$r = 0,544$ $p = 0,0001$	$r = 0,465$ $p = 0,0001$
Деперсонализация	–	–	–	$r = 0,245$ $p = 0,011$	–
Редукция родительских достижений	–	–	–	$r = 0,369$ $p = 0,0001$	$r = 0,421$ $p = 0,0001$
Общий балл субъективного благополучия	$r = 0,408$ $p = 0,0001$	$r = 0,454$ $p = 0,0001$	$r = 0,332$ $p = 0,0001$	$r = 0,622$ $p = 0,0001$	$r = 0,589$ $p = 0,0001$
Напряженность и чувствительность	–	$r = 0,335$ $p = 0,0001$	–	$r = 0,373$ $p = 0,0001$	$r = 0,401$ $p = 0,0001$
Признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику	$r = 0,401$ $p = 0,0001$	$r = 0,378$ $p = 0,0001$	–	$r = 0,541$ $p = 0,0001$	$r = 0,547$ $p = 0,0001$
Изменения настроения	–	–	–	$r = 0,417$ $p = 0,0001$	$r = 0,362$ $p = 0,0001$
Незначимость социального окружения	$r = 0,358$ $p = 0,0001$	$r = 0,307$ $p = 0,0001$	$r = 0,305$ $p = 0,0001$	$r = 0,430$ $p = 0,0001$	$r = 0,437$ $p = 0,0001$
Низкая самооценка здоровья	–	$r = 0,394$ $p = 0,0001$	–	$r = 0,461$ $p = 0,0001$	$r = 0,434$ $p = 0,0001$
Степень неудовлетворенности повседневной деятельностью	$r = 0,326$ $p = 0,001$	$r = 0,389$ $p = 0,0001$	–	$r = 0,533$ $p = 0,0001$	$r = 0,545$ $p = 0,0001$

Установлено, что показатель «долженствование в отношении других» положительно связан с показателями «субъективное благополучие», «незначимость социального окружения». Таким образом, чем ниже уровень долженствования матерей в отношении других, тем ниже переживание субъективного неблагополучия, уровень переживания одиночества.

Определено, что показатель «оценка фрустрационной интолерантности» положительно связан с показателями «эмоциональное истощение», «деперсонализация», «редукция родительских достижений», «субъективное благополучие», «напряженность и чувствительность», «признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику», «изменения настроения», «незначимость социального окружения», «низкая самооценка здоровья», «степень неудовлетворенности повседневной деятельностью». То есть чем выше уровень фрустрационной интолерантности матерей, отражающий степень непереносимости различных фрустраций, тем выше уровень их эмоционального истощения, деформация отношений с окружающими, проявляющаяся в бездушии и циничности, чувство некомпетентности в выполнении материнских обязанностей, переживание субъективного неблагополучия, напряженность и чувствительность от необходимости взаимодействовать с другими людьми, выраженность психоэмоциональной симптоматики (нарушения сна, чувство беспокойства), выраженность негативного модуса восприятия жизни, беспокойство по поводу собственной физической формы, а также неудовлетворенность от необходимости выполнения повседневной деятельности и необходимости выстраивания отношений с семьей и друзьями.

Обнаружено, что показатель «оценочная установка» положительно связан с показателями «эмоциональное истощение», «редукция родительских достижений», «субъективное благополучие», «напряженность и чувствительность», «признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику», «изменения настроения», «незначимость социального окружения», «низкая самооценка здоровья», «степень неудовлетворенности повседневной деятельностью».

То есть чем выше уровень оценочных установок матерей, отражающих их склонность оценивать не отдельные черты или поступки людей, а личность в целом, тем выше уровень их эмоцио-

нального истощения, чувство некомпетентности в выполнении материнских обязанностей, переживание субъективного неблагополучия, напряженность от необходимости выполнять работу и взаимодействовать с другими людьми, выраженность психоэмоциональной симптоматики (нарушения сна, чувство беспокойства, рассеянность), пессимистичность, беспокойство по поводу собственной физической формы, а также неудовлетворенность от необходимости выполнения повседневной деятельности и необходимости выстраивания отношений с семьей и друзьями.

В заключение отметим, что осознаем мы это или нет, но иррациональные установки вносят в жизнь свои коррективы через эмоциональное состояние и телесные или поведенческие реакции. Развитие осознанности к своим мыслям, безусловно, может помочь многим женщинам-матерям справляться с жизненными трудностями, не испытывая на себе симптомы эмоционального выгорания.

В ходе проведенного исследования выявлена связь иррациональных установок с показателями эмоционального выгорания матерей. Наибольшее количество связей показателей эмоционального выгорания матерей установлено с двумя иррациональными установками «оценка фрустрационной интолерантности» и «оценочная установка», отражающих степень непереносимости матерями различных фрустраций и склонности оценивать по отдельным чертам или поступкам личность в целом. Установлено, что эмоциональное истощение матерей, их ощущение собственного психологического неблагополучия, неудовлетворенность повседневной деятельностью, неспособность совместно решать проблемы с другими людьми, психоэмоциональная симптоматика связаны с такими иррациональными установками, как «катастрофизация», «долженствование в отношении себя», «оценка фрустрационной интолерантности», «оценочная установка».

