

ISSN 2307-6127



Научно- педагогическое обозрение

**PEDAGOGICAL
REVIEW**

Выпуск 3 (49) 2023

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

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

**НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОЗРЕНИЕ.
PEDAGOGICAL REVIEW**

Научный журнал

ВЫПУСК 3 (49) 2023

**ТОМСК
2023**

Главный редактор:

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

Редакционная коллегия:

*С. И. Поздеева, доктор педагогических наук, профессор (зам. главного редактора) (Томск, Россия)
E-mail: pozdeeva@tspu.edu.ru;*

*Т. Г. Бохан, доктор психологических наук, доцент (Томск, Россия);
Е. В. Волкова, доктор психологических наук, доцент (Москва, Россия);
М. П. Войтеховская, доктор исторических наук, профессор (Томск, Россия);
Э. Г. Гельфман, доктор педагогических наук, профессор (Томск, Россия);
А. Н. Макаренко, доктор физико-математических наук, доцент (Томск, Россия);
А. А. Никитин, доктор физико-математических наук, профессор,
академик РАО (Новосибирск, Россия).*

Редакционный совет:

*В. В. Лаптев, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО,
заслуженный деятель науки РФ (Санкт-Петербург, Россия);
П. Д. Тищенко, доктор философских наук (Москва, Россия);
М. А. Холодная, доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
E. Elizalde, профессор, Институт космических исследований (Барселона, Испания);
A. Nakaya, профессор, Хиросимский университет (Хиросима, Япония);
A. Istenic, профессор, Приморский университет (Копер, Словения).*

Научные редакторы выпуска:

С. И. Поздеева, В. И. Ревякина, Н. А. Буравлева

Учредитель:

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»

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

Журнал включен:

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

Адрес учредителя:

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

Адрес редакции:

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

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

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
ПИ № ФС77-52642 от 25.01.2013

Подписано в печать: 26.05.2023. Дата выхода в свет: 20.06.2023. Формат: 60×90/8. Бумага: офсетная.
Печать: трафаретная. Усл.-печ. л.: 20,75. Тираж: 1000 экз. Цена свободная. Заказ: 1253/Н.

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

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

MINISTRY OF EDUCATION OF THE RUSSIAN FEDERATION

**Tomsk State Pedagogical University
(TSPU)**

PEDAGOGICAL REVIEW

ISSUE 3 (49) 2023

**TOMSK
2023**

Editor-in-Chief:

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

Editorial Board:

S. I. Pozdeeva, Doctor of Pedagogy, Professor (Deputy Editor-in-Chief) (Tomsk, Russian Federation)
E-mail: pozdeeva@tspu.edu.ru;
T. G. Bokhan, Doctor of Psychology, Associate Professor (Tomsk, Russian Federation);
E. V. Volkova, Doctor of Psychology, Associate Professor (Moscow, Russian Federation);
M. P. Voytekhovskaya, Doctor of History, Professor (Tomsk, Russian Federation);
E. G. Gelfman, Doctor of Pedagogy, Professor (Tomsk, Russian Federation);
A. N. Makarenko, Doctor of Physics and Mathematics, Associate Professor (Tomsk, Russian Federation);
A. A. Nikitin, Doctor of Physics and Mathematics, Professor (Novosibirsk, Russian Federation).

Editorial Council:

*V. V. Laptev, Doctor of Pedagogy, Professor, Member of Russian Academy of Education,
Honored Worker of Higher School (St. Petersburg, Russian Federation);*
*P. D. Tishchenko, Doctor of Philosophy, Institute of Philosophy of Russian Academy of Sciences
(Moscow, Russian Federation);*
M. A. Kholodnaya, Doctor of Psychology, Professor (Moscow, Russian Federation);
E. Elizalde, Professor, Institute of Space Studies of Catalonia (Barcelona, Spain);
A. Nakaya, Associate Professor, Hiroshima University (Hiroshima, Japan);
A. Istenic, Professor, Primorsky University (Koper, Slovenia).

Scientific Editors of the Issue:

S. I. Pozdeeva, V. N. Revyakina, N. A. Buravleva

Founder:

Tomsk State Pedagogical University

The journal is included in the list of the leading reviewed academic journals and publications, publishing main results of doctoral and postdoctoral theses that are approved by the Highest Attestation Board of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (revision of 20.03.2023).

The journal is included:

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

Address:

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

Corresponding address:

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

Printed by: "Skorost' Tsveta",
pr. Lenina, 30/2, Tomsk, Russia, 634050. E-mail: voc2006@mail.ru

Certificate of registration of mass media

The Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology, and Mass Media (Roskomnadzor)
PI No. FS77-52642, issued on 25.01.2013.

Approved for printing: 26.05.2023. Publication date: 20.06.2023. Format: 60×90/8. Paper: offset
Printing: 20.75 screen. Circulation: 1000 copies. Price: not settled. Order: 1253/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 ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Акулова Е. Г.</i> Педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями: к постановке проблемы	7
<i>Медведева Е. Ю., Уромова С. Е.</i> Использование схем в логопедической работе с младшими школьниками-билингвами	17
<i>Гнатышина Е. В., Василенко Е. А.</i> Эмоциональная грамотность и методы ее формирования у подростков и юношества.	28
<i>Декина Е. В., Шалагинова К. С.</i> Особенности организации профессиональных проб обучающихся в учреждениях интернатного типа	35

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Зиятдинова Ю. Н.</i> Использование интерактивных онлайн-сервисов в иноязычной профессиональной подготовке студентов	42
<i>Макарова Ю. А.</i> Методический потенциал конкретной поэзии в обучении иноязычной письменной речи	51
<i>Маркова Н. А.</i> Организация адаптационной языковой подготовки в техническом вузе в период пандемии	58
<i>Мокрый В. Ю.</i> Подготовка студентов гуманитарных вузов к использованию информационных технологий	67

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

<i>Галкина Т. В.</i> Проект «Карта Победы»: сладкая продукция томской кондитерской фабрики «Красная звезда» в годы Великой Отечественной войны	78
<i>Илакавичус М. Р.</i> Гуманитарно-антропологический подход как основа организации профессионального воспитания представителей профессий служения	86
<i>Александрова М. В., Тращенко С. А., Медник Е. А.</i> Развитие умений самоанализа профессиональной деятельности педагогов	94
<i>Селиванова Е. А.</i> Использование кейс-метода для интенсификации обмена знаниями между педагогами	101

ПСИХОЛОГИЯ

<i>Басимов М. М.</i> Взаимосвязи шкал дефицитарного страха и актуального самовосприятия студентов во время самоизоляции	109
<i>Гапонова С. А., Корнилова Н. С.</i> Ассертивное поведение студентов управленческого профиля	122
<i>Мерзлякова Д. Р., Мирошниченко А. А.</i> Возможности использования психолого-педагогических условий консолидации школьного коллектива в процессе подготовки будущих лидеров Национальной технологической инициативы	130
<i>Нелюбин Н. И.</i> Транссективный анализ как метод историко-психологического исследования	140
<i>Шейнов В. П., Ермак В. О.</i> Виртуальное и реальное пространство современной белорусской молодежи: социально-психологический контекст	150
<i>Xin Huili.</i> Interpretation of the Theoretical Origin of "Psychological Education" in Chinese Universities	160

CONTENTS

GENERAL AND INCLUSIVE EDUCATION

<i>Akulova E. G.</i> The essence and specifics of pedagogical support for preschool children with special educational needs.	7
<i>Medvedeva E. Yu., Uromova S. E.</i> The use of schemes in speech therapy work with younger bilingual schoolchildren	17
<i>Gnatyshina E. V., Vasilenko E. A.</i> Emotional literacy and methods of its formation in adolescents and youth	28
<i>Dekina E. V., Shalaginova K. S.</i> Features of the organization of professional tests of students in boarding schools.	35

HIGHER EDUCATION

<i>Ziyatdinova Yu. N.</i> Interactive online tools in teaching foreign languages to university students	42
<i>Makarova Yu. A.</i> Methodological potential of the concrete poetry for development of written speech in foreign language teaching.	51
<i>Markova N. A.</i> Organization of foreign language adaptation training in a technical university during the pandemic	58
<i>Mokryy V. Yu.</i> Training humanitarian universities' students for using information technologies	67

PROBLEMS OF EDUCATION

<i>Galkina T. V.</i> Project "Victory Card": sweet products of Tomsk Confectionery Factory "Red Star" during Great Patriotic War	78
<i>Ilakavichus M. R.</i> Humanitarian and anthropological approach as a basis for the organization of professional education of service professionals.	86
<i>Aleksandrova M. V., Trashchenkova S. A., Mednik E. A.</i> Development of the skills of introspection of the professional activity of teachers.	94
<i>Selivanova E. A.</i> Using the case method to intensify the exchange of knowledge between teachers	101

PSYCHOLOGY

<i>Basimov M. M.</i> Dependences between the scales of deficient fear and actual self-perception at the stage of self-isolation.	109
<i>Gaponova S. A., Kornilova N. S.</i> Assertive behavior of students of managerial profile.	122
<i>Merzlyakova D. R., Miroshnichenko A. A.</i> Psychological aspects of school staff consolidation to prepare future leaders of the National Technology Initiative	130
<i>Nelyubin N. I.</i> Transspective analysis as a method of historical and psychological research	140
<i>Sheynov V. P., Ermak V. O.</i> Virtual and real space of modern belarusian youth: social and psychological context	150
<i>Xin Huili.</i> Interpretation of the Theoretical Origin of "Psychological Education" in Chinese Universities.	160

ОБЩЕЕ И ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Научная статья

УДК 372.2.01; 376.02

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-7-16>

Педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями: к постановке проблемы

Елена Геннадьевна Акулова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, lega0580@yandex.ru

Аннотация

В статье описана специфика педагогического сопровождения детей дошкольного возраста. Представлены теоретическое обоснование и методологические подходы педагогического сопровождения, его практическая значимость. Выделены существенные характеристики, обозначены смыслы и значение педагогического сопровождения в дошкольном образовании. Выдвинут принцип диверсификации педагогического сопровождения и показана его взаимообусловленность с вариативностью образования в дошкольных организациях. Классифицированы основные процессы взаимодействия педагога и ребенка и отмечена динамика изменений в системе сопровождения дошкольников в связи с появлением в массовых образовательных учреждениях детей с особенностями в развитии. Дано расширенное понимание термина «дети с особыми образовательными потребностями» с позиции поддержки многообразия детства. Представлена классификация категорий детей с особыми образовательными потребностями, обучающихся в российских дошкольных организациях. Определены необходимые условия и перспективы развития педагогического сопровождения дошкольников с особыми образовательными потребностями в рамках вариативного социокультурного образовательного пространства.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, дети с особыми образовательными потребностями, диверсификация, вариативное развитие личности

Для цитирования: Акулова Е. Г. Педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями: к постановке проблемы // Научно-педагогическое обозрение. 2023. Вып. 3 (49). С. 7–16. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-7-16>

GENERAL AND INCLUSIVE EDUCATION

Original article

The essence and specifics of pedagogical support for preschool children with special educational needs

Elena G. Akulova

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, lega0580@yandex.ru

Abstract

The article describes the specifics of pedagogical support for preschool children. The theoretical substantiation and methodological approaches of pedagogical support, its practical significance are

presented. The meanings and significance of the phenomenon are indicated, the essential characteristics of pedagogical support in preschool education are highlighted. The topic of personalization of education, development, upbringing of children with various starting opportunities is updated. The principle of diversification of pedagogical support is put forward and its interdependence with variability as an actual quality of Russian education is proved. The main processes of interaction between a teacher and a child are classified and the dynamics of changes in the system of support for preschoolers in connection with the appearance of children with developmental disabilities in mass educational institutions is shown. The term “children with special educational needs” is presented, which is disclosed from the position of supporting the diversity of childhood. Classification of categories of children with special educational needs studying in Russian preschool organizations has been developed. The necessary conditions and prospects for the development of pedagogical support for preschoolers with special educational needs within the framework of a multivariate socio-cultural educational space are determined.

Keywords: *pedagogical support, children with special educational needs, diversification, variable personality development*

For citation: Akulova E. G. Pedagogicheskoye soprovozhdeniye detey doshkol'nogo vozrasta s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami: k postanovke problemy [The essence and specifics of pedagogical support for preschool children with special educational needs]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 3 (49), pp. 7–16. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-7-16>

Важным элементом современного образования является реализация педагогического сопровождения. Как феномен практической педагогической деятельности педагогическое сопровождение осуществляется на разных ступенях российского образования, что определяет особенности его содержания.

Развитие интеграционных процессов на дошкольном уровне образования, планомерная работа по обеспечению доступной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями привели к реальным изменениям в системе педагогического сопровождения дошкольников. Все чаще дошкольная организация выбирает образовательные программы, в которых заложены инклюзивные принципы и подходы: ценность и уникальность детства, принятие разнообразия человеческой жизни, необходимость общения и социализации.

Реализация данных принципов прослеживается в современной системе педагогического сопровождения дошкольников, имеющих особые образовательные потребности.

Известно, что наряду с нормативным понятием «дети с ограниченными возможностями здоровья» (ОВЗ) в педагогическом сообществе существует еще до сих пор не устоявшийся термин «дети с особыми образовательными потребностями» (ООП), он отражает меняющееся отношение во всем мире к особенным детям и новое понимание их прав. В настоящее время эта новая дефиниция расширяет список специальных терминов по определению людей, имеющих отклонения от условной нормы. Термин «дети с особыми образовательными потребностями» обращает внимание педагогов и родителей на уникальные нужды и потребности дошкольников, на их самобытность и многообразие. Он расширяет представление педагогического и родительского сообщества об особенностях детей, сдвигая акценты от ограничений здоровья к сверхспособностям их личностного развития, от медицинских диагнозов в сторону активного функционирования и проявления нестандартных возможностей каждого маленького человека, что, безусловно, приводит к успешной адаптации в современном обществе [1].

В таблице представлены категории детей с ООП дошкольного возраста, нуждающиеся в психолого-педагогической помощи, но из-за неопределенности статуса в виде специальных заключений федеральных, региональных, муниципальных психолого-медико-педагогических организаций часто не попадающие в поле педагогического сопровождения.

Категории детей с особыми образовательными потребностями

Категория детей с ООП	Статус сопровождения
Дети-инвалиды	Определен заключением медико-социальной экспертизы на основании Постановления Правительства Российской Федерации № 588 от 5 апреля 2022 года «О признании лица инвалидом»
Дети с ограниченными возможностями здоровья	Определен в заключении региональной, муниципальной, психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК)
Дети с отклоняющимся развитием [2]	Дети с девиантным и деликвентным поведением могут получить данный статус в результате психолого-педагогической диагностики в дошкольном учреждении, он отражен в заключении психолого-педагогического консилиума детского сада
Одаренные дети и дети с опережением в развитии	Дети с высоким уровнем развития либо сверхспособностями могут быть выявлены в результате комплексной психолого-медико-педагогической диагностики в образовательном учреждении или городской ПМПК
Дети-билингвы	Дети-инофоны, получившие статус в результате психолого-логопедического обследования в дошкольной организации
Дети, рожденные в семьях различных религиозных общин	Дети экопоселений, веганов, хиппи и др. На сегодняшний день их статус не определен. Большая часть дошкольников из общин не посещает детские сады
Дети с «двойной исключительностью» [3]	С одной стороны, статус может быть определен заключением медико-социальной экспертизы или психолого-медико-педагогической организации, с другой стороны, не определен
Дети с цифровой зависимостью	Статус не определен, может быть выявлен в результате психолого-педагогического сопровождения

Таким образом, современное педагогическое сопровождение дошкольников направлено не только на детей с ОВЗ, что закреплено в Федеральном законе «Об образовании», но и на других субъектов интегративного или инклюзивного образования – детей с ООП, нормотипичных воспитанников, родителей, педагогов, которые сталкиваются с актуальным «разнообразием» в современной детской популяции. Это позволяет нам расширить границы понятия «сопровождение» и определить специфику педагогического сопровождения дошкольников с ООП.

В учебном пособии В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой педагогическое сопровождение определяется как форма педагогической деятельности, ориентированная на развитие индивидуальности, авторы распределяют виды педагогической деятельности по возрастным группам: забота о малышах, помощь младшим, поддержка подростков, сопровождение старшеклассников [4]. Но существующие практики педагогического сопровождения в дошкольных организациях показывают, что процесс сопровождения дошкольника с особыми образовательными потребностями не ограничивается только заботой и помощью, а становится процессом, подразумевающим деятельность педагога, нацеленную на продвижение воспитанника по индивидуальной траектории развития в собственном темпе роста.

Ученые, стоящие у истоков понятия «педагогическое сопровождение», Г. Бардиер и М. Р. Битяева, определяют его как системную профессиональную деятельность, обеспечивающую создание условий для успешной адаптации человека и его жизнедеятельности [5, 6]. Продолжая мысль предшественников, исследователь С. Н. Чистякова отмечает направленность деятельности педагога на взаимодействие по оказанию помощи сопровождающему в процессе личностного роста [7]. Эту позицию развивают известные ученые Е. И. Казакова, А. П. Тряпицына, уточняя, что педагогическая деятельность обеспечивает создание условий для принятия субъектом развития оптимального решения в различных ситуациях жизненного выбора [8].

О. С. Газман, С. М. Юсфин, Н. П. Спирина, М. А. Иваненко, Л. Н. Бережнова и другие исследователи предложили и определяли термин «педагогическая поддержка» как особую культуру сопровождения и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания и социализации [9].

В целом под влиянием идей зарубежной гуманистической психологии (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, Дж. Мид, М. Кун, И. Блумер), личностно ориентированного подхода в отечественной педагогике (Е. В. Бондаревская, Р. Л. Кричевский, С. В. Кульневич, И. А. Якиманская и др.), педагогики сотрудничества (Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, Г. Н. Прокументова и др.) сформировалось понятие педагогического сопровождения ребенка, представляющее профессиональную деятельность педагога как тактику сопутствия и длительного взаимодействия с дошкольником, предполагающую совместную коррективную индивидуальную стратегию обучения и воспитания, ведущую к чувству успеха и защищенности у воспитанника.

В течение двух последних десятилетий в дошкольных образовательных организациях развивалась отечественная система педагогического сопровождения (Е. И. Казакова, М. Р. Битянова, М. М. Семаго, Н. Я. Семаго и др.). В ее основе лежат функционирование в детских садах психолого-медико-педагогического консилиума для детей с проблемами в развитии, организация диагностической работы, консультационной службы, коррекционно-развивающей деятельности специалистов ДОУ, просветительской и профилактической работы с родителями. Инновационным для российских дошкольных организаций стало развитие сетевого партнерства как формы эффективного сотрудничества в рамках помощи детям-инвалидам и детям с ограничениями в развитии.

В целом практика педагогического сопровождения детей дошкольного возраста разнообразна и активно представлена в виде доступной среды в детских садах, разработках индивидуальных адаптированных программ и образовательных маршрутов в сочетании с лечебно-восстановительными формами работы, что создает благоприятные условия для развития и обучения детей с различными стартовыми возможностями и активизирует потенциал детей.

Отметим, что педагогическое сопровождение как теоретическое понятие предусматривает особую опору на субъектность, субъектно-субъектные отношения [10]. В соответствии с мнением исследователей Н. Б. Крыловой, Е. А. Александровой в контексте данной статьи субъектность предполагает активную вовлеченность человека (как ребенка, так и воспитателя) в организуемую непосредственно им деятельность, а субъектно-субъектные отношения делают педагогический процесс личностно ориентированным [11].

Таким образом, исходя из вышеизложенного и ориентируясь на работы отечественных ученых (Г. Бардиер, Е. И. Казакова, М. Р. Битянова, О. С. Газман, А. П. Тряпицына, М. М. Семаго, Н. Я. Семаго, Е. В. Бондаревская, С. Н. Чистякова и др.), мы можем заключить, что педагогическое сопровождение дошкольников с ООП представляет собой целенаправленный процесс эффективного взаимодействия всех актуальных субъектов образования, характеризующийся: 1) гуманистическими принципами интегрированного или инклюзивного образования; 2) комплексной целенаправленной деятельностью педагогов по развитию, коррекции, поддержке и помощи ребенку в трудных жизненных ситуациях; 3) педагогической тактикой сопутствия воспитателя и ребенка в процессе построения индивидуальной траектории развития; 4) субъектно-субъектными отношениями всех участников образования (семья – детский сад – внешние партнеры); 5) созданием условий для успешной адаптации и социализации семей, воспитывающих детей с ООП; 6) функционированием организационной структуры (психолого-медико-педагогические комиссии, психолого-педагогические службы) и мероприятий; 7) пролонгированным во времени результатом.

В практике дошкольных учреждений педагогическое сопровождение детей с особенностями развития следует организовывать как личностно ориентированный процесс, предполагающий разработку содержания, методов, алгоритмов, способов и средств, направленных на определение поливариантных сценариев развития воспитанника детского сада. Содержание педагогической деятельности по сопровождению ребенка с ограниченными возможностями здоровья и ребенка с одаренностью будет различаться характером трудностей (особенностей) дошкольника и сценарием их преодоления. Педагог прогнозирует, планирует и направляет развитие ребенка по оптимальному сценарию взросления и преодоления детских проблем, но субъектно-субъектные отношения предполагают не только личностное развитие самого ребенка в процессе сопровождения, но и личностно-профессиональный рост педагога.

Отсюда вытекает, что миссия современного педагогического сопровождения ребенка с ОПП значительно шире, она предполагает субъектно-субъектный характер взаимодействия всех участников сопровождения и заключается в следовании активного взрослого, находящегося в режиме самосовершенствования (профессионального и личностного роста), рядом при построении ребенком вариантов личностного развития (самостоятельный выбор ребенка) [12].

Понимание сопровождения как взаимообусловленного развития педагога и ребенка реализуется в инновационной практике МАДОУ № 13 г. Томска. Выдвинутый педагогической командой тезис «только Личность может сопровождать личность» позволяет трактовать процесс сопровождения не только как помощь субъекту воспитания в формировании ориентационного поля его личностного развития, но и как эффективное взаимодействие педагога и ребенка, осуществляемое в непрерывном режиме самосовершенствования и саморазвития его участников. Такой подход обеспечивается организацией психологически комфортной педагогической среды и установлением продуктивных межличностных отношений дошкольника и команды помогающих взрослых.

В МАДОУ № 13 педагоги активно принимают участие в конкурсном движении, они являются организаторами нескольких творческих проектов (танцевальный ансамбль «Каблук», вокальная студия «Мелодия», аниматоры отчетных концертов, креатив-команда городского КВН, всероссийский конкурс «Судари и сударыни России»). Это позволило создать в детском саду педагогическое движение «Мейнстриминг: равные условия при разных возможностях (способы социализации детей с особыми образовательными потребностями через дополнительную образовательную и досуговую деятельность ДОУ)», в котором воспитатели помогают ребенку с нетипичным развитием выходить за рамки детского сада, адаптироваться в социокультурных пространствах музеев, концертных залов, театров города, приобретать опыт преодоления коммуникативных барьеров, опыт сценических выступлений, бесценный опыт общения со сверстниками. Данное движение является инновационной формой педагогического сопровождения детей с ООП. Цель «Мейнстриминга» – привести всех участников инклюзии (детей, родителей и педагогов) к полноценному общению, ведущему к возникновению успешных социальных отношений не только в образовательной, но и в досуговой деятельности, к повышению социально-творческой активности, доверия и взаимоуважения между детьми с особенностями в развитии и их типично развивающимися сверстниками посредством проведения творческих проектов и конкурсов. Движение «Мейнстриминг» вышло за рамки одного образовательного учреждения и стало региональным сетевым проектом в Томской области. Концепция инновационного проекта заключается во внедрении и запуске новой стратегии включения детей с ООП в дополнительную образовательную и досуговую деятельность ДОУ, в комбинировании компенсирующего вида обучения с инклюзивным, в тиражировании и поддержке успешных практик реализации инклюзивного образования, в социализации детей раннего и дошкольного возраста, гармонизации процесса личностного становления посредством развития социально-личностных умений дошкольников, в обеспечении равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Педагогическое сопровождение участников творческих проектов с ООП осуществляется через совместное погружение педагога и ребенка в активное творчество на сцене (принцип «рука в руке»). В рамках инновационного проекта формируется педагогическая команда волонтеров, помогающая детям с ООП и их семьям включиться в процесс досуговой деятельности (в конкурсы, мастер-классы, викторины). Педагоги-волонтеры должны обладать профессиональными знаниями по инклюзивному образованию, их цель – обеспечить доступные, безбарьерные условия для включения ребенка с ООП в пространство детского праздника и привести всех участников инклюзии (детей, родителей и педагогов) к полноценному общению, ведущему к успешному сотрудничеству, к возникновению успешных социальных отношений в образовательной и досуговой деятельности.

Педагогическое сопровождение волонтеров представляет системную, личностно ориентированную, активно деятельностную позицию педагога по отношению к воспитаннику, раскрывающуюся в умении оберегать уникальность детской личности, гармонично согласовывать особенности

его развития с окружающим его миром и совместно преодолевать трудности. Такая организация воспитания, развития и обучения детей обращена к внутреннему потенциалу ребенка и представляется как социокультура, включающая позицию помогающего взрослого и нуждающихся в педагогической помощи дошкольника и его семьи за пределами домашней среды (территория ДОУ), на социально-культурных площадках города.

Еще одной инновационной формой сопровождения ребенка с ООП в МАДОУ № 13 является деятельность мобильной педагогической группы, представляющая собой динамичную форму заинтересованного сотрудничества всех взрослых, входящих в активное окружение ребенка. В задачи подгруппы входит мониторинг развития сопровождаемого ребенка, разработка индивидуальной адаптированной образовательной программы, отчеты о прогрессе ребенка, представленные всеми участниками группы, внесение изменений в образовательную стратегию сопровождаемого. Так, мобильная группа по сопровождению незрячего ребенка работала в МАДОУ № 13 в течение трех лет. В группу входили воспитатель, психолог, педагоги по театральному искусству, тренер по дзюдо, специалист по песочной терапии, родители. Одним из важных факторов успешной работы мобильной группы являлась высокая мотивация его участников, отзывчивость педагогов к трудностям детского развития и комфортная обстановка для каждого из ее членов, благоприятная для ведения открытой профессиональной дискуссии с целью достижения оптимального результата сопровождения. В зависимости от запросов семьи особенного дошкольника и требований адаптированной программы группа сопровождения могла менять план работы и свой состав. Благодаря гибкой форме работы и небольшой численности (до 10 человек) мобильная педагогическая группа быстро реагировала на изменения актуального развития ребенка, что привело к достижению качественных результатов в образовании незрячего воспитанника, а именно к успешной социализации и готовности к обучению в общеобразовательной школе.

Особую отзывчивость педагогической команды к потребностям детей мы определяем как специфическую характеристику педагогического сопровождения дошкольников с ООП. Педагогическая отзывчивость включает эмпатию, толерантность и принятие философской идеи многообразия жизни. В представлении автора статьи, отзывчивый педагог ориентируется на возможности ребенка, инициирует разнообразные формы вариантного обучения, выявляет новые условия для индивидуализации образования с учетом личностных ресурсов обучающихся и образовательных запросов семьи. Среди этих условий следует указать: необходимость повышения квалификации воспитателя в вопросах инклюзивного образования, внесение уточнений и дополнений в образовательные программы, развитие интерактивных форм работы с родителями и внешними социальными партнерами, активная социальная позиция команды педагогов в жизни города и региона.

Таким образом, педагогическое сопровождение детей с ООП в практике дошкольного образования приобретает инновационные формы и новые характеристики, которые наряду с традиционными трансформируют и расширяют данный феномен в сторону его диверсификации и вариативности.

В законодательных актах российского образования появляется направление диверсификации (от лат. *diversus* – разный и *facere* – делать), которое обеспечивает многообразие видов и типов образования, в том числе и дошкольного. Среди них – разработка содержания образовательных программ, введение новых направлений обучения, новых курсов и дисциплин, создание интегрированных программ [13].

Диверсификация допускает разнообразие, разносторонность и вариативность образовательных учреждений и их органов управления. Диверсификация системы образования направлена на создание оптимальных условий для удовлетворения разнообразных образовательных потребностей, интересов, ожиданий граждан России, а также на эффективное взаимодействие и педагогическую поддержку обучающихся и их семей.

Таким образом, мы полагаем, что диверсификация становится основополагающим принципом педагогического сопровождения дошкольников с особыми образовательными потребностями. Реализация принципа диверсификации в практике педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями решает задачи эффективного разнообразия адаптированных

образовательных программ, технологий и форм взаимодействия педагога с особенными детьми и их родителями. Диверсификация получает конкретное выражение в виде многообразия комплексной помощи детей с особенностями, а именно альтернативных и вариативных способов их поддержки, в появлении новых концепций и моделей педагогического сопровождения в современной дошкольной теории и практике, в модернизации содержания изучаемого нами феномена.

Диверсификация системы педагогического сопровождения тесно связана с понятием вариативности, основным принципом образовательных программ, обеспечивающих возможность выбора индивидуального образовательного маршрута, соизмеренного с ресурсными возможностями ребенка.

Вариативность является актуальным принципом современного образования, она связана с необходимостью решать важнейшую педагогическую задачу – предоставить возможность и равные права каждому ребенку удовлетворить потребность в образовании и развитии независимо от его физических и умственных способностей. Принцип вариативности значительно расширяет возможности обучения детей с ООП в среде нормотипичных сверстников [14].

Итак, принципы диверсификации и вариативности как принципы современного педагогического сопровождения дошкольников с ООП являются мощным фактором развития инклюзивного образования, предоставляющего любому ребенку дошкольного возраста доступность и равноправие для роста и обучения в среде сверстников.

Из современной практики становится очевидным, что на смену традиционной дифференцированной системе педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (В. И. Лубовский [15]) приходит интеграция детей с особенностями в развитии в общеобразовательные учреждения, формируется система дошкольного инклюзивного образования, учитывающая индивидуальные черты каждого маленького человека. В настоящее время интегрированное образование активно внедряется в дошкольных организациях, где уже сформированы условия для реализации адаптированных образовательных программ и индивидуальных маршрутов детей с ограниченными возможностями здоровья.

По теории Л. С. Выготского, границы между нормальным и особенным развитием дошкольника прозрачны, ребенок развивается в сотрудничестве со взрослым. Продуктивное сотрудничество и содружество педагога и сопровождаемого им ребенка является главным источником развития личности, а важнейшей чертой сознания выступает диалогичность педагогического процесса, отсутствие педагогической поддержки дошкольника с любыми стартовыми возможностями однозначно приведет к задержке в его развитии [16].

Педагоги сопровождают и поддерживают развитие детей с ООП в нескольких инклюзивных процессах, а именно:

- индивидуальном процессе взаимодействия (педагог – ребенок);
- ежедневном активном образовательном процессе в детском саду;
- процессе коммуникации со сверстниками (ребенок – ребенок);
- процессе социализации (ребенок – внешний мир).

Эффективность реализации таких процессов определяет доступная образовательная среда, совместная деятельность всех участников инклюзии, непрерывность сопровождения, активное вовлечение родителей, специалистов, командный подход.

Система педагогического сопровождения сегодня постепенно встраивается в сферу интегрированного или инклюзивного обучения, она транслируется через многообразие педагогических систем, в числе которых адаптивная, саморазвивающее обучение, самоопределение, педагогика ненасилия, экзистенциальная педагогика. Ученые – авторы педагогических школ (Г. К. Селевко, Е. А. Ямбург, А. П. Тубельский) солидарны в том, что обучение должно быть индивидуализировано, при этом поиск педагогических средств должен направляться в сторону вариативности и развития уникальности маленького человека в обществе [17].

Данная позиция помогает нам определить сущностные характеристики педагогического сопровождения дошкольников с ООП в инклюзивном образовании:

- предмет педагогического сопровождения – совместное определение с ребенком его собственных интересов, целей, возможностей, а со стороны воспитателей – компетентностный подход;

- цель педагогического сопровождения – создание адекватных педагогических условий для развития личности каждого ребенка в группе;
- субъектно-субъектное взаимодействие (воспитатель – воспитанник);
- инклюзивная образовательная среда.

Итак, приходим к выводу, что реализация педагогического сопровождения дошкольников с особыми образовательными потребностями призвана обеспечить им равные возможности доступа к образовательной системе, сделать более открытыми и цивилизованными нормы взаимодействия всех участников образовательного процесса. Становится очевидным, что вариативный характер взаимодействия всех участников процесса сопровождения, основанный на принципе диверсификации, обеспечивает самостоятельность ребенка в решении актуальных для его возраста проблем и деятельностную позицию педагога, находящегося на стороне ребенка. Необходимым условием для развития педагогического сопровождения является возможность выбора для воспитателя и родителей образовательной программы, построения индивидуальной образовательной стратегии, что имеет особое значение в работе с детьми с различными индивидуально-психологическими и социальными характеристиками. Такие условия педагогического сопровождения, безусловно, соответствуют государственным образовательным стандартам дошкольного образования и должны быть использованы в интегрированной системе профессиональной подготовки воспитателей детских организаций.

Список источников

1. Алехина С. В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21, № 1. С. 136–145.
2. Семенович А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста: учеб. пособие. М.: Генезис, 2005. 319 с.
3. Сивашинская Е. Ф. Педагогические условия дважды исключительных детей // Наука – образованию, производству, экономике: материалы XXI (68) региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов, Витебск, 11–12 февраля 2016 г.: в 2 т. Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2016. Т. 2. С. 243–244.
4. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие для студ. высш. уч. завед. / под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. М.: Академия, 2006. 240 с.
5. Бардиер Г., Ромазан И., Чередникова Т. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. Кишинев; СПб.: Вирт; Дорваль, 1993. 96 с.
6. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1997. 298 с.
7. Чистякова С. Н. Формы и методы практико-ориентированной педагогической поддержки социально-профессиональной адаптации молодежи в условиях рынка труда: кн. для учителя и профконсультанта. Кемерово: Изд-во ОблИУУ, 2001. 239 с.
8. Казакова Е. П., Тряпицына А. П. Диалог на лестнице успеха: школа на пороге нового века. СПб.: Петербург – XXI век, совместно с ЗАО «Пресс-Атташе», 1997. 160 с.
9. Лапина Н. А. Сущность педагогического сопровождения образования детей с особыми образовательными потребностями // Человеческий капитал. 2019. № 7 (127). С. 99–105.
10. Крылова Н. Б., Александрова Е. А. Очерки понимающей педагогики. М.: Народное образование, 2001. 448 с.
11. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / под ред. В. А. Сластенина. 11-е изд., стер. М.: Академия, 2012. 608 с.
12. Котькова Г. Е. Теория и технология педагогического сопровождения личностного развития школьника в социокультурном пространстве села: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тула, 2011. 48 с.
13. Мангер Т. Э. Диверсификация системы непрерывного образования в социально-культурной сфере: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тамбов, 2008. 24 с. URL: <http://mybiblioteka.su/tom2/3-176273.html> (дата обращения: 07.10.2022).
14. Лыкова И. А. Многообразие детства в эпоху стандартов: миф и реальность // Детский сад: теория и практика: науч.-метод. журн. 2016. № 4. С. 6–23.
15. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1989. 104 с.

16. Выготский Л. С. Коллектив как фактор развития дефективного ребенка: собр. соч. в 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 5. С. 196–218.
17. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.

References

1. Alekhina S. V. Inklyuzivnoye obrazovaniye: ot politiki k praktike [Inclusive education: from politics to practice]. *Pskhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2016, part 21, no. 1, pp. 136–145 (in Russian).
2. Semenovich A. V. *Vvedeniye v neyropsikhologiyu detskogo vozrasta: uchebnoye posobiye* [Introduction to neuropsychology of childhood: textbook]. Moscow, Genesis Publ., 2005. 319 p. (in Russian).
3. Sivashinskaya E. F. Pedagogicheskiye usloviya dvazhdy isklyuchitel'nykh detey [Pedagogical conditions of twice exceptional children]. *Nauka – obrazovaniyu, proizvodstvu, ekonomike: materialy XXI (68) Regional'noy nauchno-prakticheskoy konferentsii prepodavateley, nauchnykh sotrudnikov i aspirantov, Vitebsk, 11–12 fevralya 2016 g.: v 2 tomakh* [Science – education, production, economics: materials of the XXI (68) regional scientific-practical conference of teachers, researchers and graduate students, Vitebsk, February 11–12, 2016: in 2 volumes]. Vitebsk, VGU imeni P. M. Masherova Publ., 2016. Vol. 2. P. 243–244 (in Russian).
4. Slastenin V. A., Kolesnikova I. A. (Eds) *Pedagogicheskaya podderzhka rebenka v obrazovanii: uchebnoye posobiye dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniyy* [Pedagogical support of the child in education: textbook for students of higher educational institutions]. Moscow, Akademiya Publ., 2006. 240 p. (in Russian).
5. Bardier G., Romazan I., Cherednikova T. Ya khochu! Psikhologicheskoye soprovozhdeniye estestvennogo razvitiya malen'kikh detey [I want to! Psychological support of the natural development of young children]. Kishinev; Saint Petersburg, Virt; Dorval' Publ., 1993. 96 p. (in Russian).
6. Bityanova M. R. *Organizatsiya psikhologicheskoy raboty v shkole* [Organization of psychological work at school]. Moscow, Sovershenstvo Publ., 1997. 298 p. (in Russian).
7. Chistyakova S. N. *Formy i metody praktiko-oriyentirovannoy pedagogicheskoy podderzhki sotsial'no-professional'noy adaptatsii molodezhi v usloviyakh rynka truda: kniga dlya uchitelya i profkonsul'tanta* [Forms and methods of practice-oriented pedagogical support of socio-professional adaptation of young people in the labor market]. Kemerovo, ObIIUU Publ., 2001. 239 p. (in Russian).
8. Kazakova E. P., Tryapitsyna A. P. *Dialog na lestnitse uspekha: shkola na poroge novogo veka* [Dialogue on the ladder of success: school on the threshold of a new century]. Saint Petersburg, Peterburg – XXI vek; Press-Attashe Publ., 1997. 160 p. (in Russian).
9. Lapina N. A. Sushchnost' pedagogicheskogo soprovozhdeniya obrazovaniya detey s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami [The essence of pedagogical support for the education of children with special educational needs]. *Chelovecheskiy kapital*, 2019, no. 7 (127), pp. 99–105 (in Russian).
10. Krylova N. B. *Ocherki ponimayushchey pedagogiki* [Essays on understanding pedagogy]. Moscow, Narodnoye obrazovaniye, 2001. 448 p. (in Russian).
11. Slastenin V. A., Isayev I. F., Shiyarov E. N. *Pedagogika: uchebnyk dlya studentov uchrezhdeniy vysshego professional'nogo obrazovaniya* [Pedagogy: textbook for students of institutions of higher professional education]. Edited by V. A. Slastenin. Moscow, Akademiya Publ., 2012. 608 p. (in Russian).
12. Kot'kova G. E. *Teoriya i tekhnologiya pedagogicheskogo soprovozhdeniya lichnostnogo razvitiya shkol'nika v sotsiokul'turnom prostranstve sela. Avtoref. dis. dokt. ped. nauk* [Theory and technology of pedagogical support of the student's personal development in the socio-cultural space of the village. Abstract of thesis doc. ped. sci.]. Tula, 2011. 48 p. (in Russian).
13. Manger T. E. *Diversifikatsiya sistemy nepreryvnogo obrazovaniya v sotsial'no-kul'turnoy sfere. Avtoref. dis. dokt. ped. nauk* [Diversification of the system of continuing education in the socio-cultural sphere. Abstract of thesis doc. ped. sci.]. Tambov, 2008. URL: <http://mybiblioteka.su/tom2/3-176273.html> (accessed 7 October 2022).
14. Lykova I. A. Mnogoobraziye detstva v epokhu standartov: mif i real'nost' [The diversity of childhood in the era of standards: myth and reality]. *Detskiy sad: teoriya i praktika: nauchno-metodicheskii zhurnal*, 2016, no. 4, pp. 6–23 (in Russian).
15. Lubovskiy V. I. *Psikhologicheskiye problemy diagnostiki anomal'nogo razvitiya detey* [Psychological problems of diagnosing abnormal development of children]. Moscow, Pedagogika Publ., 1989. 104 p. (in Russian).

16. Vygotskiy L.S. *Kollektiv kak faktor razvitiya defektivnogo rebenka. Sobraniye sochineniy v 6 tomakh*. Tom 5 [The team as a factor in the development of a handicapped child. Collection of works in 6 volumes. Vol. 5]. Moscow, Pedagogika Publ., 1983. P. 196–218 (in Russian).
17. Selevko G. K. *Sovremennyye obrazovatel'nyye tekhnologii: uchebnoye posobiye* [Modern educational technologies: textbook]. Moscow, Narodnoye obrazovaniye Publ., 1998. 256 p. (in Russian).

Информация об авторе

Акулова Е. Г., аспирант, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061); педагог-психолог МАДОУ № 13 (ул. Ф. Мюнниха, 15, Томск, Россия, 634059).

Information about the author

Akulova E. G., postgraduate student, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061); teacher-psychologist, MADOU No. 13 (ul. F. Munnicha, 15, Tomsk, Russian Federation, 634059).

Статья поступила в редакцию 27.03.2023; принята к публикации 26.04.2023

The article was submitted 27.03.2023; accepted for publication 26.04.2023

Научная статья
УДК: 376.744; 376.37
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-17-27>

Использование схем в логопедической работе с младшими школьниками-билингвами

Елена Юрьевна Медведева¹, Светлана Евгеньевна Уромова²

^{1,2} Нижегородский государственный педагогический университет им К. Минина, Нижний Новгород, Россия

¹ medvedeva4278@yandex.ru

² somur76@mail.ru

Аннотация

В статье представлены результаты прикладного исследования проблемы билингвизма. Ее актуальность обусловлена наблюдаемой миграцией представителей населения, являющихся носителями различных культур в условиях многонационального государства. Это приводит к росту числа детей-билингвов, имеющих трудности в усвоении школьной программы, в частности при использовании средств неродного языка.

Результаты экспериментального исследования свидетельствуют о трудностях в обучении школьников-билингвов, о различном характере этих трудностей и необходимости специальной коррекционной помощи. При этом особенности содержания логопедической работы с билингвами исследуются с позиций учета сходства и различия двух языковых систем, в рамках которых существует и обучается ребенок, понимания механизма трудностей освоения языка, на котором ведется обучение.

Педагогически организованное включение детей 3–4-го классов с билингвизмом в систему оказания логопедической помощи через целенаправленное образовательное пространство взаимодействующих субъектов: логопед, педагог и родители – рассматривается в качестве условия преодоления трудностей обучения. Необходимым условием реализации программы логопедической помощи обучающимся-билингвам выступает применение обобщенных моделей, отражающих закономерности двух языковых систем, в качестве средств наглядного моделирования.

Ключевые слова: билингвизм, монолингвы, билингвы, логопедическая программа, обобщенные схемы, русский язык, татарский язык

Для цитирования: Медведева Е. Ю., Уромова С. Е. Использование схем в логопедической работе с младшими школьниками-билингвами // Научно-педагогическое обозрение. 2023. Вып. 3 (49). С. 17–27. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-17-27>

Original article

The use of schemes in speech therapy work with younger bilingual schoolchildren

Elena Yu. Medvedeva¹, Svetlana E. Uromova²

^{1,2} Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin, Nizhny Novgorod, Russian Federation

¹ medvedeva4278@yandex.ru

² somur76@mail.ru

Abstract

The article presents the results of theoretical and experimental study of the problem relevant for pedagogy and speech therapy. Its relevance is associated with an increase in the number of bilingual

children who have problems in mastering the school curriculum. Theoretical analysis of the problem allowed us to state the contradiction between the need to overcome the difficulties of mastering the laws of the Russian language by bilingual children and the insufficient development of a systematic approach to understanding and studying the mechanisms of speech competence and the search for effective technologies to overcome it, taking into account its determining factors. The results of a comparative experimental study indicate difficulties in teaching students with bilingualism, the different nature of these difficulties and the need for special correctional assistance. Pedagogically organized inclusion of children of grades 3–4 with bilingualism in the system of speech therapy through a purposefully organized educational space of interacting subjects: speech therapist, teacher and parents is considered as a condition for overcoming learning difficulties. The features of the content of speech therapy work with bilinguals are considered from the standpoint of taking into account the similarities and differences of the two language systems in which the child exists and learns, understanding the mechanism of difficulties in mastering the language in which the training is conducted. For this purpose, the lessons include generalized schemes aimed at forming an associative connection of the transition from one language to another. The study implements a psycholinguistic approach to the study and implementation of speech pedagogical assistance to primary school children with bilingualism.

Keywords: *bilingualism, monolinguals, bilinguals, speech therapy program, generalized schemes, Russian language, Tatar language*

For citation: Medvedeva E. Yu., Uromova S. E. Ispol'zovaniye skhem v logopedicheskoy rabote s mladshimi shkol'nikami-bilingvami [The use of schemes in speech therapy work with younger bilingual schoolchildren]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 3 (49), pp. 17–27. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-17-27>

Дети с двуязычием составляют значительную часть обучающихся общеобразовательных школ, испытывающих трудности в усвоении школьной программы. Для детей-билингвов, которые обучаются в русскоязычной школе, проблема усвоения языковых норм и правил речи, как правило, становится достаточно острой, так как обучение в школе ведется на русском языке, и у данной категории обучающихся возникают трудности, связанные с явлением интерференции, суть которой заключается в необходимости переноса характеристик фонетики, лексики и грамматики родного языка на второй язык. Экспериментальные данные подтверждают, что родители (законные представители) дома с детьми общаются на своем национальном языке, редко прибегая к русскому [1–3].

По мнению Е. М. Верещагина, Т. А. Бочкаревой и М. М. Михайлова, явление билингвизма на современном этапе развития науки представляет мультидисциплинарный научный интерес, прежде всего с позиции таких наук, как лингвистика, психолингвистика, социолингвистика, социальная психология и социология, логопедия [4–6].

В рамках логопедического подхода билингвизм рассматривается как фактор взаимодействия двух языковых систем, обуславливающий появление специфических речевых ошибок в русском языке. Для детей с речевыми нарушениями фактор билингвизма является отягощающим. Особенности речи детей-билингвов в логопедическом аспекте рассматриваются в работах С. Н. Цейтлин, С. С. Бакшихановой, В. А. Гончаровой и др. [7–9].

В результате теоретического изучения проблемы билингвизма можно сделать вывод, что в области организации и содержания логопедической помощи отсутствует единство мнений на этиологию ошибок и значимость нарушений различных компонентов речевой деятельности у данной группы обучающихся. Однако все исследователи сходятся во мнении, что те или иные ошибки обусловлены несформированностью метаязыковых функций вследствие языковых замен и вынужденного использования различных языковых систем не в полноценном виде [10–13].

С целью оценки рисков нарушений чтения и письма вследствие билингвизма было проведено экспериментальное исследование, в котором принимали участие дети 3–4-го классов 9–10 лет русскоговорящие (монолингвы) и владеющие русским и татарским языком (билингвы).

В качестве диагностического инструментария выступил модифицированный вариант методики Н. А. Румеги. Процедура логопедической оценки производилась по следующим параметрам: оценка произношения звуков, или фонетической компетентности; оценка словарного запаса, или лекси-

ческой компетентности; оценка грамматического строя речи, или грамматической компетентности; оценка связной речи, или речевой компетентности [14].

В результате диагностики у обучающихся с двуязычием были обнаружены нарушения во всех компонентах речевой деятельности, которые возникли в результате расщепления усваиваемой русской речи татарским языком или в результате интерференции, переноса модели построения звуковой, грамматической модели на второй язык, т. е. русский. Выявленные нарушения компонентов речи определяют целесообразность разработки специальной программы коррекции для младших школьников с билингвизмом.

Анализируя характер и выраженность трудностей в обучении школьников с двуязычием, результаты логопедического исследования сторон речи, можно сделать вывод о различном характере этих трудностей и выделить группу детей, нуждающихся в логопедической коррекции. Для детей этой группы характерны нарушения, схожие с теми, которые имеют русскоязычные дети с общим недоразвитием речи, а именно:

- нарушения произношения фонем, общих для обеих языковых систем;
- нарушения восприятия присутствующих в обоих языках фонем;
- недоразвитие лексико-грамматического строя речи, связной речи.

Учитывая особенности формирования метаязыковых знаний и навыков применения в процессе овладения закономерностями русского языка в онтогенезе, а также выявленную иерархию недостатков в структуре речевой деятельности, акценты в логопедической работе целесообразнее сместить в сторону лексико-грамматического строя речи.

Исходя из вышеназванных особенностей, можно сделать вывод, что решение проблемы коррекции речевых нарушений возможно через разработку логопедической программы для детей младшего школьного возраста с двуязычием, которая может учитывать особенности освоения законов русской грамматики и орфографии.

Настоящая программа предназначена для обучения детей-билингвов младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и испытывающих стойкие трудности в овладении русским языком, зачисленных в школьный логопункт. Подбор грамматических и лексических тем и их порядок обуславливаются как особенностями нарушения речи, так и характеристиками овладения русским языком билингвами.

В структуре программы можно выделить три раздела, определяющих изучаемые компоненты грамматической стороны речи: словообразование (образование существительных, названий детенышей животных с помощью суффиксов, образование относительных прилагательных от существительных) и словоизменение (согласование существительных в дательном и творительном падежах); работа над предлогом; работа над предложением.

Программа рассчитана на четыре месяца. Частота занятий составляет два раза в неделю и предполагает как индивидуальные, так и групповые формы работы с обучающимися. Продолжительность индивидуального занятия составляет 20–25 минут, группового – 30–35 минут.

В качестве одного из ведущих условий реализации предложенной программы логопедической помощи детям-билингвам выступает целенаправленно организованное образовательное пространство взаимодействующих субъектов: логопед, педагог и родители, каждый из которых выполняет определенную роль.

Данная программа предусматривает следующие варианты включения субъектов образовательного пространства в зависимости от ношения одной или двух языковых систем этими субъектами, так как только носитель двух языковых систем, прежде всего как носитель опыта пользования языками, сможет грамотно подобрать методы и приемы работы с детьми с билингвизмом:

1) логопед, владеющий русским и татарским языком, + учитель, владеющий русским и татарским языком, + родитель.

В данном случае логопед-билингв объясняет детям грамматический строй языка и языковые закономерности, а учитель-билингв отрабатывает этот материал на дидактических материалах урока, родитель-билингв выполняет функцию закрепления в устной речи, занимаясь с ребенком дома;

2) логопед, владеющий только русским языком, + учитель, владеющий русским и татарским языком, + родитель.

В данном случае учитель-билингв объясняет детям грамматический строй языка и языковые закономерности, а логопед-монолингв отрабатывает данный материал на занятиях, родитель выполняет ту же функцию, т. е. закрепляет данный материал в устной речи.

Логопед, как билингв, так и монолингв, в практической деятельности по развитию грамматической стороны речи проводит следующие виды работ:

- учит понимать речевые высказывания разной грамматической структуры;
- воспитывает у детей чуткость к грамматической правильности своей речи на русском языке (в пределах грамматических норм, предусмотренных программой);
- активизирует навыки правильного грамматического оформления высказываний на русском языке в играх и игровых ситуациях;
- закрепляет грамматические навыки, представляя детям возможность использовать их на новом лексическом материале;
- добивается формирования навыков грамматической самокоррекции, обращая внимание на то, что грамматическая ошибка ведет к искажению смысла высказывания, неверно отражает ситуацию;
- учит употреблять предлоги для обозначения местонахождения предметов в сочетании с соответствующими падежными формами существительных.

Родители отслеживают точность выполнения заданий, выполняемых детьми дома, а об ошибках сообщают дополнительно учителю и логопеду.

Вторым обязательным условием реализации программы является подбор речевого материала на логопедические занятия, который подается в определенной последовательности, постепенно усложняется и расширяется, при этом обязательно учитываются возраст и особенности детей. Дидактический материал при этом опирается на обе языковые системы (русский язык и татарский язык) в сравнительном и обобщенном виде (обобщенных алгоритмах и схемах).