Список источников

1. Birns B., Hay D. Introduction // *Different faces of motherhood*. NY-L., 1988. P. 291.
2. Шишкина Т. В. Феномен материнства и его психологические особенности в жизни современной женщины // *Психология и педагогика в Крыму: пути развития*. 2019. № 3. С. 245–258.
3. Попов Ю. В., Кмить К. В. Эмоциональное «выгорание» – только лишь результат профессиональных отношений? // *Обозрение психиатрии и медицинской психологии*. 2012. № 2. С. 98–101.
4. Базалева Л. А. Личностные факторы эмоционального «выгорания» матерей в отношениях с детьми: дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2010. 202 с.
5. Базалева Л. А. Обоснование необходимости рассмотрения эмоционального «выгорания» в аспекте материнства // *Вестник Северо-Казахстанского ун-та им. М. Козыбаева*. 2018. № 2 (39). С. 161–167.
6. Филиппова Г. Г. Эмоциональное выгорание матери: новая проблема в перинатальной психотерапии // *Возможности психотерапии, психологии и консультирования в сохранении и развитии здоровья и благополучия человека, семьи и общества: материалы итогового междунар. конгр. М., 2017*. С. 154–159.
7. Филиппова Г. Г. Самореализация и родительство: конфликт мотиваций в современном обществе // *Психотерапия*. 2016. № 10 (166). С. 16–22.
8. Эллис А., Драйден У. Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии / пер. с англ. Т. Саушкиной. 2-е изд. СПб.: Речь, 2002. 66 с.
9. Бек А., Раш А., Шо Б., Эмери Г. Когнитивная терапия депрессий. СПб.: Питер, 2003. 195 с.
10. Бек А., Хейг Э. Достижения в области когнитивной теории и терапии: генеративная когнитивная модель // *VIII Международный форум Ассоциации когнитивно-поведенческой психотерапии CBTFORUM: сб. науч. ст.* СПб.: Лема, 2022. С. 17–52.
11. Бек Дж. Когнитивно-поведенческая терапия. От основ к направлениям. СПб.: Питер, 2018. 416 с.
12. Диджузеппе Р., Дойл К., Драйден У., Бакс У. Рационально-эмотивно-поведенческая терапия. СПб.: Питер, 2021. 93 с.
13. Ковпак Д. В. Страхи, тревоги, фобии. СПб.: Наука и техника, 2012. 285 с.
14. Каменюкин А. Г., Ковпак Д. В. Антистресс-тренинг. 2-е изд. СПб.: Питер, 2008. 220 с.
15. Рогачева П. С. Когнитивные ошибки и уровень субъективного благополучия у женщин в первый год после родов // *VIII Международный форум Ассоциации когнитивно-поведенческой психотерапии CBTFORUM: сб. науч. ст.* СПб.: Лема, 2022. С. 201–211.
16. Чупахина Ю. А. Влияние иррациональных убеждений родителей на иррациональные убеждения детей, формирующиеся к юношескому возрасту: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2003. 231 с.

17. Пуговкина О. Д., Сыровашина А. Д., Истомин М. А., Холмогорова А. Б. Руминативное мышление как когнитивный фактор хронификации депрессии: определение понятия и валидность инструментария // Консультативная психология и психотерапия. 2021. Т. 29, № 3. С. 88–115.