Особенность содержания логопедической работы с билингвами состоит в том, что она должна учитывать сходство и различие двух языковых систем, в рамках которых существует и обучается ребенок, для понимания механизма трудностей освоения языка, на котором ведется обучение. В связи с этим целесообразно обратиться к сравнительному анализу татарской и русской языковых систем в обобщенном виде (основные различия в грамматике двух языковых систем приведены в наглядной форме, данные схемы можно использовать как учителям при объяснении материала, так и логопедам) (таблица)

Сравнительный анализ татарской и русской языковых систем

Критерий	Татарский язык	Русский язык
Тип языка	Агглютинативный язык, т. е. грамматические отношения обозначаются добавлением суффиксов к основам	Флективный язык, т. е. флексии (окончания) играют большую роль при строении предложений, они связаны корнем, изменяют форму корня. Каждая флексия имеет грамматическое значение
Количество букв в алфавите	39 букв: гласные: а–э, у–ү, ы–[е] (э), о–ө, и; согласные: п–б, м, в, ф, т–д, н, с–з, ч–ж, ш–ж, л, р, х, й, к–г, [...]-[.], ң, һ, [‘] (гамза – гортанный взрыв). Согласные в, ц, щ употребляются только в русских заимствованиях. Согласные б–п, д–т, в–ф, ж–ш, с–з, л, м, н, й, р не отличаются от русских звуков. Доп. буквы: э, ө, ү – гласные, ж, ң, һ – согласные	33 буквы: гласные: а–я, у–ю, ы–и, э–е, о–ё; согласные – б, в, г, д, ж, з, й, к, л, м, н, п, р, с, т, ф, х, ц, ч, ш, щ

Окончание таблицы

Критерий	Татарский язык	Русский язык
Словообразование	Нет приставок. Присоединение к корню аффиксов: <i>ат</i> (корень) + <i>лы</i> (словообразовательный аффикс) = <i>конный</i>	Есть приставки. Сложные слова образуются через соединительную гласную (о, е) – <i>лесозаготовка</i>
Категория рода	Нет	Есть
	Слова соединяют послелого: <i>Эти белэн – [отцом с]</i>	Слова соединяют предлоги: <i>с отцом</i>
Порядок слов в предложении	Определенный порядок слов: субъект – объект – глагол: <i>Ул алма ашыы – Он яблоко ест</i>	Грамматически свободный: <i>Я иду гулять</i>
Аффиксы	1. Однозначность, т. е. каждый аффикс имеет только одно значение: <i>кул-лар</i> (руки), <i>кул-га</i> (руке), <i>кул-лар-га</i> (рукам). 2. Могут стоять только после корня: <i>өстэл-дә</i> (на столе), <i>ат-сыз</i> (без лошади), <i>дус-лык</i> (дружба) и др.	1. Многозначность, например, в слове <i>рук-ам</i> окончание <i>-ам</i> является одновременно показателем и мн. ч., и Д. п. 2. Подразделяются на префиксы, стоящие перед корнем, и на суффиксы, стоящие после него: <i>со-переживать</i> , <i>игр-ок</i>
Ударение	Ставится обычно на последний слог: <i>эНИ</i> (мама), <i>авЫл</i> (деревня)	Может быть поставлен в любом месте: <i>Отзыв</i> , <i>отзЫв</i> ; <i>Занят-заняТА</i>
Местоимения	Мест. 3-го л. ед. ч. не различают пол: «ул» означает «он, она, оно»	Мест. 3-го л. ед. ч. различают пол: <i>он – м. р.</i> , <i>она – ж. р.</i> , <i>оно – ср. р.</i>
Падежи	Шесть падежей: 1. Именительный падеж (баш килеш): <i>Кем? Нәрсә?</i> 2. Притяжательный падеж (иялек килеше): <i>Кемнен? Нәрсәнең?</i> 3. Направительный падеж (юнэлеш килеше): <i>Кемгә? Нәрсәгә?</i> 4. Винительный падеж (тәшем килеше): <i>Кемне? Нәрсәне?</i> 5. Исходный падеж (чыгыш килеше): <i>Кемнән? Нәрсәдән?</i> 6. Место-временной падеж (урын-вакыт килеше): <i>Кемдә? Нәрсәдә?</i>	Шесть падежей: 1. Именительный падеж: <i>Кто? Что?</i> 2. Родительный падеж: <i>Кого? Чего?</i> 3. Дательный падеж: <i>Кому? Чему?</i> 4. Винительный падеж: <i>Кого? Что?</i> 5. Творительный падеж: <i>Кем? Чем?</i> 6. Предложный падеж: <i>О ком? О чем?</i>
Характер корневой морфемы в различных словоформах и действиях с ними	Корневая морфема не изменяется, но может употребляться изолированно, как самостоятельное слово с определенным смыслом, и представляет собой какую-нибудь часть речи. Например: <i>ак</i> (белый) (прилагательное), <i>бер</i> (один) (числительное), <i>тел</i> (язык) (существительное)	Характерна флексия – изменение корневой морфемы, сопровождается изменением грамматического значения слова. Например: <i>ход – хождение</i> , <i>нога – ножка</i>
Характер слогаобразующих компонентов в слове, влияющий на его общую звуковую оболочку	Закон сингармонизма: если в первом слоге имеется твердый гласный, то во всех последующих слогах будут только твердые гласные, то же самое с мягкими гласными. Например: <i>бала – дитя</i> , <i>балаларыбызны – наших детей</i> . <i>Кил – приходи</i> , <i>киделәрме – приходили ли?</i>	Сингармонизм не характерен для русского языка

Для эффективной логопедической работы с использованием обобщенных схем перевода законов грамматики необходимо учитывать возможные визуальные ассоциативные связи перехода с одного языка на другой. В начале каждого раздела занятий проводится работа по дифференциации двух языков: русского и татарского. С этой целью можно использовать вышеприведенную таблицу с разъяснениями основных закономерностей языков, а также представить детям схемы, где отраже-

ны основные различия в словообразовании, словоизменении, порядок слов в предложениях, соединение предложений. Данные схемы должны разъясняться перед занятием и использоваться в дальнейшей работе для лучшего понимания, закрепления материала и снижения степени влияния интерферентных процессов.

Далее проводится работа над условными обозначениями, т. е. логопед разъясняет обучающимся, что обозначает конкретный отдельный элемент/компонент/символ. Вместе с этим проводится закрепление образов схем на продуктивном речевом материале для облегчения введения последнего в разговорную речь. На контрольном этапе с целью проверки полученных знаний детям предлагаются тематические тексты, содержащие в себе изучаемые слова и их формы, предлоги, которые отображены в схемах.

Необходимо отметить, что при работе важно делать акцент на различиях в языковых системах, просить предъявлять примеры на татарском языке. Если логопед владеет вторым языком, то в этом случае проблем не возникает, если же логопед монолингв, то учитель, сопровождающий занятие, должен внимательно следить за правильностью речи, уточнять и обращать внимание обучающихся на ошибки, которые допускаются в устной речи. Родители в свою очередь отрабатывают данные схемы дома, в привычной разговорной речи и непринужденной обстановке, причем только простые задания в рамках уже пройденных тем.

Особого внимания в ходе реализации разработанной логопедической программы заслужили наиболее нарушенные компоненты грамматического строя речи у обучающихся-билингвов: словообразование – образование слов, называющих детенышей животных, образование относительных прилагательных, словоизменение – согласование существительных в правильной падежной форме, работа над составлением простых и сложных предложений, правильным употреблением простых и сложных предлогов.

Остановимся более подробно на некоторых содержательных аспектах на примере изучения словообразования названий детенышей животных. Вначале у обучающихся актуализируют знания по соответствующей лексической теме. Далее детям демонстрируются обобщенные схемы образования слов, обозначающих детенышей животных на обоих языках (рис. 1).

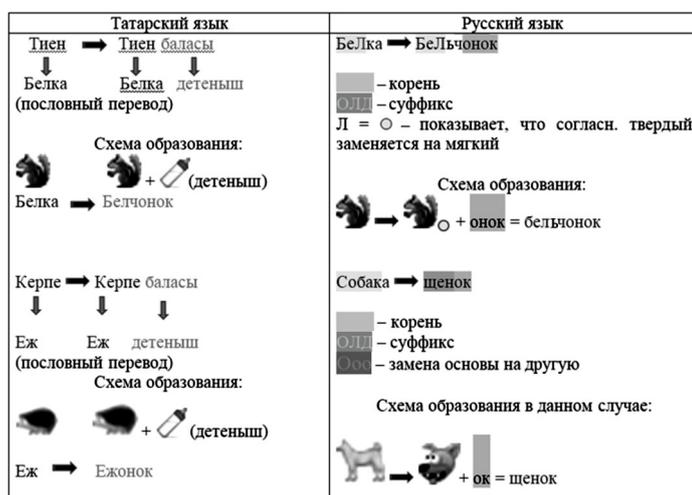


Рис. 1. Схема словообразования названия детенышей животных в русском и татарском языках

В схеме образования слова на русском языке, обозначающего детеныша животного, показаны словообразовательные связи, например, белка – бельчонок. На карточке в этом примере своим цветом выделен суффикс как часть, принимающая непосредственное участие в словообразовании, и корень слова. Далее вводится определенный знак (желтый круг), обозначающий, что звук, в данном случае [л], вследствие словообразовательных процессов может заменяться с твердого варианта на мягкий [л']. Основа «бел» была обозначена реалистическим символом «белка» для лучшего понимания и восприятия детьми. Схема же представлена следующим образом: значок «белка» – знак,

обозначающий изменение звука [л], – суффикс. Данная формула имеет вид математического равенства для осознанного восприятия кода, поэтому производное слово пишется после как ответ примера. В случае супплетивизма, например «собака – щенок», схема словообразования отличается лишь заменой символа собаки на другой схожий символ, позволяющей понять ребенку, что основа не сохраняется, а заменяется на другую.

В татарском языке слово, обозначающее детеныша животного, образуется путем сложения слова, обозначающего взрослое животное, и родового слова, обозначающего «младенец», но в данном контексте переводится как «детеныш»: «тиен баласы» (бельчонок). Схема образования слова представлена таким образом: символ «белка» + символ «пустышка», ассоциирующийся с детством, с ребенком, = слово (бельчонок). В процессе выполнения заданий дети, опираясь на данные схемы, соотносят словообразование в русском и татарском языках для лучшего понимания алгоритма декодирования и перекодирования закономерностей рассматриваемых языковых систем.

Следующим этапом в данном разделе была работа над образованием относительных прилагательных от существительных. Алгоритм введения в тему аналогичен вышеприведенному и основан на закреплении знаний об исследуемой грамматической категории на уровне бытовых представлений. В этом случае также были предложены обобщенные схемы (рис. 2).

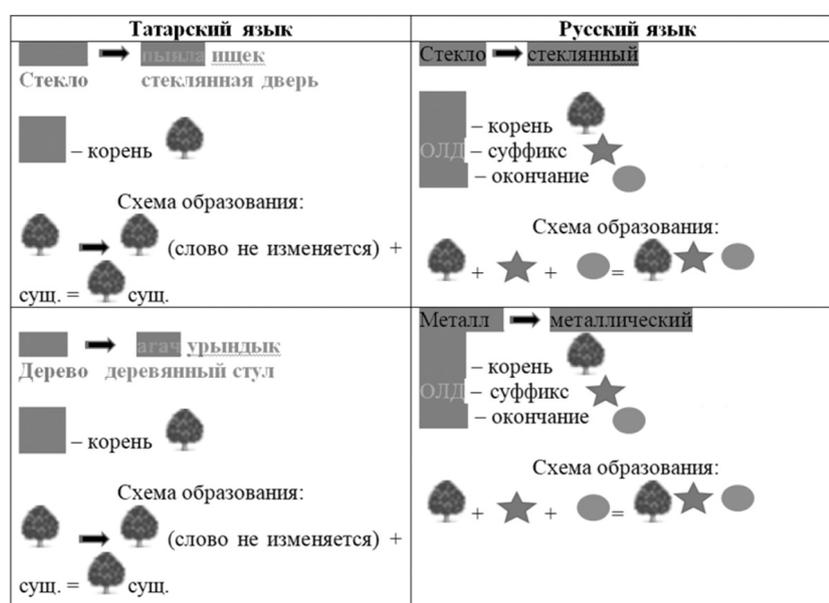


Рис. 2. Схема словообразования относительных прилагательных от существительных в русском и татарском языках

Так, механизм перекодирования русскоязычной модели словообразования относительного прилагательного в татарскую модель можно рассмотреть на примере прилагательного «стеклянный». В данной схеме корень слова обозначается специальным символом «дерево», что будет ассоциироваться у детей с корнем, вводится символ, обозначающий суффикс, и символ окончания. В татарском языке морфологические единицы будут обозначаться так же, однако разница будет в способе решения равенства: прилагательное не изменяется по своему написанию и произношению, а приводится в качестве существительного или прилагательного в зависимости от контекста высказывания (например, *агач – дерево, агач урындык – деревянный стул*).

При логопедической коррекции нарушений словоизменения у билингвов особое внимание обращается на согласование существительных в дательном и творительном падежах. В данном случае проводится дополнительная работа по повторению склонений в русском языке в целях предупреждения большего числа ошибок. Введение в тему можно организовать через игровую ситуацию, где дети будут «кормить» зверей. Позже, после попыток правильно поставить слово, обозначающее животное, в дательный падеж, выясняется, что окончания будут разными в зависимости от склонения исходного слова. Для облегчения понимания зависимости падежа учитель-логопед дает детям

карточки-опоры. В случае с дательным падежом это могут быть: ключевое слово «даю» – символ ладони с вопросительным знаком – стрелка, которая ведет к условному обозначению рода в виде образов мальчика/девочки/солнца, к правильным окончаниям. При этом в качестве дополнительной подсказки родовой принадлежности исходных слов рядом с данными образами присутствуют графические символы, обозначающие окончания.

Творительный падеж по аналогии обозначается ключевым словом «сделано» и символом «молоточек» с вопросительным знаком, которые также соединяются стрелкой с вариантами окончаний.

Работа над простыми и сложными предлогами требует дополнительной опорной наглядности, так как результаты диагностики свидетельствуют о специфических заменах при употреблении даже простых предлогов в специально организованном общении («за», «на», «со»). При этом надо помнить, что некоторые сложные предлоги («из-под», «из-за») отсутствуют в татарском языке.

Необходимо отметить, что слова в татарском языке в отличие от русского языка соединяются не предлогами, а послелогоми и занимают разное положение в предложении, в русском языке предлог стоит перед существительным (например, «я иду с папой»), а в татарском наоборот – предлог стоит после существительного («мин эти белэн барам»). Для разъяснения детям данной закономерности были созданы обобщенные схемы (рис. 3).

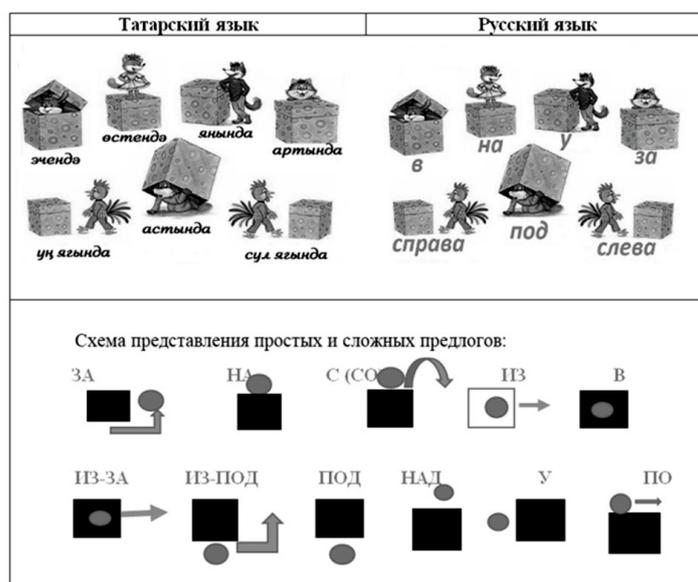


Рис. 3. Обобщенная схема значений предлогов в русском и татарском языках

Данные схемы помогают детям понять принципиальную разницу в употреблении предлогов в обоих языках. В схемах вводятся условные обозначения – символы, обозначающие те или иные члены предложения: подлежащее, сказуемое и т. д., также вводится символ – квадрат, обозначающий предлог либо послелог. С данными схемами можно выполнять различные задания: вставить предлог в предложение, определить пространственные отношения по сюжетной картинке, моделирование ситуаций с пространственными отношениями, где логопед производит действие, а ребенок должен выразить его предложением и составить схему или подобрать образ предлога к ситуационной картинке, а затем записать полученное предложение.

В работе над построением простых и сложных предложений сначала начинают отрабатывать навык построения простого предложения, только после безошибочного выполнения заданий переходят к построению сложных предложений. Исходя из характерных ошибок обучающихся с билингвизмом: замены предложений словосочетаниями, сложных предложений простыми, поместных замен подлежащего и сказуемого, что обусловлено переносом языковой модели построения предложения в татарском языке на русский язык, – для работы над ними также были разработаны схемы, в основе которых лежат определенные символы (рис. 4).

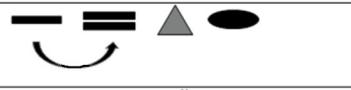
	подлеж. Вг.чл.пред. послелог сказ.
Татарский язык	
Пример	МИН АПА БЕЛЭН УЙНЫЙМ
Русский язык	
Пример	Я ИГРАЮ С ТЕТЕЙ

Рис. 4. Схема построения предложений в русском и татарском языках

Для определения линейной последовательности единиц в конструкции предложения необходимы контрастные и в то же время напоминающие реальные образы символы: для обозначения подлежащего – смайл, квадрат, обозначающий второстепенные члены предложения, и символ «молоточек», обозначающий сказуемое (на обратной стороне данных карточек-схем указаны схемы в упрощенном варианте). Детям поясняется, что данные символы расставляются в зависимости от правила построения предложений в русском и татарском языках. В русском языке порядок членов предложения свободный, но чаще субъект и предикат находятся в непосредственной близости друг от друга, а в татарском определен порядок: субъект – объект – глагол. С опорой на данные схемы логопед строит предложения с детьми, отрабатывает правила образования предложных конструкций и учит управлению и согласованию слов.

Данные схемы использовались на логопедических занятиях в качестве основного средства при устранении ошибок письма с подробным анализом закономерностей и конструированием формул с помощью логопеда и на уроках в качестве подсказки для выполнения самостоятельных работ.

По итогам экспериментального исследования и контрольной диагностики были получены данные, свидетельствующие о стойких положительных изменениях при использовании алгоритмов перевода для решения орфографических/грамматических задач, облегчающих овладение закономерностями русского языка младшими школьниками-билингвами. Это может служить доказательством эффективности предложенной программы логопедической коррекции недостатков на этапе овладения чтением и письмом обучающимися-билингвами с использованием визуальных обобщенных схем перевода языковых закономерностей в качестве средства воздействия на языковые компетенции обучающихся в условиях школы и дома вне зависимости от языкового окружения. Разработанная программа по преодолению трудностей овладения русским языком у обучающихся-билингвов с ОНР III уровня, посещающих школьный логопункт, определяет практическую значимость в направлении дальнейшего изучения путей преодоления школьной неуспеваемости вследствие явлений речевой недостаточности и билингвизма.

Список источников

1. Мясников И. Р. Реализация особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в межведомственной модели инклюзивного образования // Вестник Мининского университета. 2021. Т. 9, № 3. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1257/846> (дата обращения: 08.11.2022).
2. Медведева Е. Ю., Уромова С. Е. Лингвистический анализ трудностей овладения школьной программой по русскому языку обучающихся с билингвизмом // Научно-педагогическое обозрение. 2021. Вып. 5 (39). С. 58–66. DOI: 10.23951/2307-6127-2021-3-58-66
3. Шабанова Т. Л., Уромова С. Е., Настругова М. А. Психолого-педагогические условия развития доминирующей в обучении русской речи у младших школьников-билингвов // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-4. С. 335–338.
4. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М.: Изд-во Мос. ун-та, 1969. 224 с.
5. Бочкарева Т. А. Билингвизм как комплексная научная проблема // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2019. № 12. С. 190–195.

6. Михайлов М. М. О разновидностях двуязычия // *Двуязычие и контрастивная грамматика*. Чебоксары, 2017. С. 15–23.
7. Цейтлин С. Н., Чиршева Г. Н., Кузьмина Т. В. Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия. СПб.: Златоуст, 2015. 190 с.
8. Бакшиханова С. С. Диагностика дефектов речи в условиях двуязычия: психолингвистический аспект. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. ун-та, 2018. 143 с.
9. Гончарова В. А. Особенности нарушений письменной речи у младших школьников при двуязычии // *Логопедия*. 2017. № 3 (9). С. 22–26.
10. Никифорова Н. Н. Система логопедической работы с обучающимися при двуязычии: методические рекомендации для учителей-логопедов. Челябинск, 2010. 71 с.
11. Козлова О. В. Диагностика речевых нарушений у детей с билингвизмом. URL: <https://doshped.ru/catalog/doshkolnaya-pedagogika/d-2011/> (дата обращения: 10.11.2022).
12. Методика развития речи на уроках русского языка: кн. для учителя / Н. Е. Богуславская, В. И. Капинос, А. Ю. Купалова и др.; под ред. Т. А. Ладыженской. М.: Просвещение, 2015. 240 с.
13. Юсупова З. Ф., Галимуллина А. Ф., Калашникова М. А. Методическое пособие для учителей-предметников (русский язык) с описанием методики преподавания предмета в условиях двуязычной образовательной среды. М., 2016. 81 с.
14. Румега Н. А. Диагностика и коррекция речевых нарушений у детей с билингвизмом // *Логопедия в школе: практический опыт* / под ред. В. С. Кукушина. М.: MapT, 2014. 228 с.

References

1. Myasnikov I. R. Realizatsiya osobykh obrazovatel'nykh potrebnostey obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i invalidnost'yu v mezhdovedstvennoy modeli inklyuzivnogo obrazovaniya [Realization of special educational needs of students with disabilities and disabilities in the interdepartmental model of inclusive education]. *Vestnik Mininskogo universiteta – Vestnik of Minin University*, 2021, vol. 9, no. 3 (in Russian). URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1257/846> (accessed 8 November 2022).
2. Medvedeva E. Yu., Uromova S. E. Lingvisticheskiy analiz trudnostey ovladeniya shkol'noy programmoy po russkomu yazyku obuchayushchikhsya s bilingvizmom [Linguistic analysis of difficulties in mastering the school curriculum in the Russian language of students with bilingualism]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2021, vol. 5 (39), pp. 58–66 (in Russian). DOI: 10.23951/2307-6127-2021-3-58-66
3. Shabanova T. L., Uromova S. E., Nastrugova M. A. Psikhologo-pedagogicheskiye usloviya razvitiya dominiruyushchey v obuchenii russkoy rechi u mladshikh shkol'nikov-bilingvov [Psychological and pedagogical conditions of the development of the dominant Russian language in teaching in younger bilingual schoolchildren]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2020, no. 69-4, pp. 335–338 (in Russian).
4. Vereshchagin E. M. *Psikhologicheskaya i metodicheskaya kharakteristika dvuyazychiya (bilingvizma)* [Psychological and methodological characteristics of bilingualism (bilingualism)]. Moscow, Moscow University Publ., 1969. 224 p. (in Russian).
5. Bochkareva T. A. Bilingvizm kak kompleksnaya nauchnaya problema [Bilingualism as a complex scientific problem]. *Nauchnoye obozreniye: gumanitarnyye issledovaniya – Scientific review: Humanitarian studies*, 2019, no. 12, pp. 190–195 (in Russian).
6. Mikhaylov M. M. O raznovidnyakh dvuyazychiya [About the varieties of bilingualism]. *Dvuyazychiye i kontrastivnaya grammatika* [Bilingualism and Contrastive Grammar]. Cheboksary, 2017. Pp. 15–23 (in Russian).
7. Tseytlin S. N., Chirsheva G. N., Kuzmina T. V. Osvoyeniye yazyka rebenkom v situatsii dvuyazychiya [Mastering the language by a child in a situation of bilingualism]. Saint Petersburg, Zlatoust Publ., 2015. 190 p. (in Russian).
8. Bakshikhanova S. S. *Diagnostika defektov rechi v usloviyakh dvuyazychiya: psikholingvisticheskiy aspekt* [Diagnostics of speech defects in conditions of bilingualism: psycholinguistic aspect]. Ulan-Ude, BSU Publ., 2018. 143 p. (in Russian).
9. Goncharova V. A. Osobennosti narusheniy pis'mennoy rechi u mladshikh shkol'nikov pri dvuyazychii [Features of writing disorders in younger schoolchildren with bilingualism]. *Logopediya*, 2017, no. 3 (9), pp. 22–26 (in Russian).
10. Nikiforova N. N. *Sistema logopedicheskoy raboty s obuchayushchimisya pri dvuyazychii: metodicheskiye rekomendatsii dlya uchiteley-logopedov* [System of speech therapy work with students in bilingualism: methodological recommendations for speech therapy teachers]. Chelyabinsk, 2010. 71 p. (in Russian).

11. Kozlova O. V. *Diagnostika rechevykh narusheniy u detey s bilingvizmom* [Diagnostics of speech disorders in children with bilingualism] (in Russian). URL: <https://drive.google.com/file/d/1BSC3FrUVnanBxQJclOAhxmXhVOUWPRH6/view> (accessed 10 November 2022).
12. Boguslavskaya N. E., Kapinos V. I., Kupalova A. Yu. et al. *Metodika razvitiya rechi na urokakh russkogo yazyka: kniga dlya uchitelya* [Methods of speech development in Russian language lessons: Book for teachers]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2015. 240 p. (in Russian).
13. Yusupova Z. F. *Metodicheskoye posobiye dlya uchiteley-predmetnikov (russkiy yazyk) s opisaniyem metodiki prepodavaniya predmeta v usloviyakh dvuyazychnoy obrazovatel'noy sredy* [Methodological guide for subject teachers (Russian) with a description of the methodology of teaching the subject in a bilingual educational environment]. Moscow, 2016. 81 p. (in Russian).
14. Rumega N. A. *Diagnostika i korrektsiya rechevykh narusheniy u detey s bilingvizmom* [Diagnosis and correction of speech disorders in children with bilingualism]. Ed. V. S. Kukushkin. Moscow, MarT Publ., 2014. 228 p. (in Russian).

Информация об авторах

Медведева Е. Ю., кандидат психологических наук, доцент, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (ул. Ульянова, 1, Нижний Новгород, Россия, 603005).

Уромова С. Е., старший преподаватель, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (ул. Ульянова, 1, Нижний Новгород, Россия, 603005).

Information about the authors

Medvedeva E. Yu., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, K. Minin State Pedagogical University (ul. Ulyanova, 1, Nizhny Novgorod, Russian Federation, 603005).

Uromova S. E., Senior Lecturer, K. Minin State Pedagogical University (ul. Ulyanova, 1, Nizhny Novgorod, Russian Federation, 603005).

Статья поступила в редакцию 15.11.2022; принята к публикации 26.04.2023

The article was submitted 15.11.2022; accepted for publication 26.04.2023

Научная статья
УДК 159.99 : 371.015
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-28-34>

Эмоциональная грамотность и методы ее формирования у подростков и юношества

Екатерина Викторовна Гнатышина¹, Елена Анатольевна Василенко²

^{1,2} *Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, Россия*

¹ *gnatyshinaev@cspu.ru*

² *vasilenkoelinka@mail.ru*

Аннотация

Статья посвящена проблемам развития эмоциональной грамотности как способности понимать собственные эмоции и эмоции других людей, умения адекватно их выражать, а также готовности на этой основе к эмоциональному взаимодействию. В статье обосновывается мысль о том, что эмоциональная грамотность является когнитивной основой эмоционального интеллекта. Эмоциональную грамотность можно рассматривать как совокупность знаний и навыков, которые можно сформировать с помощью конкретных образовательных программ. Авторы обсуждают возможности формирования эмоциональной грамотности у подростков и развития на этой основе эмоционального интеллекта. В статье представлено авторское видение задач работы по формированию эмоциональной грамотности у подростков, проанализированы различные формы осуществления этой деятельности (тренинг, беседы, дискуссионные клубы, творческие студии и др.). Авторы обосновывают мысль о том, что задачи развития эмоциональной грамотности могут и должны решаться не только во внеурочной деятельности, но и непосредственно в учебном процессе. Преподавание гуманитарных предметов, особенно литературы, истории, мировой художественной культуры, должно быть построено на сочетании эмоционального и рационального в познании человеческого поведения и эмоций.

Ключевые слова: *эмоциональный интеллект, эмоциональная грамотность, подростковый возраст, обучение, тренинг*

Для цитирования: Гнатышина Е. В., Василенко Е. А. Эмоциональная грамотность и методы ее формирования у подростков и юношества // Научно-педагогическое обозрение. 2023. Вып. 3 (49). С. 28–34. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-28-34>

Original article

Emotional literacy and methods of its formation in adolescents and youth

Ekaterina V. Gnatyshina¹, Elena A. Vasilenko²

^{1,2} *South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russian Federation*

¹ *gnatyshinaev@cspu.ru*

² *vasilenkoelinka@mail.ru*

The article is devoted to the problems of developing emotional literacy as the ability to understand one's own emotions and the emotions of other people, the ability to adequately express them, as well as readiness, on this basis, for emotional interaction. The article substantiates the idea that emotional literacy is the cognitive basis of emotional intelligence. The authors discuss the possibilities of forming emotional literacy in adolescents and developing emotional intelligence on this basis. Emotional

literacy can be considered as a set of knowledge and skills that can be formed with the help of specific educational programs. The main form of teaching emotional literacy is usually considered training. It is characterized by a combination of effective feedback and group support. The article presents the author's view of the tasks of work on the formation of emotional literacy in adolescents, analyzes various forms of implementation of this activity (training, conversations, discussion clubs, art studios, etc.). The authors substantiate the idea that the tasks of developing emotional literacy can and should be solved not only in extracurricular activities, but also in the educational process. The teacher can use the emotionally stressful situations that have arisen, the difficulties of self-regulation in children as a subject for conversation and teaching emotional literacy. Teaching humanities subjects, especially literature, history, and world art culture, should be based on a combination of emotional and rational in the knowledge of human behavior and emotions.

Keywords: *emotional intelligence, emotional literacy, adolescence, education, training*

For citation: Gnatyshina E. V., Vasilenko E. A. Emotsional'naya gramotnost' i metody yeyo formirovaniya u podrostkov i yunoshestva [Emotional literacy and methods of its formation in adolescents and youth]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 3 (49), pp. 28–34. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-28-34>

Эмоциональный интеллект представляет собой способность человека понимать эмоции и чувства (как собственные, так и окружающих людей) и управлять ими в целях продуктивного разрешения практических задач и эффективной социальной адаптации [1]. Концептуальные представления об эмоциональном интеллекте развивались в работах многих зарубежных и отечественных авторов [1–3].

Подобно большинству психических свойств личности эмоциональный интеллект является результатом совместного действия биологических и социальных факторов. Были выявлены некоторые генетические характеристики и особенности деятельности мозга, связанные с эффективностью эмоционального интеллекта человека [4]. Отмечена связь эмоционального интеллекта с особенностями типа высшей нервной деятельности [5].

Что же касается роли социальных факторов в формировании эмоционального интеллекта, то она, скорее, постулируется, но недостаточно изучена экспериментально. Исследования, проведенные в бихевиоральной парадигме, показывают, что формирование эмоционального интеллекта связано с различными видами научения. При этом большую роль играет как демонстрация и восприятие конкретных моделей социального поведения [6], так и усвоение обобщенного опыта своей социальной и этнической группы в области демонстрации, восприятия и регулирования эмоциональных состояний [7]. Исследования, проведенные как в России, так и за рубежом, показывают, что каждая этническая группа имеет свои паттерны эмоционального реагирования, способы регуляции эмоций, при этом большую роль играют запечатления, хранимые в памяти народа [8, 9]. Исследования X. Deng и соавт., H. Zagefka и соавт. показывают, что даже в рамках одной национальной культуры представители различных субкультур используют различные способы регуляции эмоций [10, 11].

Большую роль в формировании научных представлений об эмоциональном интеллекте сыграло введенное С. Steiner понятие «эмоциональная грамотность», под которым подразумевалось понимание собственных эмоций и эмоций других людей, умение адекватно их выражать, а также готовность на этой основе к эмоциональному взаимодействию [12, с. 12]. С. Steiner считал, что эмоциональной грамотности человека можно научить с помощью ряда упражнений.

Понятие эмоциональной грамотности оказалось очень продуктивным, его начали использовать многие авторы, в первую очередь тогда, когда речь шла о целенаправленном формировании и развитии эмоционального интеллекта. Так, Д. Гоулман использовал именно понятие «эмоциональная грамотность», говоря о конкретных целях различных обучающих программ, в ходе которых люди осваивали осознание своих эмоций, понимание эмоций других людей, навыки эмоциональной экспрессии и эффективного взаимодействия [2, с. 403, 406]. Эмоциональная грамотность стала рассматриваться как совокупность знаний и навыков, которые можно сформировать с помощью

конкретных образовательных программ. В работах ряда исследователей (Н. Ю. Верхотурова, А. С. Рылеева, Е. А. Хомутникова, С. В. Еманова и др.) эмоциональная грамотность рассматривается как основа эмоциональной компетентности и социальной зрелости личности, часть гибких навыков, которым можно и нужно обучать [13, 14].

На наш взгляд, понятие «эмоциональная грамотность» является более узким, чем понятие «эмоциональный интеллект», оно включает в себя в первую очередь когнитивные аспекты функционирования эмоционального интеллекта (осознание и идентификация эмоций, знания об эмоциональной экспрессии человека и соответствующие умения), которые могут быть сформированы с помощью соответствующего обучения. Таким образом, эмоциональную грамотность можно рассматривать как функциональную грамотность человека в области эмоций и чувств, а также способов поведения в эмоциогенных ситуациях. По сути, эмоциональная грамотность представляет собой когнитивную основу эмоционального интеллекта.

Вопросы, связанные с методами формирования эмоциональной грамотности, а на ее основе – эмоционального интеллекта, являются активно исследуемыми в психолого-педагогической литературе. Большинство разработанных программ обучения разработаны для взрослых, работающих в сфере «человек – человек». Так, в исследовании, проведенном S. I. Stefansdottin и V. J. Sutherland, тренинг управления эмоциями позволил существенно снизить уровень эмоциональной напряженности, улучшить самочувствие, готовность к позитивным социальным взаимодействиям у преподавателей [15]. Тренинг включал диагностику и самоанализ присущих преподавателям темпераментальных особенностей, используемых ими коммуникативных стилей, обучение эффективному выражению эмоций и способам совладания с негативными эмоциями. В работе А. Т. Лариной также представлен вариант тренинговой работы с педагогами; было выявлено, что работа, направленная на развитие эмоционального интеллекта, способствует снижению признаков эмоционального выгорания педагогов [16]. Отмечено, что развитие эмоционального интеллекта у педагогов тесно связано с другими профессионально важными качествами [17]. Имеется опыт работы по развитию эмоциональной грамотности у менеджеров и работников торговли [18]. Отмечена позитивная роль формирования внутреннего локуса контроля у сотрудников коммерческих организаций в обучении совладанию со стрессами в профессиональной деятельности [19].

Если говорить о возможностях формирования эмоциональной грамотности у подростков и юношества, то такой опыт имеется, особенно для тех подростков и молодых людей, кто пережил неблагоприятные жизненные ситуации. Например, С. Nickel, С. Lahmann и К. Triff, проводя тренинговую работу с агрессивными подростками, использовали такие методы, как ознакомление с эмоциями и их функциями и способами выражения, обучение мышечной релаксации, контролю гнева и импульсивного поведения. Это привело к статистически достоверному снижению уровня нейротизма, тревожности; у испытуемых также значительно уменьшилось количество агрессивных реакций в поведении [20].

В отечественной психологии с подростками, оказавшимися в трудных ситуациях, использовались такие формы работы, как социально-психологический тренинг, групповая и индивидуальная психотерапия, тренинг, направленный на развитие проблемно ориентированных стратегий копинга, занятия по развитию когнитивных функций [21].

Вместе с тем возможность и целесообразность более широкого обучения подростков и юношества основам эмоциональной грамотности в целях профилактики эмоционально-поведенческих проблем признают многие авторы – Л. Р. Гайнанова, А. В. Гришина, О. М. Исаева, С. Ю. Савинова, Н. Н. Зорина и др. [22–24]. Есть успешные попытки обучения основам эмоциональной грамотности детей дошкольного возраста [25, 26].

Основной формой обучения эмоциональной грамотности обычно рассматривается тренинг как интерактивная форма занятий с эффективной обратной связью и групповой поддержкой. В программу тренингов, нацеленных на развитие эмоционального интеллекта, обычно входят упражнения, направленные на развитие:

- самопознания и рефлексии;
- восприятия эмоций и сензитивности;

- эмпатии и эмоциональной децентрации;
- эмоциональной экспрессии, как невербальной, так и вербальной;
- навыков анализа эмоциогенных ситуаций и способов поведения в них;
- конструктивного поведения в эмоциогенных ситуациях.

Тренинг, безусловно, является одной из важнейших форм работы, направленных на развитие эмоционального интеллекта. Однако надо помнить, что в подростковом возрасте речь идет скорее о тренинговых занятиях, чем о полноценном тренинге, поскольку уровень развития рефлексии, личностной зрелости у подростков еще недостаточен.

На наш взгляд, на практике часто недооцениваются другие формы работы с подростками и юношеством – беседы, дискуссионные клубы, арт-сессии, творческие студии, индивидуальное консультирование, психологические лаборатории, в которых подростки занимаются психологическим самоисследованием, и др. Эти формы особенно важны, если ставить в качестве главной цели работы с подростками не масштабную задачу формирования эмоционального интеллекта, а задачу более узкую и в большей степени соответствующую возможностям подростков – развития когнитивной основы эмоционального интеллекта, а именно эмоциональной грамотности.

Задачи работы по формированию эмоциональной грамотности подростков можно сформулировать так:

- формирование знаний об эмоциях, их адаптивных функциях и проявлениях;
- формирование знаний о способах регуляции эмоций;
- формирование навыков анализа эмоциогенных ситуаций;
- активизация самопознания и рефлексии;
- формирование коммуникативных навыков.

Решение указанных задач повышает знания подростков и юношества об эмоциях и об особенностях эмоциональной сферы собственной личности, способствует формированию первичных навыков анализа эмоциогенных ситуаций. Постепенно, в период ранней юности, эти задачи могут быть дополнены задачами формирования сензитивности, эмпатии, конструктивного поведения в эмоциогенных и конфликтных ситуациях.

Вместе с тем, на наш взгляд, неверно думать, что решению задач развития эмоциональной грамотности может служить только внеурочная работа с обучающимися, реализующаяся с помощью специальных обучающих программ. В научной литературе уже высказывались мысли о том, что задачи формирования эмоциональной грамотности должны решаться непосредственно в учебном процессе. Так, Д. Гоулман писал о том, что на уроке по любому предмету учитель может использовать возникшие эмоционально напряженные ситуации, трудности саморегуляции у детей как предмет для беседы и обучения эмоциональной грамотности; учитель и в собственном поведении должен подавать детям пример владения навыками эмоциональной грамотности, самоанализа и эффективной коммуникации [2, с. 420].

Мы полагаем, что преподавание содержания многих предметов, особенно литературы, истории, мировой художественной культуры, также способствует формированию эмоционального интеллекта. Оно должно быть построено, с одной стороны, на основе обучения сопереживанию, эмпатии по отношению к художественным образам, героям отечественной и мировой истории, а с другой стороны – на основе обучения анализу переживаний и мотивов, социальных и личностных детерминант поведения людей. Только такое сочетание эмоционального и рационального в познании человеческого поведения и эмоций заложит основы эмоциональной грамотности и эмоционального интеллекта обучающихся.

Таким образом, комплексная работа с подростками, направленная на формирование эмоционального интеллекта, требует сотрудничества педагогов и психологов, сочетания различных форм учебной и внеучебной работы.

Список источников

1. Ситаров В. А., Пашкова О. А. Сущностные признаки эмоционального интеллекта // Вестник Московского университета МВД России. 2020. № 7. С. 315–318.

2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А. П. Исаевой. М.: АСТ; Владимир: ВКТ, 2009. 478 с.
3. Романова Е. Н. Дифференциация понятий «эмоциональный интеллект» и «эмоциональная компетенция» // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 1 (103). С. 150–152.
4. Косоногов В. В., Воробьева Е. В., Ковш Е. М., Ермаков П. Н. Мозговая организация и генетические корреляты эмоционального интеллекта // Мир науки. 2018. № 2. URL: <https://mir-nauki.com/19PSMN218.html> (дата обращения: 18.09.2022).
5. Анохина А. С., Токарева О. А. Психофизиологические основы эмоционального интеллекта // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-2. С. 311–314.
6. Bandura A. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies // Self-efficacy in changing societies. Based on the proc. of the Third Ann. Conf. held Nov. 4-6, 1993. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. P. 1–45.
7. Гурвич И. Н. Социальная психология здоровья. СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1999. 1023 с.
8. Пуховский Н. Н. Психопатологические последствия чрезвычайных ситуаций. М.: Ин-т психологии РАН, 1999. 211 с.
9. Namamura T., Mearns J. Depression and somatic symptoms in Japanese and American college students: Negative mood regulation expectancies as a personality correlate // International journal of psychology. 2019. Vol. 54, no. 3. P. 351–359.
10. Steiner C., Perry P. Achieving Emotional Literacy. London: Bloomsbury Publishing Plc, 1997. 235 p.
11. Deng X., Cheng Ch., Chow H.M., Ding X. Prefer feeling bad? Subcultural differences in emotional preferences between Han Chinese and Mongolian Chinese // International journal of psychology. 2018. Vol. 54 (3). P. 333–341.
12. Zagefka H., Mohamed A., Mursi G., Lay S. Antecedents of intra/intergroup friendships and stress levels among ethnic and religious minority members // International journal of psychology. 2016. Vol. 51 (6). P. 403–411.
13. Верхотурова Н. Ю. К проблеме изучения эмоциональной грамотности личности // Central Asian Research Journal for Interdisciplinary Studies. 2021. Special issue. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-izucheniya-emotsionalnoy-gramotnosti-lichnosti> (дата обращения: 11.11.2022).
14. Рылеева А. С., Хомутникова Е. А., Еманова С. В. Развитие soft skills у старшеклассников с применением цифровых инструментов // Science for Education Today. 2022. Т. 12, № 1. С. 77–98.
15. Stefansdottin S. I., Sutherland V. J. Preference awareness education as stress management training for academic staff // Stress and health. 2005. Vol. 21 (5). P. 310–318.
16. Ларина А. Т. Роль эмоционального интеллекта в предотвращении эмоционального выгорания педагогов // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 10-4 (52). С. 121–123.
17. Гарипова Ю. М. Эмоциональный интеллект и педагогическая интуиция // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2020. Т. 17, № 2. С. 38–50.
18. Гулюк Н. В. Эмоциональный интеллект в продажах // Бизнес-образование в экономике знаний: междунар. научный электронный журнал. 2017. № 3 (8). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-v-prodazhah> (дата обращения: 10.10.2022).
19. Siu O., Cooper C. L. A study of occupational stress, job satisfaction, and quitting intention in Hong Kong firms: the role of locus control and organizational commitment // Stress Medicine. 1998. Vol. 14 (1). P. 55–56.
20. Nickel C., Lahmann C., Triff K. Stressed aggressive adolescents benefit from progressive muscle relaxation: A random, prospective, controlled trial // Stress and health. 2005. Vol. 21 (3). P. 169–175.
21. Игумнов С. А. Основы психотерапии детей и подростков: справочное пособие. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. 176 с.
22. Гайнанова Л. Р. Особенности развития эмоционального интеллекта в подростковом возрасте // Межпоколенческие отношения: современный дискурс и стратегические выборы в психолого-педагогической науке и практике. 2020. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-emotsionalnogo-intellekta-v-podrostkovom-vozhraze> (дата обращения: 12.10.2022).
23. Гришина А. В., Исаева О. М., Савинова С. Ю. Эмоциональный интеллект студентов – HR-менеджеров // Вестник Мининского университета: электронный журнал. 2018. № 2 (23). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-studentov-hr-menedzherov> (дата обращения: 08.10.2022).
24. Зорина Н. Н. Возможности развития эмоционального интеллекта // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-1. С. 300–304.

25. Аникина А. П., Барабанова М. С. Развитие эмоционального интеллекта у старших дошкольников // Наука и школа. 2020. № 3. С. 197–204.
26. Гиниятуллина Э. Д. Развитие эмоционального интеллекта дошкольника // Universum: психология и образование. 2019. № 2 (56). URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/6919> (дата обращения: 12.10.2022).

References

1. Sitarov V. A., Pashkova O. A. Sushchnostnyye priznaki emotsional'nogo intellekta [Essential signs of emotional intelligence]. *Vestnik Moskovskogo universiteta Ministerstva vnutrennikh del Rossii – Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2020, vol. 7, pp. 315–318 (in Russian).
2. Goulman D. *Emotsional'nyy intellekt* [Emotional Intelligence]. Moscow, AST Publ.; Vladimir, VKT Publ., 2009. 478 p. (in Russian).
3. Romanova E. N. Differentsiatsiya ponyatiy “emotsional'nyy intellekt” i “emotsional'naya kompetentsiya” [Differentiation of the concepts of “emotional intelligence” and “emotional competence”]. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal – International Research Journal*, 2021, vol. 1 (103), pp. 150–152 (in Russian).
4. Kosonogov V. V., Vorob'yova E. V., Kovsh E. M., Ermakov P. N. Mozgovaya organizatsiya i geneticheskiye korrelyaty emotsional'nogo intellekta [Brain organization and genetic correlates of emotional intelligence]. *Mir nauki – World of Science*, 2018, vol. 2 (in Russian). URL: <https://mir-nauki.com/19PSMN218.html> (accessed 12 September 2022).
5. Anokhina A. S., Tokareva O. A. Psikhofiziologicheskiye osnovy emotsional'nogo intellekta [Psychophysiological foundations of emotional intelligence]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*, 2018, vol. 58-2, pp. 311–314 (in Russian).
6. Bandura A. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In: *Self-efficacy in changing societies* [Based on the proc. of the Third Ann. Conf. held Nov. 4–6, 1993]. Cambridge, Cambridge University Press, 1995. Pp. 1–45.
7. Gurvich I. N. *Sotsial'naya psikhologiya zdorov'ya* [Social psychology of health]. Saint Petersburg, St. Petersburg University Publ., 1999. 1023 p. (in Russian).
8. Pukhovskiy N. N. *Psikhopatologicheskiye posledstviya chrezvychaynykh situatsiy* [Psychopathological consequences of emergencies]. Moscow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 1999. 211 p. (in Russian).
9. Hamamura T., Mearns J. Depression and somatic symptoms in Japanese and American college students: Negative mood regulation expectancies as a personality correlate. *International journal of psychology*, 2019, vol. 54 (3), pp. 351–359.
10. Steiner C., Perry P. *Achieving Emotional Literacy*. London, Bloomsbury Publishing Plc, 1997. 235 p.
11. Deng X., Cheng Ch., Chow H. M., Ding X. Prefer feeling bad? Subcultural differences in emotional preferences between Han Chinese and Mongolian Chinese. *International journal of psychology*, 2018, vol. 54 (3), pp. 333–341.
12. Zagefka H., Mohamed A., Mursi G., Lay S. Antecedents of intra/intergroup friendships and stress levels among ethnic and religious minority members. *International journal of psychology*, 2016, vol. 51 (6), pp. 403–411.
13. Verkhoturova N. Yu. K probleme izucheniya emotsional'noy gramotnosti lichnosti [On the problem of studying the emotional literacy of the individual]. *Central Asian Research Journal for Interdisciplinary Studies*, 2021. Special issue (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-izucheniya-emotsionalnoy-gramotnosti-lichnosti> (accessed 11 November 2022).
14. Ryleyeva A. S., Khomutnikova E. A., Emanova S. V. Razvitiye soft skills u starsheklassnikov s primeneniym tsifrovyykh instrumentov [Development of soft skills in high school students using digital tools]. *Science for Education Today*, 2022, vol. 12, no. 1, pp. 77–98 (in Russian).
15. Stefansdottin S. I., Sutherland V. J. Preference awareness education as stress management training for academic staff. *Stress and health*, 2005, vol. 21 (5), pp. 310–318.
16. Larina A. T. Rol' emotsional'nogo intellekta v predotvrashchenii emotsional'nogo vygoraniya pedagogov [The role of emotional intelligence in preventing teachers' emotional burnout]. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal – International Research Journal*, 2016, vol. 10-4 (52), pp. 121–123 (in Russian).
17. Garipova Yu. M. Emotsional'nyy intellekt i pedagogicheskaya intuitsiya [Emotional intelligence and pedagogical intuition]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogiches-*

- kiye nauki – Bulletin of Samara State Technical University. Series: Psychological and pedagogical sciences*, 2020, vol. 17, no. 2, pp. 38–50 (in Russian).
18. Gulyuk N. V. Emotsional'nyy intellekt v prodazhakh [Emotional intelligence in sales]. *Biznes-obrazovaniye v ekonomike znaniy*, 2017, vol. 3 (8) (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-v-prodazhah> (accessed 12 September 2022).
 19. Siu O., Cooper C. L. A study of occupational stress, job satisfaction, and quitting intention in Hong Kong firms: the role of locus control and organizational commitment. *Stress Medicine*, 1998, vol. 14 (1), pp. 55–56.
 20. Nickel C., Lahmann C., Triff K. Stressed aggressive adolescents benefit from progressive muscle relaxation: A random, prospective, controlled trial. *Stress and health*, 2005, vol. 21 (3), pp. 169–175.
 21. Igumnov S. A. *Osnovy psikhoterapii detey i podrostkov: spravochnoye posobiye* [Fundamentals of psychotherapy of children and adolescents: a reference guide]. Moscow, Institute of Psychotherapy Publ., 2001. 176 p. (in Russian).
 22. Gaynanova L. R. Osobennosti razvitiya emotsional'nogo intellekta v podrostkovom vozraste [Features of the development of emotional intelligence in adolescence]. *Mezhpokolencheskiye otnosheniya: sovremennyy diskurs i strategicheskiye vybory v psikhologo-pedagogicheskoy nauke i praktike*, 2020, vol. 1 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-emotsionalnogo-intellekta-v-podrostkovom-vozhraze> (accessed 12 September 2022).
 23. Grishina A. V., Isayeva O. M., Savinova S. Yu. Emotsional'nyy intellekt studentov – HR-menedzherov [Emotional intelligence of HR management students]. *Vestnik Mininskogo universiteta – Vestnik of Minin University*, 2018, vol. 2 (23) (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-studentov-hr-menedzherov> (accessed 24 September 2022).
 24. Zorina N. N. Vozmozhnosti razvitiya emotsional'nogo intellekta [Possibilities for the development of emotional intelligence]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2021, vol. 71-1, pp. 300–304 (in Russian).
 25. Anikina A. P., Barabanova M. S. Razvitiye emotsional'nogo intellekta u starshikh doshkol'nikov [Development of emotional intelligence in older preschoolers]. *Nauka i shkola – Science and School*, 2020, vol. 3, pp. 197–204 (in Russian).
 26. Giniyatullina E. D. Razvitiye emotsional'nogo intellekta doshkol'nika [Development of emotional intelligence of a preschooler]. *Universum: psikhologiya i obrazovaniye – Universum: Psychology and Education*, 2019, vol. 2 (56) (in Russian). URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/6919> (accessed 15 September 2022).

Информация об авторах

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

Василенко Е. А., кандидат психологических наук, доцент, доцент, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (пр. Ленина, 69, Челябинск, Россия, 454080).

Information about the authors

Gnatyshina E. V., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (pr. Lenina, 69, Chelyabinsk, Russian Federation, 454080).

Vasilenko E. A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (pr. Lenina, 69, Chelyabinsk, Russian Federation, 454080).