References

1. Birns B., Hay D. Introduction. *Different faces of motherhood*. NY-L., 1988. P. 291.
2. Shishkina T. V. Fenomen materinstva i ego psikhologicheskiye osobennosti v zhizni sovremennoy zhenshchiny [The phenomenon of motherhood and its psychological features in the life of a modern woman]. *Psikhologiya i pedagogika v Krymu: puti razvitiya – Psychology and pedagogy in Crimea: ways of development*, 2019, no. 3, pp. 245–258 (in Russian).
3. Popov Yu. V., Kmit' K. V. Emotsional'noye "vygoraniye" – tol'ko lish' rezul'tat professionalnykh otnosheniy? [Is emotional "burnout" just a result of professional relationships?]. *Obozreniye psikhiatrii i meditsinskoy psikhologii imeni V. M. Bekhtereva – V. M. Bekhterev Review of Psychiatry and Medical Psychology*, 2012, no. 2, pp. 98–101 (in Russian).
4. Bazaleva L. A. *Lichnostnye faktory emotsional'nogo "vygoraniya" materey v otnosheniyakh s det'mi*. Diss. kand. psikhol. nauk [Personal factors of emotional "burnout" of mothers in relationships with children. Diss. cand. psy. sci.]. Krasnodar, 2010. 202 p. (in Russian).
5. Bazaleva L. A. Obosnovaniye neobходимosti rassmotreniya emotsional'nogo "vygoraniya" v aspekte materinstva [Justification of the need to consider emotional "burnout" in the aspect of motherhood]. *Vestnik Severo-Kazakhstanskogo universiteta im. M. Kozibaeva – Bulletin of the North Kazakhstan University named after M. Kozybayev*, 2018, no. 2 (39), pp. 161–167 (in Russian).
6. Filippova G. G. Emotsional'noye vygoraniye materi: novaya problema v perinatal'noy psikhoterapii [Mother's emotional burnout: a new problem in perinatal psychotherapy]. In: *Materialy itogovogo mezhdunarodnogo kongressa "Vozmozhnosti psikhoterapii, psikhologii i konsul'tirovaniya v sokhranении i razvitiі zdorov'ya i blagopoluchiya cheloveka, sem'i i obshchestva"* [Possibilities of psychotherapy, psychology and counseling in preserving and developing the health and well-being of an individual, family and society: materials of the final international congress]. Moscow, 2017. Pp. 154–159 (in Russian).
7. Filippova G. G. Samorealizatsiya i roditel'stvo: konflikt motivatsii v sovremenном obshchestve [Self-realization and parenthood: the conflict of motivations in modern society]. *Psikhoterapiya – Psychotherapy*, 2016, no. 10(166), pp. 16–22 (in Russian).
8. Ellis A., Draidon U. *Praktika ratsional'no-emotsional'noy povedencheskoy terapii* [The practice of rational-emotional behavioral therapy]. Saint Petersburg, Rech Publ., 2002. 66 p. (in Russian).
9. Bek A., Rash A., Sho B., Emeri G. *Kognitivnaya terapiya depressii* [Cognitive therapy of depression]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2003. 195 p. (in Russian).
10. Bek A., Heig E. Dostizheniya v oblasti kognitivnoy teorii i terapii: generativnaya kognitivnaya model' [Advances in cognitive theory and therapy: generative cognitive model]. In: *VIII Mezhdunarodnyy forum Assotsiatsii kognitivno-povedencheskoy psikhoterapii CBTFORUM: sbornik nauchnykh statey* [VIII International Forum of the Association of Cognitive Behavioral Psychotherapy CBTFORUM: collection of scientific articles]. Saint Petersburg, Lema Publ., 2022. Pp. 17–52 (in Russian).
11. Bek D. *Kognitivno-povedencheskaya terapiya. Ot osnov k napravleniyam* [Cognitive behavioral therapy. From basics to directions]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2018. 416 p. (in Russian).
12. Didzhuzeppe R., Doyl K., Drayden U., Baks U. *Ratsional'no-emotivno-povedencheskaya terapiya* [Rational-emotive-behavioral therapy]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2021. 93 p. (in Russian).
13. Kovpak D. V. *Strakhi, trevogi, fobii* [Fears, anxieties, phobias]. Saint Petersburg, Nauka i tekhnika Publ., 2012. 285 p. (in Russian).
14. Kamenyukin A. G., Kovpak D. V. *Antistress-trening* [Anti-stress training]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2008. 220 p. (in Russian).
15. Rogacheva P. S. Kognitivnye oshibki i uroven' sub'ektivnogo blagopoluchiya u zhenshchin v pervyy god posle rodov [Cognitive errors and the level of subjective well-being in women in the first year after childbirth]. In: *VIII Mezhdunarodnyy forum Assotsiatsii kognitivno-povedencheskoy psikhoterapii CBTFORUM: sbornik nauchnykh statey* [VIII International Forum of the Association of Cognitive Behavioral Psychotherapy CBTFORUM: collection of scientific articles]. Saint Petersburg, Lema Publ., 2022. Pp. 201–211 (in Russian).

16. Chupakhina Yu. A. *Vliyaniye irratsional'nykh ubezhdeniy roditeley na irratsional'nye ubezhdeniya detey, formiruyushchiesya k yunosheskomu vozrastu. Dis. kand. psikh. nauk* [The influence of parents' irrational beliefs on children's irrational beliefs formed by adolescence Diss. cand. psychol. sci.]. Saint Petersburg, 2003. 231 p. (in Russian).
17. Pugovkina O. D., Syrokvashina A. D., Istomin M. A., Kholmogorova A. B. Ruminativnoye myshleniye kak kognitivny faktor khronifikatsii depressii: opredeleniye ponyatiya i validnost' instrumentariya [Ruminative thinking as a cognitive factor of chronic depression: definition of the concept and validity of the toolkit]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya – Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2021, vol. 29, no. 3, pp. 88–115 (in Russian).

Информация об авторе

Сунцова Я. С., кандидат психологических наук, доцент, Удмуртский государственный университет (ул. Университетская, 1, Ижевск, Россия, 426034).

Information about the author

Suntsova Ya. S., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Udmurt State University (ul. Universitetskaya, 1, Izhevsk, Russian Federation, 426034).

Статья поступила в редакцию 03.07.2023; принята к публикации 22.12.2023

The article was submitted 03.07.2023; accepted for publication 22.12.2023



Издательство  ТГПУ