Статья поступила в редакцию 16.11.2022; принята к публикации 26.04.2023

The article was submitted 16.11.2022; accepted for publication 26.04.2023

Научная статья

УДК 37.047

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-35-41>

Особенности организации профессиональных проб обучающихся в учреждениях интернатного типа

Елена Викторовна Декина¹, Ксения Сергеевна Шалагинова²

^{1,2} Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, Тула, Россия

¹ kmppedagogika@yandex.ru

² shalaginvaksenija99@yandex.ru

Аннотация

Для решения задач профессионального самоопределения важно выявить интересы воспитанников, проводить работу по профориентации, помогать с выбором специальности. Дети, обучающиеся в учреждениях интернатного типа, имеют свои индивидуальные особенности, поэтому традиционные профориентационные программы требуют корректировки, использования разных форм работы. Актуальным является применение профессиональной пробы, которая предполагает включение ученика в профессиональную деятельность. При использовании профессиональной пробы происходит не только ознакомление с содержанием будущей профессии, но и выстраивание индивидуальной траектории саморазвития. Исследование проведено на базе ГУ ТО СРЦН № 4 г. Щекино Тульской области. Цель исследования – изучение особенностей организации профессиональных проб обучающихся в учреждениях интернатного типа. Используются теоретические, эмпирические методы и методы обработки данных. Диагностическая программа включала опросник для выявления готовности к выбору профессии (В. Б. Успенский), дифференциально-диагностический опросник (Е. А. Климов), «Мотивы выбора профессии» (С. С. Гриншпун), «Матрица выбора профессии» (Г. В. Резапкина), «Коммуникативные и организаторские склонности» (В. В. Синявский, В. А. Федорошин). Составлена и апробирована программа психолого-педагогической поддержки профессионального самоопределения обучающихся с использованием профессиональных проб. Итогом проведения профессиональных проб стало ознакомление с миром профессий Тульской области, развитие индивидуальных особенностей, определение предпочтительных сфер труда, мотивов выбора профессии, получение опыта практической работы в конкретной профессиональной деятельности. Такая ориентация способствует успешному выбору траектории дальнейшего обучения и созданию условий для повышения готовности учащихся к профессиональному самоопределению, формированию профессионально значимых качеств.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профориентация, профессиональная проба, индивидуальная траектория, учреждения интернатного типа

Для цитирования: Декина Е. В., Шалагинова К. С. Особенности организации профессиональных проб обучающихся в учреждениях интернатного типа // Научно-педагогическое обозрение. 2023. Вып. 3 (49). С. 35–41. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-35-41>

Original article

Features of the organization of professional tests of students in boarding schools

Elena V. Dekina¹, Kseniya S. Shalaginova²

^{1,2} Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russian Federation

¹ kmppedagogika@yandex.ru

² shalaginvaksenija99@yandex.ru

Abstract

To solve the problems of professional self-determination, it is important to identify the interests of pupils, carry out work on career guidance, help determine how to choose a profession and become a professional. Children studying in boarding schools have their own individual characteristics, so traditional vocational guidance programs require adjustment, the use of different forms of work. Relevant is the definition of the content and forms of professional self-determination, through a professional test, which involves the inclusion of a student in professional activities. When using a professional test, not only acquaintance with the content of the future profession occurs, but also the alignment of an individual trajectory of self-development. The study was conducted on the basis of GU TO SRTSN No. 4, Shchekino, Tula Region. The purpose of the study is to study the peculiarities of the organization of professional tests of students in boarding schools. Theoretical, empirical methods and data processing methods are used. The diagnostic program included a questionnaire to identify readiness to choose a profession (V. B. Uspensky), a differential diagnostic questionnaire (E. A. Klimov), "Motives for choosing a profession" (S. S. Grinshpun), "Profession choice matrix" (G. V. Rezapkina), "Communicative and organizational inclinations" (V. V. Sinyavsky, V. A. Fedoroshin). A program of psychological and pedagogical support for professional self-determination of students was compiled and tested using professional tests. The result of the professional tests was an acquaintance with the world of professions in the Tula region, the development of individual characteristics, the definition of preferred areas of work, motives for choosing a profession, gaining practical experience in a specific professional activity. This orientation contributes to the successful choice of the trajectory of further education and the creation of conditions for increasing the readiness of students for professional self-determination, the formation of professionally significant qualities.

Keywords: professional self-determination, career guidance, professional trial, individual trajectory, boarding schools

For citation: Dekina E. V., Shalaginova K. S. Osobennosti organizatsii professional'nykh prob obuchayushchikhsya v uchrezhdeniyakh internatnogo tipa [Features of the organization of professional tests of students in boarding schools]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 3 (49), pp. 35–41. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-35-41>

В настоящее время учащиеся включены в различные профориентационные форматы, при этом актуальна ранняя профориентация, выстраивание системы профориентации, индивидуальной траектории, профессиональных проб, участие в которых поможет обучающимся определиться с выбором профессии. Для этого нужны актуальные знания о современном мире профессий, своих качествах, мягких навыках и т. д. Профессиональное самоопределение направлено на формирование готовности у обучающихся самостоятельно планировать и реализовывать индивидуальный образовательно-профессиональный маршрут. В настоящее время имеет место запрос на персонализированный тип профориентации, благодаря которой ученик сможет узнать свои сильные стороны, интересы, определить цели и способы их достижения. Отмечается психологическая и практическая неподготовленность учащихся к профессиональному самоопределению, слабая информированность о мире профессий [1]. А. М. Аксенов отмечает, что дети, обучающиеся в интернатах, имеют свои индивидуальные особенности и традиционные программы профориентации не подходят для работы с ними [2]. Проблему профессионального самоопределения обучающихся в данных учреждениях не

могут решить только профдиагностические и профконсультационные мероприятия, необходимы практико-ориентированные мероприятия.

Цель исследования – изучение особенностей организации профессиональных проб обучающихся в учреждениях интернатного типа. Задачи исследования: выявление особенностей профессионального самоопределения учащихся, разработка и апробация программы психолого-педагогической поддержки профессионального самоопределения обучающихся с включением профессиональных проб.

С. Н. Чистякова профессиональное самоопределение рассматривает как совокупность профессионального самосознания и профессиональной направленности [3], Н. В. Самоукина – действия молодого человека по самоанализу, самопознанию и самооцениванию, пониманию их соответствия требованиям выбираемой профессии [4], А. К. Маркова – определение человеком себя относительно выработанных в обществе критериев профессионализма [5]. Процесс профессионального самоопределения связан с осмыслением своего профессионального выбора, перспектив развития в выбранном направлении, овладением различными профессиональными навыками и умениями, построением своего жизненного пути.

Профессиональная проба дает возможность попробовать себя, определить свои возможности, направления дальнейшего саморазвития; нацелена на формирование у старшеклассников опыта будущей профессиональной деятельности путем кратковременных погружений в профессиональный контекст.

Профессиональная проба рассматривается как организационно-деятельностная форма профессиональной ориентации, предполагающая включение в реальную профессиональную деятельность [6], особый вид образовательных практик профессиональной направленности [7], испытание, моделирующее элементы конкретного вида профессиональной деятельности [8], важное звено при сопровождении профессионального самоопределения [9]. Особенности организации профессиональных проб: непосредственное включение в будущую профессиональную среду, создание продукта, соответствующего апробируемой профессиональной деятельности, необходимость повторений, использование проб разной степени глубины и решения задачи и др. [10].

Имеет место специфика выстраивания профориентационной работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, у которых процесс профессионального самоопределения затруднен [11]. Чем раньше обучающийся познакомится с миром профессий, тем большая вероятность эффективного решения вопроса выбора профессии. Актуализируется необходимость создания системы содействия профессиональному самоопределению воспитанников, включающая как получение знаний о себе, так и их соотнесение со знаниями о современных профессиях с использованием инновационных технологий [12–14].

Структурно профессиональные пробы включают теоретические и практические занятия, моделирование ситуаций для проявления профессионально важных качеств с последующей рефлексией. При организации проб возможна следующая логика: ознакомительные пробы, пробы-«примерки», углубленные пробы для погружения в определенные профессии.

В работе применялись следующие методы исследования: теоретические (анализ психолого-педагогической литературы), проектирование (создание программы), эмпирические (тестирование, эксперимент), методы обработки данных. Диагностическая программа включала следующие методики: опросник для выявления готовности к выбору профессии (В. Б. Успенский), дифференциально-диагностический опросник (Е. А. Климов), «Мотивы выбора профессии» (С. С. Гриншпун), «Матрица выбора профессии» (Г. В. Резапкина), «Коммуникативные и организаторские склонности» (В. В. Синявский, В. А. Федорошин). Исследование проведено на базе ГУ Тульской области «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних № 4» г. Щекино. Выборка исследования: 20 учащихся 13–16 лет.

В группе выявился преимущественно средний уровень готовности к выбору профессии (60 % человек), учащиеся сомневаются в том, кем они хотят стать в будущем, или их взгляды не подкрепляются достаточной информированностью о той или иной профессии. По 30 % обучающихся относятся к типам «человек – знаковая система» и «человек – человек», по 20 % – к типам «человек –

техника» и «человек – художественный образ» соответственно. Среди мотивов выбора профессии преобладают следующие: престижность профессии, творческая реализация в профессии, материальное благосостояние. В группе преобладает средний и ниже среднего уровни организаторских и коммуникативных способностей.

На основе результатов исследования была составлена программа, включающая теоретический блок «Знакомство с современным миром профессий» (беседа «На пути к профессии мечты», часы-раздумья «Тип профессий „человек – техника“» («человек – человек» и т. д.), дискуссия «Стратегии выбора профессии», мотивационная встреча «Школа – колледж – вуз» и др.), практический блок «Я выбираю профессию!» (интерактивные занятия «Копнем поглубже», «Моя мечта о будущей профессии», «Семейные династии в профессиональном выборе», практикум «Мои интересы и склонности», «Поверь в себя»), блок «Проба себя» в будущей профессии (например, были определены направления для профессиональных проб: швейное дело, кулинария, агрономия, техническая деятельность и др.). Например, проба по швейному делу направлена на возрождение искусства рукоделия, развитие художественно-творческих умений [15]. Были использованы следующие формы: мастер-класс, деловая игра, проектная мастерская, встреча в формате «вопрос-ответ», профориентационная экскурсия, игра-квест, дополнительные курсы различной направленности и др. В конце программы был проведен конкурс «Мой путь в профессию», который предусматривал подготовку видеовизитки или презентации, в основе которой рассказ ученика о себе, освоении знаний по профессии, приобретении практических навыков, опыт участия в профессиональных пробах.

В качестве итогов проведения профессиональных проб можно выделить знание современного мира профессий, индивидуально-психологических особенностей личности, предпочтительных сфер труда, мотивов выбора профессии; наличие определенного опыта практической работы в конкретной профессиональной деятельности [16].

После проведения программы 30 % респондентов показали высокую готовность к принятию решения о профессиональном выборе, 70 % – среднюю. По методике «Мотивы выбора профессии» 50 % учащихся ведущим мотивом выбора профессии определили для себя престижность профессии, по 20 % – материальное благосостояние и творческую реализацию в профессии, 10 % – деловой характер профессии. 50 % имеют высокий и 40 % – средний уровень развития организаторских умений; 40 % – высокий и 40 % – средний уровень развития коммуникативных умений. Учащиеся продемонстрировали способность к выбору профессии на основе познания и развития своих индивидуальных способностей. С каждым учащимся была проведена индивидуальная консультация с целью анализа полученных начальных профессиональных знаний и умений, выстраивания индивидуальной траектории. Анализ индивидуальных консультаций свидетельствует о повышении уровня профессиональной зрелости, стремления к получению новой информации и планированию предполагаемого места учебы и работы, устойчивости профессиональных интересов. В работу с учащимися были включены занятия по развитию мягких навыков, самоорганизации (умение ставить цели, планировать их достижение и т. д.), самообразованию (готовность к выстраиванию индивидуальной траектории, получение дополнительных знаний по итогам проб и т. д.).

Организация профессиональных проб обучающихся в учреждениях интернатного типа будет проходить более эффективно при следующих условиях:

- актуализация у обучающихся процесса профессионального самоопределения, учет их интересов и склонностей при проведении профориентационной работы;
- проектирование программы проведения профессиональных проб, позволяющей обучающимся попробовать себя в будущей профессии;
- выстраивание индивидуальной траектории самообразования с учетом будущей профессии.

Выявленные трудности в профессиональном самоопределении обучающихся в учреждениях интернатного типа (низкий уровень сформированности представлений о профессиях, индивидуально-психологических особенностях, профессиональной мотивации, активности и т. д.) легли в основу составленной программы психолого-педагогической поддержки профессионального самоопределения обучающихся. Успешную активизацию профессионального самоопределения обучающих-

ся обеспечивают профессиональные пробы, в основе которых лежат усвоение практической стороны избранной профессии, индивидуальный подход. К условиям организации профессионального самоопределения обучающихся с включением профессиональных проб можно отнести ознакомление с требованиями к профессии, диагностику обучающихся, проведение профессиональных проб, выстраивание индивидуальной траектории, рефлексии. Апробация программы показала актуальность подготовки педагогов-наставников для организации профессиональных проб.

Результаты исследования, программа психолого-педагогической поддержки профессионального самоопределения с включением профессиональных проб могут быть использованы в работе психолога, социального педагога, воспитателя интернатных учреждений, социальных центров и т. д.

Список источников

1. Сергеев И. С., Кузнецова И. В., Никодимова Е. А. Профессиональные пробы в вопросах и ответах // Академия профессионального образования. 2016. № 6. С. 2–9.
2. Аксенов А. М. Ступени становления: из опыта работы по подготовке к самостоятельной жизни детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Вестник Университета Российской академии образования. 2004. № 4. С. 60–69.
3. Чистякова С. Н. Проблема самоопределения старшеклассников при выборе профиля обучения // Педагогика. 2005. № 1. С. 19–26.
4. Самоукина Н. В. Психология профессиональной деятельности. СПб.: Питер, 2003. 224 с.
5. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
6. Финогенова О. Н., Шаламаев В. Н. Профессиональные пробы как форма педагогической поддержки социализации подростков из семей в социально опасном положении // Социальная педагогика. Технология и практика. 2020. № 1. С. 46–57.
7. Сизихина Н. Н. Профессиональные пробы как компонент региональной модели организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения // Академия профессионального образования. 2016. № 7. С. 44–46.
8. Профессиональные пробы: технология и методика проведения / С. Н. Чистякова, Н. Ф. Родичев, П. С. Лернер, А. В. Гапоненко. М.: Академия, 2014. 206 с.
9. Блинов В. И., Сергеев И. С. Профессиональные пробы в школьной профориентации: путь поисков // Профессиональное образование и рынок труда. 2015. № 4 (17). С. 14–17.
10. Лебедева М. Б., Шилова О. Н. Проектная технология в профориентационной работе и социализации детей-сирот. Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2009. 110 с.
11. Лапп Е. А., Ярикова С. Г. Школа-интернат как научно-методический центр поддержки субъектов интегрированного и инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья // Бизнес. Образование. Право. 2017. № 4 (41). С. 362–366.
12. Шалагинова К. С., Декина Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение подростков группы риска с использованием технологий арт-терапии // Бизнес. Образование. Право. 2021. № 1 (54). С. 399–403. DOI: 10.25683/VOLBI.2021.54.110
13. Бережковская Е. Л., Кравцов Л. Г. Взаимодействие средней школы и университета как условие самоопределения у старшеклассников // Психолого-педагогические исследования. 2021. Т. 13, № 4. С. 39–57. DOI:10.17759/psyedu.2021130403
14. Гурина И. А., Болатова З. А. Профессиональное самоопределение и трудоустройство обучающихся профессиональных образовательных организаций // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31927> (дата обращения: 29.09.2022).
15. Программы дополнительного образования детей-сирот профориентационной направленности. Тула: ТППО, 2018. 128 с.
16. Декина Е. В., Залыгаева С. А., Шалагинова К. С. Технологии подготовки учащихся к осознанному выбору профессии: опыт разработки и реализации. Варшава, 2018. 167 с.

References

1. Sergeev I. S., Kuznetsova I. V., Nikodimova E. A. Professional'nyye proby v voprosakh i otvetakh [Professional tests in questions and answers]. *Akademiya professional'nogo obrazovaniya*, 2016, no. 6, pp. 2–9 (in Russian).
2. Aksenov A. M. Stupeni stanovleniya: iz opyta raboty po podgotovke k samostoyatel'noy zhizni detey-sirot i detey, ostavshikhsya bez popecheniya roditel'nykh [Stages of formation: from the experience of preparing orphans and children left without parental care for independent life]. *Vestnik Universiteta Rossiyskoy akademii obrazovaniya*, 2004, no. 4, pp. 60–69 (in Russian).
3. Chistyakova S. N. Problema samoopredeleniya starsheklassnikov pri vybore profilya obucheniya [The problem of self-determination of high school students when choosing a training profile]. *Pedagogika*, 2005, no. 1, pp. 19–26 (in Russian).
4. Samoukina N. V. *Psikhologiya professional'noy deyatel'nosti* [Psychology of professional activity]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2003. 224 p. (in Russian).
5. Markova A. K. *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of professionalism]. Moscow, Znaniye Publ., 1996. 308 p. (in Russian).
6. Finogenova O. N., Shalamaev V. N. Professional'nyye proby kak forma pedagogicheskoy podderzhki sotsializatsii podrostkov iz semey v sotsial'no opasnom polozhenii [Professional tests as a form of pedagogical support for the socialization of adolescents from families in a socially dangerous situation]. *Sotsial'naya pedagogika. Tekhnologiya i praktika*, 2020, no. 1, pp. 46–57 (in Russian).
7. Sizikhina N. N. Professional'nyye proby kak komponent regional'noy modeli organizatsionno-pedagogicheskogo soprovozhdeniya professional'nogo samoopredeleniya [Professional tests as a component of the regional model of organizational and pedagogical support of professional self-determination]. *Akademiya professional'nogo obrazovaniya*, 2016, no. 7, pp. 44–46 (in Russian).
8. Chistyakova S. N., Rodichev N. F., Lerner P. S., Gaponenko A. V. *Professional'nyye proby: tekhnologiya i metoda provedeniya* [Professional tests: technology and methods of conducting]. Moscow, Akademiya Publ., 2014. 206 p. (in Russian).
9. Blinov V. I., Sergeev I. S. Professional'nyye proby v shkol'noy proforiyentsatsii: put' poiskov [Professional tests in school career guidance: the search path]. *Professional'noye obrazovaniye i rynek truda – Vocational Education and Labour Market*, 2015, no. 4 (17), pp. 14–17 (in Russian).
10. Lebedeva M. B., Shilova O. N. *Proyektynaya tekhnologiya v proforiyentsatsionnoy rabote i sotsializatsii detey-sirot* [Project technology in career guidance and socialization of orphans]. Kaliningrad, RGU im. I. Kanta Publ., 2009. 110 p. (in Russian).
11. Lapp E. A., Yarikova S. G. Shkola-internat kak nauchno-metodicheskiy tsentr podderzhki sub'yektiv integrirovannogo i inkluzivnogo obucheniya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Boarding school as a scientific and methodological center for the support of subjects of integrated and inclusive education of children with disabilities]. *Biznes. Obrazovaniye. Pravo – Business. Education. Law*, 2017, no. 4 (41), pp. 362–366 (in Russian).
12. Shalaginova K. S., Dekina E. V. Psikhologo-pedagogicheskoye soprovozhdeniye podrostkov gruppy riska s ispol'zovaniyem tekhnologiy art-terapii [Psychological and pedagogical support of at-risk adolescents using art therapy technologies]. *Biznes. Obrazovaniye. Pravo – Business. Education. Law*, 2021, no. 1 (54), pp. 399–403 (in Russian). DOI: 10.25683/VOLBI.2021.54.110
13. Berezhkovskaya E. L., Kravtsov L. G. Vzaimodeystviye sredney shkoly i universiteta kak usloviye samoopredeleniya u starsheklassnikov [Interaction of secondary school and university as a condition of self-determination among high school students]. *Psikhologo-pedagogicheskiye issledovaniya – Psychological-Educational Studies*, 2021, vol. 13, no. 4, pp. 39–57 (in Russian). DOI: 10.17759/psyedu.2021130403
14. Gurina I. A., Bolatova Z. A. Professional'noye samoopredeleniye i trudoustroystvo obuchayushchikhsya professional'nykh obrazovatel'nykh organizatsiy [Professional self-determination and employment of students of professional educational organizations]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern Problems of Science and Education*, 2022, no. 4 (in Russian). URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31927> (accessed 29 September 2022).
15. *Programmy dopolnitel'nogo obrazovaniya detey-sirot proforiyentsatsionnoy napravlenosti* [Professional self-determination and employment of students of professional educational organizations]. Tula, TPPO Publ., 2018. 128 p. (in Russian).

16. Dekina E. V., Zalygayeva S. A., Shalaginova K. S. *Tekhnologii podgotovki uchashchikhsya k osoznannomu vyboru professii: opyt razrabotki i realizatsii* [Technologies for preparing students for a conscious choice of profession: development and implementation experience]. Varshava, 2018. 167 p. (in Russian).

Информация об авторах

Декина Е. В., кандидат психологических наук, доцент, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого (пр. Ленина, 125, Тула, Россия, 300026).

Шалагинова К. С., кандидат психологических наук, доцент, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого (пр. Ленина, 125, Тула, Россия, 300026).

Information about the authors

Dekina E. V., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University (pr. Lenina, 125, Tula, Russian Federation, 300026).

Shalaginova K. S., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University (pr. Lenina, 125, Tula, Russian Federation, 300026).

Статья поступила в редакцию 11.12.2022; принята к публикации 26.04.2023

The article was submitted 11.12.2022; accepted for publication 26.04.2023

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Научная статья

УДК 378.22

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-42-50>

Использование интерактивных онлайн-сервисов в иноязычной профессиональной подготовке студентов

Юлия Надировна Зиятдинова

*Казанский национальный исследовательский технологический университет, Казань, Россия,
uliziat@yandex.ru*

Аннотация

Цифровая трансформация общества оказывает значительное влияние на высшее образование, которое также переходит в цифровой формат. Использование цифровых инструментов и онлайн-ресурсов становится неотъемлемой частью внеаудиторной и аудиторной работы со студентами, однако преподаватели часто сталкиваются с трудностями при выборе наиболее эффективных форматов использования данных ресурсов в связи с недостаточной осведомленностью обо всех новых возможностях или недостаточным владением английским языком. Цель данной статьи – провести анализ использования интерактивных обучающих онлайн-сервисов в иноязычной профессиональной подготовке студентов на примере опыта Казанского национального исследовательского технологического университета (КНИТУ). Достижение данной цели возможно через решение следующих задач: 1) изучить и классифицировать доступные для российских вузов обучающие онлайн-ресурсы; 2) выявить форматы наиболее эффективного применения интерактивных онлайн-сервисов для интенсификации иноязычной профессиональной подготовки студентов. Для решения поставленных задач использовались методы анализа онлайн-ресурсов и описывающих их литературных источников, а также личные беседы с преподавателями иностранного языка, использующими данные ресурсы на занятиях. Полученные результаты позволили дать следующую классификацию обучающих онлайн-ресурсов: массовые открытые онлайн-курсы; образовательные LMS-платформы; платформы для онлайн-конференций; интерактивные доски; интерактивные онлайн-сервисы. Наиболее эффективными форматами использования интерактивных онлайн-сервисов при иноязычной профессиональной подготовке студентов их использования являются: использование двусторонних двуязычных интерактивных карточек для изучения и отработки новой лексики, открытых тестовых вопросов для проверки усвоения лексики, а также других тестовых вопросов для проверки понимания текстовых материалов. Опыт использования данных форматов в КНИТУ может быть заимствован и использован в других университетах, а дальнейшие исследования могут быть направлены на выявление факторов и барьеров использования интерактивных обучающих онлайн-ресурсов для иноязычной подготовки студентов.

Ключевые слова: *цифровизация, онлайн-ресурсы, интерактивные онлайн-сервисы, иноязычная подготовка студентов, международное партнерство*

Для цитирования: Зиятдинова Ю. Н. Использование интерактивных онлайн-сервисов в иноязычной профессиональной подготовке студентов // Научно-педагогическое обозрение. 2023. Вып. 3 (49). С. 42–50. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-42-50>

HIGHER EDUCATION

Original article

Interactive online tools in teaching foreign languages to university students

Yulia N. Ziyatdinova

Kazan National Research Technological University, Kazan, Russian Federation, uliziat@yandex.ru

Digital transformations in the society influence higher education thus moving it towards the digital format. Digital tools and online resources are becoming an integral part of teaching and learning in and out of the classroom. Educators, however, face difficulties in choosing the most appropriate and effective formats for using these resources due to low awareness of all the advanced online tools and poor command of the English language. The article aims to analyze the options for using interactive online tools in teaching a foreign language based on the experience of the Kazan National Research Technological University (KNRTU). This goal can be achieved by solving the following tasks: 1) analyze and classify available online resources for teaching and learning; 2) identify the most effective formats for using interactive online tools to intensify the teaching and learning of foreign languages by university students. The following methods are used in the article: analysis of online resources and articles describing the use of these resources, and discussions with teachers who teach foreign languages using these resources. The results showed that the online educational resources can be classified into the following groups: MOOCs, LMS-platforms, online conference platforms, interactive boards and interactive tools. The most efficient formats of using interactive tools for teaching foreign languages to university students are interactive flashcards and games with them for introducing new vocabulary, open tests for checking the vocabulary learnt, multiple choice and true/false tests for working with new texts. Hands-on experience of using these formats out of class and in class at KNRTU can be used at other universities. Further research will focus on factors and barriers of using interactive online tools in teaching English at the universities.

Keywords: *digitalization, online teaching and learning resources, interactive online tools, foreign language teaching and learning, international partnership*

For citation: Ziyatdinova Yu. N. Ispol'zovaniye interaktivnykh onlayn-servisov v inoyazychnoy professional'noy podgotovke studentov [Interactive online tools in teaching foreign languages to university students]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 3 (49), pp. 42–50. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-42-50>

Глобальная цифровая трансформация общества оказывает непосредственное влияние на высшее образование, в результате которого владение цифровыми инструментами и умение использовать обучающие онлайн-сервисы становятся показателями профессиональной компетентности преподавателя. Многие цифровые инструменты и онлайн-сервисы первоначально размещаются на зарубежных платформах и имеют иноязычный интерфейс, что ограничивает их использование в образовательном процессе российских университетов.

Первыми узнают о появлении новых ресурсов преподаватели, активно вовлеченные в различные форматы международного партнерства [1] и интернационализации образования [2], включая совместные образовательные программы [3], сетевое взаимодействие [4], программы академической мобильности [5, 6], а также участвующие в международных конференциях на тему высшего образования, где обсуждаются перспективы его развития [7], многообразные современные методики и инструменты преподавания [8].

Для того чтобы эффективно применять новые онлайн-сервисы, преподавателям необходимо владеть английским языком, поэтому данные сервисы в первую очередь применяются при реализации англоязычных образовательных программ [9, 10]. Активно пользуются обучающими онлайн-сервисами и преподаватели иностранного языка в процессе иноязычной подготовки студентов [11].

Несмотря на то что в последнее время появляется множество публикаций на тему цифровизации образования, вопросы использования обучающих онлайн-сервисов в иноязычной подготовке студентов все еще не получили достаточного освещения.

Цель данного исследования – провести анализ использования интерактивных обучающих онлайн-сервисов в иноязычной профессиональной подготовке студентов на примере опыта Казанского национального исследовательского технологического университета. Достижение данной цели возможно через решение следующих задач: 1) изучить и классифицировать доступные для российских вузов обучающие онлайн-ресурсы; 2) выявить форматы наиболее эффективного применения интерактивных онлайн-сервисов для интенсификации иноязычной профессиональной подготовки студентов.

Научная новизна исследования заключается в выявлении наиболее эффективных форматов использования интерактивных обучающих онлайн-сервисов в иноязычной профессиональной подготовке студентов на основе анализа имеющихся ресурсов и практического опыта их использования.

Практическая значимость исследования состоит в рекомендованных форматах использования онлайн-сервисов на занятиях по иностранному языку в вузе.

В XXI в. бурное развитие новых технологий, в том числе интернета, привело к появлению новых форматов обучения, которые затронули как ступень среднего школьного образования, так и университеты. Если раньше очное университетское образование априори подразумевало посещение лекций, практических и лабораторных занятий в стенах университета, работу с бумажными носителями информации, включая поиск необходимых книг и журналов в библиотеке, то в последние годы многие университеты стали активно внедрять программы онлайн или смешанного обучения, а также представлять онлайн-доступ к множеству полезных ресурсов.

Тенденция перехода образования в цифровой формат усилилась во время пандемии COVID-19, когда все образовательные учреждения были вынуждены перейти в онлайн-режим и владение цифровыми навыками стало неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности преподавателей. В настоящее время пандемия пошла на спад, студенты вернулись в аудитории, однако образовательный процесс претерпел необратимые изменения, и сейчас уже невозможно представить ни аудиторные, ни внеаудиторные занятия без использования онлайн-ресурсов.

Рассмотрим, какие обучающие онлайн-ресурсы доступны в настоящее время. Самый популярный тип таких ресурсов – это массовые открытые онлайн-курсы (МООС), появившиеся еще в начале 2000-х гг. Данные ресурсы открывают доступ к записанным на видео и аудио занятиям лучших преподавателей ведущих мировых университетов, создавая эффект присутствия в аудитории. Курсы снабжают студентов максимальным объемом информации, однако они рассчитаны на то, что студент обладает самодисциплиной и способен самостоятельно выстраивать свою образовательную траекторию [12]. К сожалению, далеко не все студенты обладают такими качествами, для большинства из них требуется хотя бы минимальный объем контроля со стороны преподавателя и университета.

Поэтому многие университеты размещают свой собственный контент на различных образовательных LMS-платформах (таких как Moodle, Coursera, Blackboard и пр.), что позволяет преподавателям управлять процессом обучения студентов, задавая последовательность доступа к материалам, определяя контрольные точки, обеспечивая обратную связь для заданий открытого типа и интегрируя онлайн-обучение с занятиями в классе.

Другой тип онлайн-сервисов обеспечивает одновременное участие в образовательном процессе в режиме реального времени студентов и преподавателей, находящихся территориально в разных точках. Так, большую популярность приобрели такие платформы для онлайн-конференций, как Zoom, Webex, Discord или Skype. Значительное преимущество данных платформ состоит в том, что студент может посещать занятия, находясь в любом месте. Кроме того, многие из этих платформ дают преподавателю возможность разделить студентов на пары или группы, в которых они могут независимо и совместно решать поставленные перед ними задачи. Однако даже такой формат работы не может гарантировать личное участие каждого студента.

Для вовлечения студентов в образовательный процесс могут также использоваться интерактивные доски, такие как Miro, Jamboard, Padlet и др. С их помощью студенты, независимо от своего

местонахождения, могут рисовать, писать, прикреплять файлы и картинки. Преподаватель может размещать на данных досках любые обучающие материалы и проверочные упражнения, задавать время для их выполнения и следить за прогрессом студентов. В отличие от образовательных LMS-платформ интерактивные доски позволяют размещать материал более оперативно при меньших усилиях, а также представляют намного больше наглядности, что делает занятия интереснее.

Благодаря многообразию, активному использованию как в общеобразовательной школе, так и в университете онлайн-ресурсы стали неотъемлемой частью образовательного процесса. Даже студенты, вернувшиеся в аудитории, уже не представляют своего обучения без них. Кроме того, студенты с трудом могут просидеть целое занятие, ни разу не заглянув в свои гаджеты, так как именно в них сосредоточены все средства непрерывного общения современного молодого человека. Поэтому особого внимания заслуживают онлайн-сервисы, позволяющие использовать в классе мобильные устройства студентов.

Для более точного объяснения данного формата обучения в английском языке появился специальный термин *Bring Your Own Device (BYOD)* – «возьми с собой свое устройство». Студенты выполняют задания в своих смартфонах, а преподаватель может контролировать данный процесс. Интерактивные онлайн-сервисы позволяют проводить в классе фронтальные опросы с элементами соревнования, групповые работы, проверять степень усвоения материала по мере прохождения разных тем. Примерами таких сервисов являются *Quizlet*, *Quizziz*, *Poll Everywhere*, *Socratic* и т. д.

Таким образом, анализ доступных для российских вузов обучающих онлайн-ресурсов позволил дать им следующую классификацию:

- массовые открытые онлайн-курсы;
- образовательные LMS-платформы;
- платформы для онлайн-конференций;
- интерактивные доски;
- интерактивные онлайн-сервисы.

Все перечисленные ресурсы призваны интенсифицировать образовательный процесс [13]. Они активно используются в университетах при реализации различных программ, при этом для каждого направления подготовки программ можно найти наиболее подходящие ресурсы. Так, при преподавании естественно-научных дисциплин особую роль играют ресурсы, способные интегрироваться с экспериментальными приборами [14], для инженерных дисциплин важна возможность показать практическую деятельность [15], в то время как для иноязычной подготовки наибольшее значение имеют ресурсы, позволяющие развивать коммуникативные умения студентов [16].

Обратимся к вопросу использования онлайн-ресурсов в иноязычной профессиональной подготовке студентов. Цель такой подготовки – развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов для осуществления международного сотрудничества и эффективного общения в выбранной ими профессиональной сфере [17]. Так как интерфейс обучающих онлайн-ресурсов часто бывает представлен на английском языке, то уже само использование данных ресурсов позволяет развивать иноязычную компетенцию студентов, способствуя их интеграции в международное образовательное пространство [18].

Содержание иноязычной подготовки в университете в большей степени, чем все другие дисциплины, подразумевает индивидуальную работу студентов и требует их активного участия в занятиях, многократного повторения и тренировки использования лексических и грамматических конструкций, отработки стратегий речевого поведения в различных ситуациях [19]. Для интенсификации иноязычной подготовки с учетом ограниченного количества аудиторных часов, в течение которых необходимо опросить всех студентов, целесообразным представляется использование интерактивных онлайн-сервисов на занятиях как в дистанционном, так и в аудиторном форматах.

Рассмотрим подробнее их использование на примере опыта Казанского национального исследовательского технологического университета на разных уровнях обучения студентов [20]. Наибольшей популярностью среди преподавателей иностранного языка пользуется сервис *Quizlet*,

так как он позволяет создавать двусторонние двуязычные карточки для заучивания новой лексики. Преподаватель может самостоятельно создавать неограниченное количество учебных модулей с карточками в соответствии с изучаемыми темами. Карточки можно переворачивать в интерактивном режиме, чтобы увидеть правописание терминов на двух языках, а также прослушать произношение термина.

Работать с карточками можно как самостоятельно, так и в аудитории. Кроме того, для активизации студентов на занятии сервис Quizlet позволяет запустить игру Quizlet Live. Преподаватель выводит на экран QR-код или ссылку на игру, и студенты получают возможность подключиться к ней со своих смартфонов. Игра направлена на отработку лексики изучаемого модуля, каждому студенту или команде студентов предлагается выбрать правильный перевод термина с иностранного языка на русский или наоборот. При этом на экране высвечивается таблица прогресса участников в игре, и этот соревновательный компонент заинтересовывает и мотивирует студентов к выполнению задания.

Пользователи имеют возможность выбирать для работы и модули других авторов, так как все они находятся в открытом доступе. С помощью данного онлайн-сервиса можно формировать списки лексического минимума для студентов разных уровней подготовки и проверять его усвоение.

Другой популярный интерактивный онлайн-сервис – это Quizziz. Он позволяет преподавателю проводить в аудитории со студентами различные викторины, тесты и опросы. Преподаватель может заносить в систему свои собственные тесты либо пользоваться другими тестами, находящимися в открытом доступе. Тестовые вопросы могут быть нескольких типов: выбор одного (или нескольких) правильного ответа из множества предложенных, верные или неверные утверждения, открытые вопросы с кратким автоматически оцениваемым ответом и открытые вопросы с распространенным ответом для оценки преподавателем.

Аналогично игре в Quizlet преподаватель запускает викторину, и на экране генерируется QR-код или ссылка на нее. Студенты со своих гаджетов проходят по ссылке, и игра начинается. Преподаватель может настроить режим игры, при котором все студенты получают одинаковые вопросы и соревнуются на время ответов на них, при этом на большом экране преподавателя выводятся победители. При другом режиме игры каждый студент может выполнять задания в своем собственном темпе, причем порядок заданий у каждого студента индивидуален и выбирается случайно.

Очевидным преимуществом данного сервиса является возможность преподавателя отследить работу каждого студента. После завершения теста в личном кабинете преподавателя высвечиваются результаты каждого обучающегося, которые можно также скачать в формате таблицы Excel.

Опыт работы с сервисами Quizlet и Quizziz на занятиях позволяет выявить наиболее эффективные форматы их использования. Так, традиционно в начале изучения темы преподаватели вводят новую лексику. Показ этой лексики на большом экране в виде карточек Quizlet представляется намного более эффективным, чем распечатанный список слов и словосочетаний с переводом. Кроме того, студенты получают ссылку на модуль с этой лексикой и могут отрабатывать ее, используя различные индивидуальные тестовые возможности Quizlet. Для дальнейшего закрепления лексики можно использовать игры Quizlet Live, особенно студентам нравится играть в командах.

Для фронтального опроса усвоения лексики на последующих этапах более эффективным представляется использование открытых вопросов в сервисе Quizziz, где каждый из студентов должен правильно написать перевод слов или словосочетаний, а преподаватель получает полный отчет по успеваемости студентов.

При работе с новыми текстами, как устными, так и письменными, для проверки их понимания наиболее интересны тестовые вопросы Quizziz на выбор правильного ответа и верного/неверного утверждения.

Аналогичные тестовые возможности предоставляют онлайн-сервисы Poll Everywhere, Socrative, так же как и многие другие постоянно появляющиеся похожие сервисы.

При работе с любыми сервисами на занятиях по иностранному языку также активно используются различные онлайн-словари и переводчики [21], аутентичные аудио-, видео- и текстовые ресурсы.

Онлайн-ресурсы активно применяются на занятиях преподавателями иностранного языка Казанского национального исследовательского технологического университета. Опрос данных преподавателей показал, что 75 % из них (18 из 24) считают эти сервисы эффективными. Кроме того, автором был проведен опрос более 100 студентов разных уровней обучения (86 студентов бакалавриата, 22 студента магистратуры и 21 аспирант) о том, какие из используемых на занятиях технологий вызывают у них наибольший интерес к изучению иностранного языка. Подавляющее большинство респондентов (80 % – в бакалавриате, 82 % – в магистратуре и 85 % – в аспирантуре) назвали использование онлайн-викторин Quizlet, Quizziz и ресурсов Padlet как наиболее интересную и запоминающуюся часть занятия. Примечателен тот факт, что чем старше студенты, тем в большей степени им интересна геймификация собственного образования.

Таким образом, форматы наиболее эффективного применения интерактивных онлайн-сервисов для интенсификации иноязычной профессиональной подготовки студентов включают в себя использование карточек для изучения и отработки новой лексики, открытых тестовых вопросов для проверки усвоения лексики, а также других тестовых вопросов для проверки понимания текстовых материалов.

Цифровизация высшего образования является наиболее перспективным направлением его развития, затрагивая как внеаудиторную, так и аудиторную работу со студентами, и иноязычная профессиональная подготовка студентов не является исключением. В последние годы появилось множество обучающих онлайн-ресурсов, их изучение и анализ позволяют дать им следующую классификацию: массовые открытые онлайн-курсы; образовательные LMS-платформы; платформы для онлайн-конференций; интерактивные доски; интерактивные онлайн-сервисы.

Каждый тип ресурсов направлен на решение определенных типов задач и обладает своими преимуществами. В силу того что интерфейс многих ресурсов представлен на английском языке, преподаватели иностранных языков первыми осваивают их и применяют в процессе иноязычной подготовки студентов.

Принимая во внимание важность всех перечисленных типов ресурсов, проведенное исследование фокусировалось на использовании интерактивных онлайн-сервисов для внеаудиторных и аудиторных занятий по иностранному языку, так как с их помощью можно обеспечить максимальный охват всех студентов, их активное участие в уроке, что необходимо для освоения новых лексических и грамматических конструкций. Анализ опыта преподавателей иностранного языка Казанского национального исследовательского технологического университета показал, что наиболее эффективными форматами использования интерактивных онлайн-ресурсов являются: использование двусторонних двуязычных интерактивных карточек для изучения и отработки новой лексики, открытых тестовых вопросов для проверки усвоения лексики, а также других тестовых вопросов для проверки понимания текстовых материалов.

Полученный опыт может быть перенесен в другие вузы для интенсификации иноязычной подготовки студентов. Дальнейшие исследования в данной области будут направлены на выявление факторов и барьеров использования интерактивных обучающих онлайн-ресурсов для иноязычной подготовки студентов.

Список источников

1. Ziyatdinova J. N., Bezrukov A. N., Sukhristina A. S., Sanger P. A. Development of a Networking Model for Internationalization of Engineering Universities and its Implementation for the Russia-Vietnam Partnership // Proceedings of 2016 ASEE Annual Conference & Exposition. 2016. P. 15152.
2. Зиятдинова Ю. Н., Безруков А. Н. Интернационализация инженерного образования // Профессиональное образование. Столица. 2015. № 5. С. 21–23.
3. Горылев А. И., Кузнецова С. Н. Совместные образовательные программы как инструмент интернационализации (на примере юридического факультета Университета Лобачевского) // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2017. № 1 (45). С. 150–155.

4. Безруков А. Н., Буй Д. Н. Анализ механизмов развития сетевого партнерства России и Вьетнама в контексте подготовки инженерных специалистов // Казанский педагогический журнал. 2015. № 4-2 (111). С. 253–256.
5. Valeeva R., Ziyatdinova J., Osipov P., Oleynikova O., Kamynina N. Assessing intercultural competence of engineering students and scholars for promoting academic mobility // *Advances in Intelligent Systems and Computing*. 2019. Т. 917. С. 815–825.
6. Валеева Р. С. Академическая мобильность как основной фактор развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов и преподавателей в Китае и России // Вестник Казанского технологического университета. 2013. Т. 16, № 16. С. 78–81.
7. Барабанова С. В., Зиятдинова Ю. Н. Проблемы и перспективы развития законодательства об образовании в условиях международной интеграции и глобализации // *Право и образование*. 2012. № 1. С. 4–19.
8. Иванов В. Г., Зиятдинова Ю. Н., Сангер Ф. А. Современное инженерное образование: единство в многообразии // *Высшее образование в России*. 2015. № 8–9. С. 54–60.
9. Sultanova D., Maliashova A., Bezrukov A. Consistent development of the training program “Innovation Management” // *Advances in Intelligent Systems and Computing*. 2020. Т. 1135 AISC. P. 234–243.
10. Bezrukov A., Sultanova D. Development of a “Smart Materials” Master’s degree module for chemical engineering students // *Advances in Intelligent Systems and Computing*. 2020. Т. 1135 AISC. P. 169–180.
11. Перчаткина В. Г. Современные информационные технологии при обучении студентов иностранному языку в техническом вузе // Вестник Казанского технологического университета. 2013. Т. 16, № 16. С. 210–213.
12. Осипов П. Н. Социальная ответственность, дисциплина и самодисциплина как средства формирования конкурентоспособных специалистов // *Образование и саморазвитие*. 2010. № 5 (21). С. 10–17.
13. Осипов П. Н. Интенсификация высшего образования как средство его модернизации // *Гуманитарные науки и образование*. 2013. № 1 (13). С. 38–41.
14. Bezrukov A., Sultanova D. Application of microfluidic tools for training chemical engineers // *Advances in Intelligent Systems and Computing*. 2020. Т. 1135. P. 496–504.
15. Осипов П. Н. Инженер как педагог, воспитатель // *Высшее образование в России*. 2008. № 6. С. 43–45.
16. Перчаткина В. Г. Особенности преподавания иностранных языков в техническом вузе // *Глобальный научный потенциал*. 2021. Т. 4 (121). С. 180–183.
17. Panteleeva M., Bezrukov A., Sanger P. A. International approaches to the development of cross-cultural education at high school // *ASEE Annual Conference & Exposition: 123, New Orleans, LA, 26–29 июня 2016 года*. New Orleans, LA, 2016. EDN FQYYVZ. URL: <https://peer.asee.org/international-approaches-to-the-development-of-cross-cultural-education-at-high-school.pdf> (дата обращения: 04.04.2023).
18. Bezrukov A., Ziyatdinova J. Internationalizing Engineering Education: A Language Learning Approach // *Proceedings of 2014 International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2014 (Dubai, 3–6 December 2014)*. Dubai: Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc., 2015. P. 299–302.
19. Валеева Э. Э. Структура и содержание дисциплин по иностранным языкам в рамках компетентностного подхода // Казанский педагогический журнал. 2016. № 6 (119). С. 129–132.
20. Valeeva E. E. English for Special and Academic Purposes for Graduate Students at Technological University // *International Conference on Interactive Collaborative Learning*, 2013. P. 356–357.
21. Безруков А. Н. Computer-aided technical translation as a tool to bridge communication gap // Вестник Казанского технологического университета. 2013. Т. 16, № 16. С. 32–34.

References

1. Ziyatdinova J. N., Bezrukov A. N., Sukhristina A. S., Sanger P. A. Development of a Networking Model for Internationalization of Engineering Universities and its Implementation for the Russia-Vietnam Partnership. *Proceedings of 2016 ASEE Annual Conference & Exposition*. 2016. P. 1515.
2. Ziyatdinova J. N., Bezrukov A. N. Internatsionalizatsiya inzhenernogo obrazovaniya [Internationalization of Engineering Education]. *Professionalnoye obrazovaniye. Stolitsa – Professional Education. Capital*, 2015, no. 5, pp. 21–23 (in Russian).
3. Gorylev A. I., Kuznetsova S. N. Sovmestnyye obrazovatel’nyye programmy kak instrument internatsionalizatsii (na primere yuridicheskogo fakul’teta Universiteta Lobachevskogo) [Joint education programs as a tool for internationalization (the example of Lobachevsky University Faculty of Law)]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta*

imeni N. I. Lobachevskogo. Seryia: Sotsial'nyye nauki – Bulletin of Nizhny Novgorod University named after N. I. Lobachevsky. Series: Social Sciences, 2017, no. 1 (45), pp. 150–155 (in Russian).

4. Bezrukov A. N., Buy D. N. Analiz mekhanizmov razvitiya setevogo partnerstva Rossii i V'yetnama v kontekste podgotovki inzhenernykh spetsialistov [Analysis of mechanisms of social partnership development between Russia and Vietnam in the context of training engineers]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal – Kazan Pedagogical Journal*, 2015, no. 4–2 (111), pp. 253–256 (in Russian).
5. Valeeva R., Ziyatdinova J., Osipov P., Oleynikova O., Kamynina N. Assessing intercultural competence of engineering students and scholars for promoting academic mobility. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 2019, vol. 917, pp. 815–825.
6. Valeeva R. S. Akademicheskaya mobil'nost' kak osnovnoy faktor razvitiya mezhkul'turnoy kommunikativnoy kompetentsii studentov i prepodavateley v Kitaye i Rossii [Academic mobility as the main factor for developing intercultural communicative competence of students and faculty in Chin and Russia]. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta – Bulletin of Kazan Technological University*, 2013, vol. 16, no. 16, pp. 78–81 (in Russian).
7. Barabanova S. V., Ziyatdinova J. N. Problemy i perspektivy razvitiya zakonodatel'stva ob obrazovanii v usloviyakh mezhdunarodnoy integratsii i globalizatsii [Problems and prospects of developing legislation on education under international integration and globalization]. *Pravo i obrazovaniye – Law and Education*, 2012, no. 1, pp. 4–19 (in Russian).
8. Ivanov V. G., Ziyatdinova J. N., Sanger P. A. Sovremennoye inzhenernoye obrazovaniye: yedinstvo v mnogoobrazii [Contemporary engineering education: united in diversity]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2015, no. 8–9, pp. 54–60 (in Russian).
9. Sultanova D., Maliashova A., Bezrukov A. Consistent development of the training program “Innovation Management”. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 2020, vol. 1135, pp. 234–243.
10. Bezrukov A., Sultanova D. Development of a “Smart Materials” Master’s degree module for chemical engineering students. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 2020, vol. 1135, pp. 169–180.
11. Perchatkina V. G. Sovremennyye informatsionnyye tekhnologii pri obuchenii studentov inostrannomu yazyku v tekhnicheskoy vuzе [Modern information technologies in a foreign language learning to students in a technical university]. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta – Bulletin of Kazan Technological University*, 2013, vol. 16, no. 16, pp. 210–213 (in Russian).
12. Osipov P. N. Sotsial'naya otvetstvennost', distsiplina i samodistsiplina kak sredstva formirovaniya konkurentosposobnykh spetsialistov [Social responsibility, discipline and self-discipline for training competitive professionals]. *Obrazovaniye i samorazvitiye – Education and Self-Education*, 2010, no. 5 (21), pp. 10–17 (in Russian).
13. Osipov P. N. Intensifikatsiya vysshego obrazovaniya kak sredstvo yego modernizatsii [Intensification of higher education as a means of modernization]. *Gumanitarnyye nauki i obrazovaniye – Humanities and Education*, 2013, no. 1 (13), pp. 38–41 (in Russian).
14. Bezrukov A., Sultanova D. Application of microfluidic tools for training chemical engineers. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 2020, vol. 1135, pp. 496–504.
15. Osipov P. N. Inzhener kak pedagog, vospitatel' [Engineer as an educator]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher education in Russia*, 2008, no. 6, pp. 43–45 (in Russian).
16. Perchatkina V. G. Osobennosti prepodavaniya inostrannykh yazykov v tekhnicheskoy vuzе [Specifics of foreign languages teaching at technical institutes of higher education]. *Global'nyy nauchnyy potentsial – Global scientific potential*, 2021, vol. 4 (121), pp. 180–183 (in Russian).
17. Panteleeva M., Bezrukov A., Sanger P. A. International approaches to the development of cross-cultural education at high school. *ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings*, 2016 ASEE Annual Conference & Exposition: 123, New Orleans, LA, June 26–29, 2016. New Orleans, LA, 2016. EDN FQYYVZ. URL: <https://peer.asee.org/international-approaches-to-the-development-of-cross-cultural-education-at-high-school.pdf> (accessed 4 April 2023).
18. Bezrukov A., Ziyatdinova J. Internationalizing Engineering Education: A Language Learning Approach. *Proceedings of 2014 International Conference on Interactive Collaborative Learning*, 2014, pp. 299–302.
19. Valeeva E. E. Struktura i sodержaniye distsiplin po inostrannym yazykam v ramkakh kompetentnostnogo podkhoda [Structure and contents of foreign language courses under competency-based approach]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal – Kazan Pedagogical Journal*, 2016, no. 6 (119), pp. 129–132 (in Russian).

20. Valeeva E. E. English for Special and Academic Purposes for Graduate Students at Technological University. *International Conference on Interactive Collaborative Learning*, 2013, pp. 356–357.
21. Bezrukov A. N. Computer-aided technical translation as a tool to bridge communication gap. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta – Bulletin of the Technological University*, 2013, vol. 16, no. 16, pp. 32–34.

Информация об авторе

Зиятдинова Ю. Н., доктор педагогических наук, доцент, зав. кафедрой, Казанский национальный исследовательский технологический университет (ул. Карла Маркса, 68, Казань, Россия, 420015).

Information about the author

Ziyatdinova Yu. N., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department, Kazan National Research Technological University (ul. Karla Marksa, 68, Kazan, Russian Federation, 420015).

Статья поступила в редакцию 25.11.2022; принята к публикации 26.04.2023

The article was submitted 25.11.2022; accepted for publication 26.04.2023

Научная статья
УДК 378.147:81'1
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-51-57>

Методический потенциал конкретной поэзии в обучении иноязычной письменной речи

Юлия Александровна Макарова

*Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск, Россия,
Julimakarova@rambler.ru*

Аннотация

Рассматривается возможность использования методического потенциала текстов конкретной поэзии в процессе обучения иноязычной письменной речи в вузе. Эксперимент по применению текстов конкретной поэзии в обучении письму на немецком языке состоял из репродуктивно-продуктивного и продуктивного этапов. В эксперименте приняли участие студенты третьего и четвертого курсов факультета гуманитарного образования Новосибирского государственного технического университета, обучающиеся по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» (бакалавриат). На первом этапе происходило ознакомление с немецкой конкретной поэзией как явлением и творчеством наиболее ярких представителей этого жанра. Выделялись особенности конкретных текстов. К ним среди прочих относятся: нарушение языковых норм; эксперимент с шрифтами, с расположением слов и букв в пространстве; наличие пробелов и незаконченности формы; двусмысленность или многозначность. В конце первого этапа студенты написали текст, ориентируясь на образец. На втором этапе был создан оригинальный креативный продукт без опоры на какой-либо образец. После авторской редакции текст демонстрировался в группах по три-четыре человека с последующим обсуждением. Выделяются условия, при которых процесс создания текстов конкретной поэзии на иностранном языке будет проходить с большей эффективностью. Основная цель эксперимента достигнута – раскрыт методический потенциал конкретной поэзии, благодаря которой стало возможным повышение мотивации к обучению иноязычному письму, развитие творческой письменной речи на немецком языке.

Ключевые слова: конкретная поэзия, обучение иноязычной письменной речи, обучение немецкому языку, развитие творческих способностей

Для цитирования: Макарова Ю. А. Методический потенциал конкретной поэзии в обучении иноязычной письменной речи // Научно-педагогическое обозрение. 2023. Вып. 3 (49). С. 51–57. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-51-57>

Original article

Methodological potential of the concrete poetry for development of written speech in foreign language teaching

Yuliya A. Makarova

Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russian Federation, Julimakarova@rambler.ru

Abstract

The article considers the possibility of using methodological potential of concrete poetry for writing development in foreign language teaching at universities. The two-stage experiment of employing concrete poetry texts for teaching writing in German consisted of the reproductive stage and the productive stage. The teaching of creating poetic works was based on “from simple to complex” principle. At the reproductive stage students got acquainted with the genre of concrete poetry: its definition, history, traditions and the most prominent concrete poets. They focused on the original

poetic work, imitated its structure. At the productive stage students created poetic works of their own. A survey was conducted among 3d and 4th year students majoring in Linguistics at the Department for the Humanities at Novosibirsk State Technical University. The paper gives recommendations on how to use concrete poetry texts in teaching writing skills at German lessons, provides examples of student's works. Finally, the key findings are analyzed. The main purpose of the experiment is achieved: the methodological potential of concrete poetry is unleashed. The use of concrete poetry texts makes it possible to improve students' motivation for writing in a foreign language, to develop creative skills, self-expression and self-knowledge and make writing in a foreign language more expressive and original.

Keywords: *concrete poetry, development of foreign language written speech, teaching German, development of creative skills*

For citation: Makarova Yu. A. Metodicheskiy potentsial konkretnoy poezii v obuchenii inoyazychnoy pis'mennoy rechi [Methodological potential of the concrete poetry for development of written speech in a foreign language teaching]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 3 (49), pp. 51–57. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-51-57>

Учитывая то, что литература в целом и поэзия в частности оказывают большое влияние на формирование личности обучающегося, использование поэтических текстов в обучении иноязычному письму становится абсолютно оправданным. Создание стихов способствует развитию воображения, образности мышления, на что в своих исследованиях указывают В. Hinrichs, D. Krusche и R. Krechel, I. Schreiter [1–3]. В процессе обучения иностранному языку преподавателю необходимо поддерживать интерес и мотивацию студентов к его изучению [4]. Данные задачи, как отмечает И. Д. Трофимова, могут быть реализованы с помощью текстов конкретной поэзии [5, с. 250]. J. Wolfrum подчеркивает, что для многих обучающихся задача создать стихотворение на иностранном языке кажется непростой, однако тем сильнее положительный эффект, когда им это удается без особых усилий [6, с. 88].

Мы провели эксперимент, цель которого состояла в раскрытии потенциала конкретной поэзии в процессе обучения иноязычной письменной речи. В эксперименте приняли участие 47 студентов Новосибирского государственного технического университета (факультет гуманитарного образования), обучающихся по направлению подготовки «Лингвистика» на третьем и четвертом курсах. Для всех участников эксперимента немецкий являлся вторым иностранным языком, изучение которого началось на втором курсе.

До начала эксперимента мы провели беседу. Практически все студенты ответили на вопрос «Считаете ли Вы, что способны создавать поэтические произведения на иностранном языке?» отрицательно (91% опрошенных).

Эксперимент состоял из двух этапов: репродуктивно-продуктивного и продуктивного.

В репродуктивно-продуктивный этап были включены следующие фазы:

1) ознакомление студентов с немецкой конкретной поэзией как явлением: анализ понятия; история возникновения; знакомство с творчеством наиболее ярких представителей жанра;

2) анализ произведений современных немецких поэтов-конкретистов: рассмотрение характерных особенностей текстов, авторских идей и образов; обсуждение мыслей и эмоций, которые возникли у студентов при знакомстве с текстами;

3) создание «параллельных» версий существующих стихотворений, т. е. студенты ориентировались на оригинал как на образец. I. Schreiter подчеркивает важность выбора стихотворения-оригинала [3, с. 58]: оно должно быть тематически интересно студентам (например, темы любви, отношений, дружбы, смысла жизни могут мотивировать к письму) и вызывать эмоциональный отклик.

Рассмотрим репродуктивно-продуктивный этап эксперимента более подробно.

Ключевое понятие исследования «конкретная поэзия» определяют как «экспериментальную поэтическую форму, которая в отличие от традиционной лирической поэзии использует визуальные и акустические аспекты языка как литературные средства» [5, с. 250]. Конкретную поэзию, расцвет которой приходится на 1950–1960 гг., причисляют к разряду неоавангардного искусства [7]. Уточ-

ним, что впервые о конкретном искусстве написал художник Тео ван Дусбург в журнале Art Concret, сам термин «конкретная поэзия» ввел О. Фальстрем [8].

Словосочетание «конкретная поэзия» трактуется следующим образом: существительное «поэзия» используется для обозначения стихотворения в целом, а прилагательное «конкретная» обозначает нечто, воспринимаемое визуально или же на уровне чувств, ощущений. Этим словосочетанием обозначают произведения, которые воспринимаются наглядно или образно. Конкретная поэзия сконцентрирована на языке. Язык является целью и предметом стихотворения, он больше не служит «средством описания или передачи фактов, мыслей и эмоций» [7]. Согласно Е. Е. Евграшкиной, «объектом поэтизации являются визуальное и акустическое измерения языка» [7]. Поэты-конкретисты используют в своих произведениях слова, буквы и пунктуационные знаки, нарушая общепринятые языковые нормы.

Таким образом, конкретная поэзия рассматривает язык как материал для экспериментов. Слова, синтаксические структуры, а также буквы, звуки и слоги теряют свои привычные взаимосвязи. Для того чтобы проиллюстрировать разницу между «обычным» поэтическим произведением и продуктом конкретной поэзии, рассмотрим строчку из стихотворения И. В. Гете *Wandrer's Nachtlied* («Ночная песнь странника») – *Die Vögelein schweigen im Walde* = «Птицы в лесу умолкли» (перевод наш) и стихотворение *Schweigen* («Молчание») поэта-конкретиста Е. Gomringer, которого считают родоначальником немецкой конкретной поэзии [2, с. 33]:

schweigen	schweigen	schweigen
schweigen	schweigen	schweigen
schweigen		schweigen
schweigen	schweigen	schweigen
schweigen	schweigen	schweigen

Данный пример демонстрирует «конкретику» поэзии: пустое место в середине текста символизирует молчание, которое воспринимается читателем визуально, а не исходя из смысла стихотворения.

К наиболее известным авторам-конкретистам относят А. Белого, В. Я. Брюсова, В. Хлебникова, А. Горнон, Т. Н. Манкову, Е. Gomringer, Е. Jandl, R. O. Wiemer, Ch. Koller, R. Döhl и других. В процессе эксперимента с языком конкретисты доказывают, что языковые средства в их привычном выражении не являются единственными средствами, которые могут передавать смысл (например, форма также способна передавать смысл).

В целом можно выделить две основные цели, преследуемые конкретной поэзией: эксперимент с языком и получение удовольствия от процесса создания поэтических текстов. Вышесказанное наводит на мысль о наличии методического потенциала у текстов конкретной поэзии, который можно использовать в процессе обучения иноязычной письменной речи. Укажем на следующий факт: если на первом этапе изучения иностранного языка обучающийся не видит результатов своей деятельности, то возникает опасность потери интереса к процессу обучения [9, с. 142; 3, с. 12]. Решить данную методическую проблему можно с помощью конкретной поэзии: создание коротких стихотворений на начальном этапе обучения иностранному языку может рассматриваться как конкретный результат учебной деятельности, дать обучающимся ощущение успеха.

Рассмотрим некоторые особенности, которыми обладают произведения конкретной поэзии [2, 5, 7–9]:

- функционирование языка (функционирование отдельных языковых явлений или структур) происходит на фонетическом, грамматическом или же лексическом уровнях (как на всех перечисленных уровнях, так и на каком-либо одном);
- нарушение языковых норм (например, пунктуации, орфографии и т. д.);
- авторы визуальных текстов как отдельного вида конкретной поэзии экспериментируют со шрифтами, с расположением слов и букв в пространстве, с формой (строки стихотворения графически повторяют форму того, о чем в нем говорится: например, стихотворение о яблоке повторяет форму самого яблока и т. д.);

– в некоторых случаях тексты конкретной поэзии содержат пробелы, что позволяет обучающимся дополнять их, менять смысл, вложенный в оригинал;

– тексты конкретной поэзии часто отличаются двусмысленностью или многозначностью. Иногда их понимание зависит от личности читателя, его способности «оторваться от привычного хода мыслей» [10, с. 372].

После ознакомления с конкретной поэзией как явлением, с творчеством наиболее ярких представителей жанра, рассмотрения особенностей текстов на заключительной фазе репродуктивно-продуктивного этапа студенты создали свои версии существующих произведений конкретной поэзии. Так, в качестве образца мы выбрали стихотворение Friede («Мир») J. Reding [2, с. 50], оно расположено слева, а справа – креативный продукт участницы эксперимента под названием Freunde («Друзья»):

Friede	Freunde
«Bloß keinen Zank und keinen Streit!»	Es gibt viele Wörter für FREUNDE: «FRIEND» und «AMI» sind zwei.
Das heißt auf englisch ganz einfach	Für mich ist «Freunde» kein Wort, es sind viele Wörter:
PEACE	lieben
und auf französisch	vertrauen
PAIX	lachen
und auf russisch	weinen
MIR	sprechen
und auf hebräisch	spielen
SHALOM	erzählen
und auf deutsch	sich unterhalten
FRIEDE	helfen
	Glück
oder:	Lächeln
«Du, komm, lass uns	Tränen
zusammen spielen, zusammen sprechen, zusammen singen, zusammen essen, zusammen trinken, und zusammen leben, damit wir leben.»	und – am wichtigsten – UNTERSTÜTZUNG.

В итоге стихотворение, созданное с опорой на образец, значительно отличается от оригинала и по структуре, и в плане выбора языковых средств, а значит, может считаться креативным продуктом.

Перейдем к продуктивному этапу эксперимента, включающему следующие фазы:

- 1) создание стихотворений в стиле конкретной поэзии, затем редакция текста автором;
- 2) демонстрация авторами стихов в группах по три-четыре человека, чтобы авторы чувствовали себя более уверенно;
- 3) обсуждение креативных продуктов также происходит в группах по три-четыре человека. Укажем на то, что тексты студентов не оцениваются, так как здесь важен в первую очередь сам творческий процесс, а результат вторичен. Однако слушатели могут выразить свои ощущения и эмоции после представления автором работы. Однако автор имеет право отказаться демонстрировать свои стихи группе (данный факт должен учитываться преподавателем).

Рассмотрим условия, при которых процесс создания текстов в стиле конкретной поэзии является наиболее эффективным:

1. Студенты создают поэтические тексты в атмосфере творческой свободы, ведь творчество не знает границ. Студенты экспериментируют с языковыми формами, содержанием, выходя за рамки языковых норм.

2. На продуктивном этапе, когда студенты не имеют образца-оригинала, преподаватель не ограничивает их в выборе темы.

3. На создание поэтического текста необходимо отводить достаточное количество времени, в ином случае стрессовая ситуация из-за недостатка времени способна препятствовать творческому процессу [11].

4. Поэтические тексты студентов не оцениваются – здесь важен сам творческий процесс, а результат вторичен.

5. В фазе представления работ преподаватель должен дать установку на отсутствие критики в адрес автора.

Укажем на следующий важный момент: фазу учебного процесса, в которой применение текстов конкретной поэзии будет уместным, определяет сам преподаватель. Например, к этой поэтической форме можно прибегнуть на стадии изучения какого-либо грамматического явления. Ниже приводится стихотворение, созданное участницей эксперимента в процессе изучения личных местоимений и спряжения слабых и сильных глаголов (справа приводится наш перевод):

Ich lüge	Я лгу
Du lügst	Ты лжешь
Er lügt	Он лжет
Sie lügt	Она лжет
Es lügt	Оно лжет
Wir lügen	Мы лжем
Ihr lügt	Вы лжете
Sie lügen	Они лгут
Und wer sagt Wahrheit?	А кто скажет правду?

Также к конкретной поэзии можно прибегнуть на этапе закрепления материала по образованию временных форм немецких глаголов. Ниже приводится текст, созданный участницей эксперимента с опорой на образец – стихотворение Zeitsätze R. O. Wiemer [2, с. 33]:

Zeitsätze

Als ich ein war, waren die Grenzen auf.
Als ich zwei war, hatten wir den neuen Präsidenten.
Als ich drei war, hatten wir das zweite Millennium.
Als ich vier war, hatte ich Windpocken.
Als ich sechs war, erfuhr ich, dass die Erde rund war.
Als ich elf war, hatten wir einen Krieg in Georgien.
Als ich fünfzehn war, hatte ich Liebeskummer.
Als ich siebzehn war, wurde ich immatrikuliert.
Als ich achtzehn war, wurde die Krim russisch.
Als ich neunzehn war, hatten wir Wirtschaftssanktionen.
Als ich einundzwanzig war, hatten wir eine neue Rentenreform.
Als ich dreiundzwanzig war, gab es Corona.
Als ich vierundzwanzig war, waren die Grenzen zu.

Уточним, что студенты могли визуально отобразить свой жизненный путь или же его отрезок, т. е. разместить напротив каждой строчки небольшую иллюстрацию. Для некоторых студентов дан-

ный прием служил дополнительной мотивацией к созданию креативного продукта, и они охотно иллюстрировали этапы своей жизни. Причем качество иллюстраций (уровень мастерства) не имело никакого значения.

После эксперимента нами было проведено анкетирование, для того чтобы проанализировать отношение студентов к процессу обучения созданию текстов конкретной поэзии.

87,5 % респондентов посчитали, что успешно справились с задачей, в целом они довольны своими креативными продуктами.

На вопрос «Какую пользу принесло обучение созданию текстов конкретной поэзии?» среди прочих были получены следующие ответы: «Я рада тому, что смогла выразить свои эмоции и ощущения, это важно для меня», «Оказывается, я способна писать стихи на немецком языке», «Я получила удовольствие, создавая „конкретные“ стихотворения», «Мне понравилось нарушать правила и нормы языка», «Мне было интересно познакомиться с этой поэтической формой, раньше я не знал о ее существовании».

Подведем итоги эксперимента:

1. Все участники эксперимента создали поэтические тексты. В беседе, проведенной после эксперимента, они оценили создание стихов на иностранном языке как реализуемую задачу.

2. Студенты подчеркнули, что с интересом создавали тексты в стиле конкретной поэзии. Это свидетельствует о высокой мотивации, появлению которой способствовала данная поэтическая форма.

3. На продуктивном этапе эксперимента происходило развитие творческих способностей участников. На необходимость развития творческого потенциала обучающихся указывали многие исследователи [3–6].

4. Все студенты отметили влияние процесса обучения созданию текстов конкретной поэзии на их письменную речь на немецком языке: она стала более оригинальной.

В итоге мы можем сделать вывод о том, что конкретная поэзия, безусловно, имеет методический потенциал, который может быть использован в процессе обучения иноязычной письменной речи.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Hinrichs B. Kreatives Schreiben – ein Weg zur Förderung der Schreibkompetenz von Schülern mit Deutsch als Zweitsprache im Deutschunterricht. URL: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/kreatives_schreiben.pdf (дата обращения: 02.12.2021).
2. Krusche D., Krechel R. Anspiel. Konkrete Poesiy im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. 6. Auflage. Bonn: Inter Nationes, 1992. 107 S.
3. Schreiter I. Schreibversuche. Kreatives Schreiben bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache. München: Iudicium Verlag, 2002. 235 S.
4. Степанов В. И. Роль преподавателя в развитии творческого потенциала личности студентов в процессе обучения // Научно-педагогическое обозрение. 2018. Вып. 3 (21). С. 161–172. DOI: 10.23951/2307-6127-2018-3-161-172
5. Трофимова И. Д. Методический потенциал текстов конкретной поэзии в обучении немецкому языку как иностранному // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. № 15. С. 250–257.
6. Wolfrum J. Kreativ schreiben. Gezielte Schreibförderung für jugendliche und erwachsene Deutschlernende (DaF/DaZ). 1. Auflage. Ismaning: Hueber Verlag, 2010. 183 S.
7. Евграшкина Е. Е. Тексты не для декламации: о конкретной и визуальной немецкоязычной поэзии. URL: <https://www.cirkolimp-tv.ru/articles/351/teksty-ne-dlya-deklamatsii-o-konkretnoi-i-vizualnoi-nemetskoyazychnoi-poezii> (дата обращения: 02.12.2021).
8. Гик Ю. Л. Визуальная поэзия. Теория и практика // Черновик. 2004. № 19. С. 2–9.
9. Gent U. Sprachübergreifende Formen. Worte und Bewegungen: verstehen durch Hören und Sehen. XII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. Luzern/Schweiz, 2001. S. 142–143.
10. Lypp M. Über Hans Manz. Manz H. Diy Welt der Wörter. Sprachbuch für Kinder und Neugierige. Im Anhang Beiträge über Hans Manz und seine Texte. Weinheim, Basel: Beltz und Gelberg, 1993. S. 371–373.

11. Макарова Ю. А. Методика креативного письма для создания поэтических произведений на иностранном языке // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 1. С. 25–30.

References

1. Hinrichs B. *Creative writing as a method to develop the writing of schoolchildren, which learn German as a second foreign language*. URL: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/kreatives_schreiben.pdf (accessed 2 December 2021).
2. Krusche D., Krechel R. *Anspiel. Konkrete Poesiy im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. 6. Auflage. Bonn, Inter Nationes Publ., 1992. 107 p.
3. Schreiter I. *Trying to write. Creative writing for language learners*. Munich, Iudicium Publ., 2002. 235 p.
4. Stepanov V. I. Rol' prepodavatelya v razvitiy tvorcheskogo potentsiala lichnosti studentov v protsesse obucheniya [Teacher's role in the development of student's personality creative potential]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2018, vol. 21, no. 3, pp. 161–172 (in Russian). DOI: 10.23951/2307-6127-2018-3-161-172
5. Trofimova I. D. Metodicheskiy potentsial tekstov konkretnoy poezii v obuchenii nemetskomu yazyku kak inostrannomu [Methodological potential of the concrete poetry texts in teaching German as a foreign language]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta – Buryat State University Bulletin*, 2010, no. 15, pp. 250–257 (in Russian).
6. Wolfrum J. *Kreativ schreiben. Gezielte Schreibförderung für jugendliche und erwachsene Deutschlernende (DaF/DaZ)*. 1. Auflage. Ismaning, Hueber Verlag Publ., 2010. 183 p.
7. Evgrashkina E. E. *Teksty ne dlya deklamatsii: o konkretnoy i vizual'noy nemetskoyazychnoy poezii* [Texts not for recitation: about Concrete and Visual German poetry] (in Russian). URL: <https://www.cirkolimp-tv.ru/articles/351/teksty-ne-dlya-deklamatsii-o-konkretnoi-i-vizualnoi-nemetskoyazychnoi-poezii> (accessed 2 December 2021).
8. Gik Yu. L. Vizual'naya poeziya. Teoriya i praktika [Visual poetry. Theory and practice]. *Chernovik*, 2004, no. 19, pp. 2–9 (in Russian).
9. Gent U. Sprachübergreifende Formen. Worte und Bewegungen: verstehen durch Hören und Sehen. Luzern/Schweiz: *XII Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer*, 2001, pp. 142–143.
10. Lypp M. Über Hans Manz. *Manz H. Diy Welt der Wörter. Sprachbuch für Kinder und Neugierige. Im Anhang Beiträge über Hans Manz und seine Texte*. Weinheim, Basel, Beltz und Gelberg Publ., 1993, pp. 371–373.
11. Makarova Yu. A. Metodika kreativnogo pis'ma dlya sozdaniya poeticheskikh proizvedeniy na inostrannom yazyke [Creative writing for creating poetic works in a foreign language]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*, 2016, no. 1, pp. 25–30 (in Russian).

Информация об авторах

Макарова Ю. А., старший преподаватель, Новосибирский государственный технический университет (пр. Карла Маркса, 20, корпус 6, Новосибирск, Россия, 630073).

Information about the authors

Makarova Yu. A., senior teacher, Novosibirsk State Technical University (pr. Karla Marksa, 20, building 6, Novosibirsk, Russian Federation, 630073).

Статья поступила в редакцию 05.09.2021; принята к публикации 26.04.2023

The article was submitted 05.09.2021; accepted for publication 26.04.2023

Научная статья
УДК 378.14
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-58-66>

Организация адаптационной языковой подготовки в техническом вузе в период пандемии

Наталья Александровна Маркова

Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, Россия, markovana@tpu.ru

Аннотация

Рассматриваются вопросы организации адаптационной иноязычной подготовки в российском техническом вузе в период пандемии COVID-19. Автор полагает, что общие объективные изменения вынужденного дистанционного образовательного процесса также характерны и для адаптационного обучения. Выявлены противоречия, возникшие в период обязательного дистанционного обучения и препятствующие достижению ожидаемых результатов в адаптационном обучении английскому языку на примере Томского политехнического университета. Обосновывается необходимость более углубленного изучения механизмов и принципов адаптационного обучения. Подчеркивается важность определения ключевых моментов, которые обеспечили успешное педагогическое сопровождение адаптационного курса в период пандемии. Делается вывод о том, что цифровая трансформация российской системы образования неизбежна, однако необходимо задуматься о системном подходе к построению новой образовательной среды.

Ключевые слова: *COVID-19, цифровая трансформация образования, онлайн-обучение, адаптационное обучение, дистанционные технологии, иноязычная подготовка, технический вуз*

Для цитирования: Маркова Н. А. Организация адаптационной языковой подготовки в техническом вузе в период пандемии // Научно-педагогическое обозрение. 2023. Вып. 3 (49). С. 58–66. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-58-66>

Original article

Organization of foreign language adaptation training in a technical university during the pandemic

Nataliya A. Markova

National research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russian Federation, markovana@tpu.ru

Abstract

In connection with the threat of the spread of a new coronavirus in March 2020, all Russian universities had to switch to a distance learning format. The mass transition to a distance format of training has revealed a number of problems and contradictions in the possibilities of implementing higher education programs in a distant form. This required a deep and detailed analysis of different aspects of distance training, the readiness of all participants in the educational process, the availability of material, technical and methodological support. The article considers the issues of organization of Foreign Language adaptation training in a technical university during the COVID-19 pandemic. The author believes that the general objective changes of compulsory distance training process are also typical for Foreign Language adaptation training. The contradictions emerged in this period are revealed on the example of Tomsk Polytechnic University. The article gives proof of the necessity of more in-depth study of the adaptation training mechanisms and principles. The importance of identifying the key points that ensured successful pedagogical support of adaptation course during the

pandemic is emphasized. The conclusion is made that the digital transformation of the Russian education system is inevitable, but it is necessary to think about a systematic approach to building a new educational environment.

Keywords: *COVID-19, digital transformation of education, online training, Foreign Language adaptation training, distance technologies, technical university*

For citation: *Markova N. A. Organizatsiya adaptatsionnoy yazykovoy podgotovki v tekhnicheskoy vuzе v period pandemii [Organization of foreign language adaptation training in a technical university during the pandemic]. Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review, 2023, vol. 3 (49), pp. 58–66. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-58-66>*

Цифровая трансформация российских университетов началась примерно в 2016 г. с утверждения паспорта проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации». Этап активного развития онлайн-обучения в России начался с внедрения массовых открытых онлайн-курсов (MOOC) [1, с. 177]. Таким образом, цифровая трансформация российского университетского образования началась задолго до пандемии коронавируса COVID-19: базовые процессы высшего образования погружались в новую реальность постепенно. Тем не менее к началу пандемии высшее образование оказалось не готово к такому быстрому скачку цифровизации образовательного контента, который произошел 16 марта 2019 г. с объявлением выхода вузов России на дистанционное обучение согласно приказу Министерства образования и науки РФ.

Пандемия COVID-19 внесла существенные изменения в формирование условий развития высокотехнологичного мира в целом и в систему высшего российского образования в частности. С распространением коронавируса COVID-19 актуальным стал вопрос адаптации образовательного процесса вуза к новому формату обучения. Временный переход в альтернативный режим дистанционного онлайн-образования стал причиной обеспокоенности преподавателей и настоящим вызовом времени. Отметим, что вынужденный массовый переход российских вузов в онлайн-обучение привел не только к хаотичной организации учебного процесса в тот момент, о чем свидетельствуют многочисленные опросы и исследования. Ускоренное изменение формата обучения выявило целый ряд проблем и противоречий в перспективах реализации программ высшего образования в таком режиме [2–5].

Специалисты начали говорить о принципиально новых форматах образования [6, с. 11]. Стало понятно, что простой перенос моделей, применяемых при очном обучении студентов, в цифровое пространство, в котором обучающийся стал и учиться и жить в период пандемии COVID-19, не работает. В создавшихся условиях у преподавателей возникла необходимость проектировать не образовательную программу дисциплины, а обучение целиком как часть жизни студента на удаленке. Самым актуальным вопросом стал вопрос о том, как доставить учебный контент обучающемуся в цифровом формате.

В связи с тем что цель статьи – выявить некоторые существенные характеристики образовательного процесса в вузе, проходившего в период пандемии, и определить их роль в процессе адаптационной подготовки иностранному языку в этот же период, предметом нашего внимания стала организация адаптационного обучения иностранному языку в техническом вузе в период распространения коронавирусной инфекции. Рассмотрим вопросы адаптационного обучения на примере Томского политехнического университета (ТПУ).

Задачи учебной (академической) адаптации студентов успешно решаются в ТПУ уже несколько лет. С 2012 г. на базе Школы базовой инженерной подготовки реализуются адаптационные программы по базовым дисциплинам (физика, математика, химия), а также по дисциплине «Иностранный язык» (английский язык). Главная задача адаптационного обучения – успешное вхождение обучающихся первого курса в учебный процесс, выражающееся в преодолении возникших трудностей, и в положительной мотивации к учебной деятельности. Реализация такой программы предполагает увеличение процента сохранности контингента обучающихся не менее чем на 10 % и, как следствие, повышение качества образования [7, с. 9].

На предыдущем этапе исследования мы идентифицировали и определили феномен «адаптационное обучение» как «подготовку специалистов, имеющих первоначально разный уровень сформированности компетенций (от нулевого до низкого), с целью достижения в определенный период времени требуемого базового уровня (минимально необходимого) для дальнейшего обучения» [8, с. 14]. Освоение студентами такой непрофильной для технического вуза дисциплины, как «Иностранный язык», не должно быть «полосой препятствий» для преодоления и тем более стать академической задолженностью из-за проблем с неуспеваемостью. Таким образом, курс адаптационного обучения призван создать особые условия обучения и позволяет успешно освоить дисциплину [9].

Отметим, что при общей успешности идеи адаптационного обучения иностранному языку и достаточно определенном и структурированном подходе к ее реализации и организации внедрить дистанционные образовательные технологии в учебный процесс по адаптационному курсу во время карантина в пандемию COVID-19 в комфортном и привычном для преподавателей и студентов формате первоначально оказалось довольно сложно, начиная с формирования групп адаптационного курса, которое в начале учебного года уже проходило в смешанных условиях обучения (очно и дистанционно), и заканчивая переносом имеющихся учебных материалов в электронную среду.

Организация коммуникации со студентами адаптационного курса в ТПУ во время карантина проходила посредством корпоративной электронной почты, в мессенджерах и социальных сетях. Непосредственно организация учебной работы по курсу была возможна благодаря использованию программ на онлайн-платформе для конференций, в основном Zoom; также неотъемлемой составляющей образовательного процесса в ТПУ стала собственная система управления дистанционным обучением LMS Moodle. Доступ к информационным технологиям, без сомнения, дополнил количество действенных способов взаимодействия преподавателя и студента. Так, с целью оценки качества обучения нами был проведен опрос студентов адаптационного курса, которые обучались в вынужденном дистанционном формате первые семестры карантина. Результаты проведенного анкетирования были следующими: использование ресурсов Moodle для подготовки к практическим занятиям позволило обеспечить частичное освоение образовательной программы по адаптационному курсу (рис. 1).

ОЦЕНИТЕ ВАШИ РЕЗУЛЬТАТЫ УСВОЕНИЯ МАТЕРИАЛА АДАПТАЦИОННОГО КУРСА К ЗИМНЕЙ СЕССИИ:

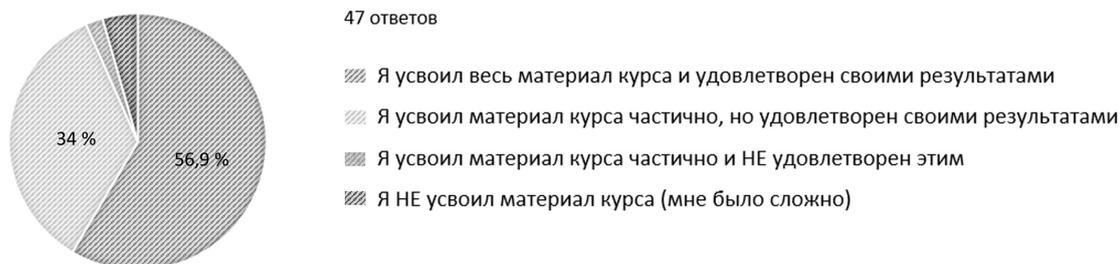


Рис. 1. Результаты усвоения учебного материала адаптационного курса

По мнению 60 % студентов, усвоение материала было полным, и они были удовлетворены результатами своей работы, 34 % респондентов отметили, что освоили курс частично. Мы предполагаем, что причиной такой оценки может быть тот факт, что к моменту выхода на дистанционное обучение из-за пандемии в образовательных ресурсах ТПУ не было курса, разработанного для студентов, обучающихся по программе адаптационного курса по английскому языку. Студентам пришлось работать в курсе Moodle, едином для всех направлений подготовки (для среднего уровня владения английским языком).

Также в связи с этим уже в начальном вводно-фонетическом курсе студенты начали испытывать трудности работы в удаленном формате и демонстрировали снижение мотивации, работоспособности и неготовность к самостоятельной работе. Проблема вовлечения студентов в учебный процесс в условиях вынужденного перехода на дистанционное обучение стала актуальной, как никогда.

Фактически и преподаватели не были готовы в удаленном формате обучать правильному произношению, правильному чтению на чужом языке. Определенные сложности возникли и с применением интерактивных форм обучения. В отдельную категорию следует выделить трудности, связанные с собственной недостаточной компетентностью в умении работать с компьютерной техникой и новым программным обеспечением (это касается и студентов-первокурсников, и преподавателей). И наконец, значимым и актуальным нам представляется следующий вопрос. Отсутствие прямого визуального контакта с аудиторией, нарушение в какой-то степени обратной связи привели к формированию чувства дискомфорта работы в электронной среде.

Пандемия COVID-19 показала, что теоретически возможна такая учебная ситуация, в которой преподаватель использует потенциал цифровых технологий и выбирает такие организационные формы и методы учебной работы, которые помогают студентам формировать объективную оценку их собственных знаний. Индивидуализация образовательной траектории происходит при опосредованном контакте со студентом. Однако практика и опыт дистанционного обучения свидетельствуют о другой реальности. «Отбирая дистанционные технологии для обучения студентов, преподаватель должен учитывать их содержание, структуру и техническое исполнение, субъективные особенности обучаемых, начальные их знания, специфику освоения материала» [10, с. 124]. Именно такого полного набора факторов не хватало для успешной работы при создании сценария организации вынужденного дистанционного обучения во время пандемии COVID-19.

Бесспорно, общие объективные изменения образовательного процесса в вынужденном дистанте были характерны и для организации адаптационного обучения в техническом вузе. Представим некоторые ключевые характеристики и аспекты такого образовательного взаимодействия во время карантинных мер, в котором новыми стали практически все факторы (рис. 2).



Рис. 2. Характеристики и аспекты онлайн-обучения в период пандемии COVID-19

Указанные на рис. 2 особенности онлайн-обучения в период пандемии были полностью характерны для адаптационного курса по английскому языку, реализуемого в ТПУ. Фокус с приобретения образовательного опыта сместился на учебный материал: обучение в Zoom превратилось в слепое следование учебной программе, сделать процесс обучения удобным для преподавателя и студента казалось практически невозможным. Специфика сложившейся ситуации с карантином привела к тому, что образование стало восприниматься как ненастоящее и даже возник такой термин, как Covido Ergo Zoom, отражающий происходящую трансформацию общества в условиях ускоренных темпов цифровизации в период пандемии COVID-19.

По возвращении в очное обучение в смешанном формате желание вернуться в дистант продемонстрировали немногие студенты, хотя многие отмечали, например, такой положительный момент, как отсутствие необходимости проводить время в дороге к месту учебы и обратно. Рассмотрим некоторые другие отрицательные факторы, повлиявшие на организацию учебного процесса в дистанционном формате и казавшиеся время от времени недостатками, а позже становившиеся проблемами образовательного процесса в вузе.

Технологическое неравенство стало первым камнем преткновения в неравной борьбе за внимание и вовлеченность студента в образовательный процесс: от географии до уровня доходов семьи (социальный барьер), а также доступ к инфраструктуре (глобальной Сети) у обучающихся был разный. В связи с этим в интернет-пространстве и в публикациях СМИ активно обсуждался актуальный вопрос преодоления социального барьера в приобретении образования в будущем. Высказывались мнения о том, что качественное цифровое образование в будущем будет прерогативой семей, которые проживают в больших городах и имеют доходы выше среднего [6, с. 8].

Большое количество отвлекающих факторов (например, физическое пространство в квартире, общежитии, распорядок дня и образ жизни соседей по квартире и комнате) не способствовало созданию благоприятного психологического климата при реализации образовательных программ с использованием дистанционных образовательных технологий. При очном обучении, когда студент находился в аудитории, он был вырван из бытовой среды и, как правило, был на виду у преподавателя, особенно на практических занятиях; он имел возможность полностью сосредоточиться на изучаемом материале, поддерживал визуальный контакт с преподавателем и одногруппниками.

Преподаватели, работающие в группах адаптивного обучения иностранному языку, с переходом на онлайн-обучение начали проверять работоспособность новых моделей «живого общения» в виртуальной среде LIVE (Learning in Virtual Environment). Некоторые особенности новой образовательной среды пандемийного периода представлены на рис. 3.

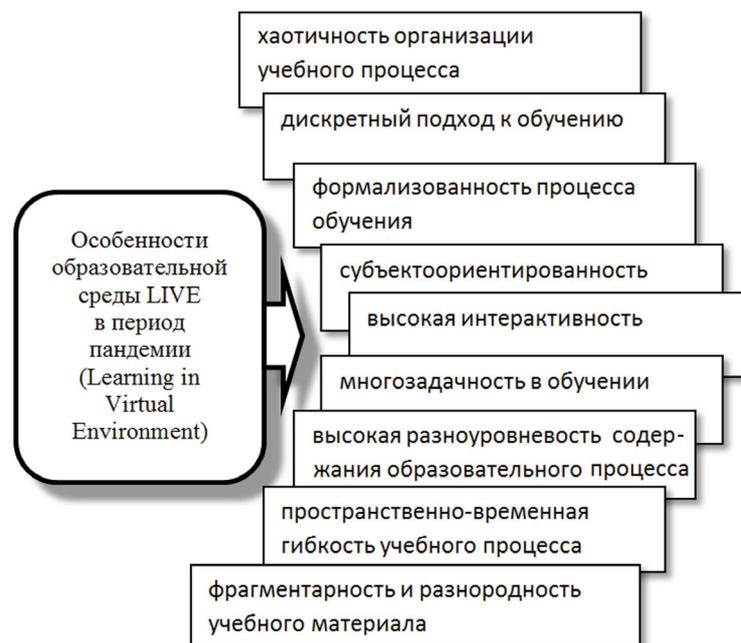


Рис. 3. Образовательная среда LIVE в период пандемии

Специфика онлайн-обучения выразилась в поэтапной реализации педагогического процесса: для повышения эффективности работы на занятии в избыточном потоке информации предлагаемая информация дробилась и усвоение учебного материала проходило небольшими объемами. Фрагментарность материала частично привела к формализации процесса образования. Обе стороны дистанционного процесса обучения учились всегда быть в зоне доступа и решать несколько задач одновременно.

Указанные закономерности, возникшие в карантинный период и характерные для дистанционного обучения в целом, в полной мере проявили себя в адапционном курсе по английскому языку.

Так, во-первых, отметим, что для начального периода вынужденного дистанционного обучения были характерны следующие моменты:

- отсутствие очного взаимодействия (чувство говорения в пустоту);
- отсутствие прямого визуального контакта с аудиторией;
- невозможность видеть полностью рабочее пространство студента;
- нарушение в какой-то степени обратной связи (выключенная видеочка не дает возможности оценить реакцию студента);
- низкий уровень эмоционального включения студентов в процесс обучения.

Все эти факторы вызывали раздражение и недовольство от работы в электронной среде и к быстрому эмоциональному выгоранию преподавателей.

Во-вторых, еще раз подчеркнем значимость уровня технических навыков, уровня сформированности цифровых компетенций участников образовательного процесса, которые позволяют снизить вероятность фальсификации обучения как в обеспечении системы контроля присутствия, так и в системе оценки знаний студентов. Ко времени выхода на формат дистанционного обучения максимальный опыт работы в цифровой среде некоторых преподавателей ограничивался простым участием в вебинарах. Также не у всех студентов на момент объявления удаленного обучения было необходимое оборудование для дистанционной работы (компьютер без веб-камеры, без гарнитуры с микрофоном) и хорошее интернет-соединение с провайдером. Таким образом, в первое время дистанта преподаватель был ограничен в выборе педагогических стратегий, и поэтому высокие затраты времени на тщательную разработку, подготовку учебного материала и особую организацию онлайн-занятия стали специфической характеристикой дистанционного обучения.

В-третьих, в целом с выходом в онлайн-пространство в период пандемии обучение в группах адапционной подготовки по английскому языку стало выглядеть как задняя парта в аудитории вуза, за которой можно было просто отсидеться. Студенты теряли интерес и мотивацию, а процесс обучения превращался в гонку за внимание студентов, тотальную слежку от списывания и постоянное выдумывание разных мотивационных активностей. Такое положение вещей не устраивало большинство преподавателей. Возможность выхода из создавшегося положения они видели в осуществлении перехода от процесса односторонней передачи знаний к модели обучения через дискуссию. Правильно организованное обсуждение и совместный поиск решения в режиме реального времени позволили удержать внимание студента во время онлайн-занятия в период пандемии [11, с. 18]. Преподаватели отмечали, что важными стали не только приобретенные навыки, но и те инсайты, которые появились у студента в ходе обучения, то, как менялось его мировоззрение, какой новый ценный опыт получил студент.

Кроме того, согласно С. И. Поздеевой, «преподаватель на учебном занятии занимает определенную позицию в коммуникации со студентами и выбирает соответствующие средства ее реализации» [12, с. 55]. Таким образом, учитывая возникшие сложности, преподаватели адапционных программ по английскому языку нашли способы сделать цифровую образовательную среду более гибкой и интенсивной: формат тьюторского сопровождения адапционных групп в период пандемии стал реальностью. Успешность педагогического сопровождения адапционного курса в период пандемии зависела от реализации принципов индивидуализации: персонализация позволила создать благоприятную психологическую атмосферу на онлайн-занятии, в условиях которой стало возможным формирование более высоких показателей мотивации к изучению нового предмета, усилить включенность студентов в образовательный процесс. Однако вопрос отсутствия межличностного взаимодействия, живого человеческого общения остался нерешенным.

Выделим некоторые ключевые, на наш взгляд, принципы адапционного обучения, которые стали частью нового, неизбежно расширяющегося цифрового образовательного пространства. Сформулированные принципы могут представлять практический интерес для вузовских преподавателей иностранных языков, ученых в области лингводидактики.

1. Практическое содержание учебного курса должно иметь плотный контент: быть содержательным и основанным на междисциплинарных проблемах, знание должно быть логичным, доступным и живым.

2. Событийность: студенты не должны быть пассивными слушателями контента, представленного на слайде; они должны задавать вопросы, обозначать проблемы и предлагать их решение.

3. Интерактивный формат: содержание материала поддерживает заинтересованность и вовлеченность, рождает готовность студента работать, отвечать на занятия; учебный материал должен быть интересным и даже развлекательным (с применением технологий Edutainment (образование (education) + развлечение (entertainment)) и внедрением форм геймификации) [13, с. 1].

4. Потребность в общении и взаимодействии должна быть реализована в полной мере: необходимо приготовить такое занятие, чтобы возникало ощущение, что оно проходит как будто в офлайн, живую, а значит, должна быть искренность и эмпатия в отношениях и контактах друг с другом.

5. Обеспечить студентам возможность производить учебный контент самостоятельно (например, приготовить короткие видеосюжеты по заданным темам).

6. Красота, которая становится актуальной в эпоху визуального контента, и удобство интерфейсов используемых онлайн-курсов [14, с. 81].

7. Постоянные технические сбои во время занятия научили преподавателей всегда иметь запасной вариант проведения занятия (план Б).

В заключение также укажем, что развитие цифрового образования и внедрение в образовательный процесс дистанционных технологий, несомненно, способствуют обновлению содержания образования и рано или поздно расширят образовательные возможности обучающихся. По причине возникновения необходимости соответствовать новому уровню запросов цивилизации требуется создать особые системы обучения и воспитания цифровых пользователей и прежде всего стоит помнить, что важно обеспечить именно системный подход в построении новой информационной образовательной среды.

Список источников

1. Захарова У. С., Танасенко К. И. MOOK в высшем образовании: достоинства и недостатки для преподавателей // Вопросы образования. 2019. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mook-v-vysshem-obrazovanii-dostoinstva-i-nedostatki-dlya-prepodavateley> (дата обращения: 18.10.2022).
2. Влияние пандемии COVID-19 на сектор высшего образования и магистратуру: международный, национальный и институциональный ответ (аналитический материал). М.: Благотворительный фонд В. Потанина, НФПК, ТЕРРА КУРС. 2020. 23 с.
3. Исследование при поддержке общероссийской общественной организации «Российское профессорское собрание». URL: <https://profsobranie.ru/201> (дата обращения: 20.10.2022).
4. Как проходит учеба на самоизоляции – результаты опроса. URL: <https://rostov.hh.ru/article/27145> (дата обращения: 20.10.2022)
5. Опрос студентов российских вузов об условиях дистанционного обучения. Институт образования НИУ ВШЭ, 2020. URL: <https://cim.hse.ru/covidsurvey> (дата обращения: 20.10.2022)
6. The Future of Higher Education. Deloitte. 2021. URL: <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/pt/Documents/restart-center-for-business/Paper%20educa%C3%A7%C3%A3o%202021.pdf> (дата обращения: 21.10.2022).
7. Бельская Е. Я., Старцева Е. В., Старцев Н. А. Модернизация программы адаптации студентов первого курса к вузовской среде // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. Вып. 12, ч. 4. С. 9–10.
8. Маркова Н. А. Феномен «адаптационное обучение» в высшем образовании: анализ и конструирование определения // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2022. Вып. 5 (223). С. 7–17. DOI: 10.23951/1609-624X-2022-5-7-17
9. Маркова Н. А. Учебная адаптация в техническом вузе на примере дисциплины «английский язык» // Язык. Общество. Образование: сборник научных трудов международной научно-практической конференции. Томск, 2020. С. 175–179.
10. Фортыгина С. Н. Подготовка будущих педагогов в условиях реализации дистанционного обучения // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 4 (83). С. 122–123.

11. Краснова Г. А., Можаяева Г. В. Электронное образование в эпоху цифровой трансформации. Томск: Издательский дом Томского государственного университета, 2019. 200 с.
12. Поздеева С. И. Преподаватель высшей школы: методист, исследователь, новатор? // Высшее образование в России. 2017. № 3. С. 52–58.
13. Краснова Т. И., Кузнецова А. В. Эффективная стратегия онлайн-обучения во время пандемии COVID-19 // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2021. № 4 (57). URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/effektivnaya-strategiya-onlajn-obucheniya-vo-vremya-pandemii-covid-19.html> (дата обращения: 19.09.2022).
14. Белякова Е. Г., Захарова И. Г. Взаимодействие студентов вуза с образовательным контентом в условиях информационной образовательной среды // Образование и наука. 2019. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-studentov-vuza-s-obrazovatelnyim-kontentom-v-usloviyah-informatsionnoy-obrazovatelnoy-sredy> (дата обращения: 03.10.2022).

References

1. Zakharova U. S., Tanasenko K. I. MOOK v vysshem obrazovanii: dostoinstva i nedostatki dlya prepodavateley [MOOCs in higher education: advantages and disadvantages for teachers]. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies*, 2019, no. 3 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mook-v-vysshem-obrazovanii-dostoinstva-i-nedostatki-dlya-prepodavateley> (accessed 18 October 2022).
2. Vliyaniye pandemii COVID-19 na sektor vysshego obrazovaniya i magistratury: mezhdunarodnyy, natsional'nyy i institutsional'nyy otvet (analiticheskiy material) [Impact of the COVID-19 Pandemic on the Higher Education Sector and Masters: International, National and Institutional Response (Analytical Material)]. *Blagotvoritel'nyy fond V. Potanina, NFPK, TERRA KURS*, 2020. Pp. 23 (in Russian).
3. *Issledovaniye pri podderzhke obshcherossiyskoy obshchestvennoy organizatsii “Rossiyskoye professorskoye sobraniye”* [Research with the support of the All-Russian Public Organization “Russian Professorial Assembly”] (in Russian). URL: <https://profsobranie.ru/201> (accessed 20 October 2022).
4. *Kak prokhorit ucheba na samoizolyatsii – rezul'taty oprosa* [How is studying in self-isolation – the results of the survey] (in Russian). URL: <https://rostov.hh.ru/article/27145> (accessed 20 October 2022).
5. Opros studentov rossiyskikh vuzov ob usloviyakh distantsionnogo obucheniya [Survey of students of Russian universities on the conditions of distance learning]. *Institut obrazovaniya NIU VSHE*, 2020 (in Russian). URL: <https://cim.hse.ru/covidsurvey> (accessed 20 October 2022).
6. The Future of Higher Education. *Deloitte*. 2021. URL: <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/pt/Documents/restart-center-for-business/Paper%20educa%C3%A7%C3%A3o%202021.pdf> (accessed 21 October 2022).
7. Bel'skaya E. Ya., Startseva E. V., Startsev N. A. Modernizatsiya programmy adaptatsii studentov pervogo kursa k vuzovskoy srede [Modernization of the program of adaptation of first-year students to the university environment]. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal – International Research Journal*, 2016, no. 12, part 4, pp. 9–10 (in Russian).
8. Markova N. A. Fenomen “adaptatsionnoye obucheniye” v vysshem obrazovanii: analiz i konstruirovaniye opredeleniya [The phenomenon of “Adaptation Learning” in higher education: analysis and construction of the definition]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2022, vol. 5 (223), pp. 7–17 (in Russian). DOI: 10.23951/1609-624X-2022-5-7-17
9. Markova N. A. Uchebnaya adaptatsiya v tekhnicheskoy vuz na primere distsipliny “Angliyskiy yazyk” [Educational adaptation in a technical university on the example of the “English” discipline]. *Yazyk. Obshchestvo. Obrazovaniye: sbornik nauchnykh trudov mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Language. Society. Education: scientific papers of the International Scientific and Practical Conference]. Tomsk, 2020. Pp. 175–179 (in Russian).
10. Fortygina S. N. Podgotovka budushchikh pedagogov v usloviyakh realizatsii distantsionnogo obucheniya [Preparation of future teachers in the conditions of distance learning]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – The world of science, culture and education*, 2020, no. 4 (83), pp. 122–123 (in Russian).
11. Krasnova G. A., Mozhayeva G. V. *Elektronnoye obrazovaniye v epokhu tsifrovoy transformatsii* [E-education in an era of digital transformation]. Tomsk, 2019. 200 p. (in Russian).
12. Pozdeyeva 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, pp. 52–58 (in Russian).

13. Krasnova T. I., Kuznetsova A. V. Effektivnaya strategiya onlayn-obucheniya vo vremya pandemii COVID-19 [An effective online learning strategy during the COVID-19 pandemic]. *Mir pedagogiki i psikhologii: mezhdunarodnuyu nauchno-prakticheskiy zhurnal – The world of pedagogy and psychology: international scientific and practical journal*, 2021, no. 4 (57) (in Russian). URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/effektivnaya-strategiya-onlayn-obucheniya-vo-vremya-pandemii-covid-19.html> (accessed 19 September 2022).
14. Belyakova E. G., Zakharova I. G. Vzaimodeystviye studentov vuza s obrazovatel'nyim kontentom v usloviyakh informatsionnoy obrazovatel'noy sredy [Interaction of university students with educational content in the information educational environment]. *Obrazovaniye i nauka – The Education and Science Journal*, 2019, no. 3 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-studentov-vuza-s-obrazovatelnyim-kontentom-v-usloviyah-informatsionnoy-obrazovatelnoy-sredy> (accessed 3 October 2022).

Информация об авторах

Маркова Н. А., аспирант, Национальный исследовательский Томский политехнический университет (пр. Ленина, 30, Томск, 634050).

Information about the authors

Markova N. A., post-graduate student, National research Tomsk Polytechnic University (pr. Lenina, 30, Tomsk, Russian Federation, 634050).

Статья поступила в редакцию 03.11.2022; принята к публикации 26.04.2023

The article was submitted 03.11.2022; accepted for publication 26.04.2023

Научная статья
УДК 378.14: 004.021
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-67-77>

Подготовка студентов гуманитарных вузов к использованию информационных технологий

Валерий Юрьевич Мокрый

*Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, Санкт-Петербург, Россия,
tokvalera@mail.ru*

Аннотация

В Санкт-Петербургском гуманитарном университете профсоюзов осуществляется подготовка бакалавров направления подготовки «Экономика». В данной работе представлен процесс разработки автором электронного курса по дисциплине «Информатика». Электронный курс обновляется с учетом уже опубликованных ранее результатов. Актуальность сформулированной темы научного исследования подтверждается содержанием федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, в соответствии с которыми обучение использованию современных информационных технологий входит в обязательную часть учебного плана по направлениям подготовки «Экономика». Офисные информационные технологии и фиджитал-технологии повсеместно применяются экономистами в профессиональной деятельности. Необходимо учитывать указанные в стандартах виды деятельности, которые должны быть готовы осуществлять будущие экономисты: расчетно-экономическую, аналитическую, научно-исследовательскую, организационно-управленческую, педагогическую, учетную, расчетно-финансовую, банковскую и страховую. Уточним, что одним из ведущих направлений, характерных для аналитического вида деятельности, является поиск информации по полученному заданию, сбор и анализ данных, необходимых для проведения конкретных экономических расчетов для экономистов. В ходе преподавания дисциплины «Информатика» у студентов формируются компетенции, определяющие способности будущих экономистов к различным видам деятельности, с помощью информационных технологий (прежде всего офисного программного обеспечения и электронного документооборота). В ходе исследования мы изучаем способы формирования таких компетенций. В исследовании применяли следующие материал и методы: анализ научной литературы, разработка электронных курсов для студентов экономического факультета; проектирование электронного курса по информатике, обобщение результатов преподавания дисциплины. Объектом исследования является подготовка студентов экономического факультета к использованию современных информационных технологий. Предметом исследования является процесс использования электронных курсов и систем дистанционного обучения в ходе преподавания дисциплины «Информатика». Целью выполнения данного исследования выступает изучение особенностей применения средств дистанционного обучения и фиджитал-технологий при подготовке экономистов и менеджеров в ходе создания электронного курса. Оно направлено на разработку и обновление учебно-методических материалов по дисциплине «Информатика» с учетом современных особенностей информационных технологий. Новизна представленных результатов заключается в авторском подходе к проектированию структуры электронного курса и к разработке обновленных теоретических материалов дисциплины с учетом новых версий использованного программного обеспечения. Автором на основе собственного опыта и обобщения материалов преподавателей кафедры разработаны учебно-методические материалы по дисциплине «Информатика», предназначенные для обучения будущих экономистов и менеджеров. Обобщены результаты преподавания дисциплины в 2021/22 учебном году для группы студентов первого курса бакалавриата. В современном мире наблюдается противоречие между необходимостью подготовки будущих экономистов к использованию современных офисных и фиджитал-технологий в профессиональной деятельности и устареванием учебно-методических материалов по информатике и информационным технологиям. Для решения этого противоречия необходимо создать современные учебно-методические материалы по дисциплине «Информатика» и постоянно обновлять соответствующий электронный курс. В статье представлена

структура разработанного электронного курса и обобщены статистические данные, полученные в результате проверки ответов студентов при выполнении заданий. В дальнейшем планируется продолжить усовершенствование структуры электронного курса с учетом современных тенденций в области цифровизации образования.

Ключевые слова: информатика, преподавание информатики, цифровизация образования, дистанционное обучение, фиджитал-технологии

Для цитирования: Мокрый В. Ю. Подготовка студентов гуманитарных вузов к использованию информационных технологий // Научно-педагогическое обозрение. 2023. Вып. 3 (49). С. 67–77. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-67-77>

Original article

Training humanitarian universities' students for using information technologies

Valeriy Yu. Mokryy

Saint-Petersburg University of Humanities and Social Sciences, Saint Petersburg, Russian Federation, mokvalera@mail.ru

Abstract

In St. Petersburg Humanitarian University of Trade Unions, bachelors are being trained in the direction of training “Economics”. This paper deals with presenting of the process of development by the author of an electronic course in the discipline “Informatics”. Our e-course was developed and designed taking into account the previously published results. The relevance of scientific research subject is confirmed by the content of the Federal State Educational Standards of Higher Education of higher education, according to which training using of modern information technologies is included in the mandatory part of the curriculum in the areas of training “Economics”. Office information technologies and phygital technologies are widely used by economists in their professional activities. It is necessary to take into account the types of activities specified in the standards that future economists should be ready to carry out: settlement and economic, analytical, research, organizational and management, pedagogical, accounting, settlement and financial, banking and insurance. Let us clarify that one of the leading areas characteristic of the analytical type of activity is search for information on the received task, collection and analysis of data necessary for specific economic calculations for economists. In the course of teaching the discipline “Informatics” of disciplines, students form the following competencies that determine the abilities of future economists to various types of activities using information technologies (primarily office software and electronic document management). In the course of our research, we study how to form these competencies. Material and methods: analysis of scientific literature, development of electronic courses for students of the Faculty of Economics; designing an electronic course in computer science, summarizing the results of teaching the discipline. In the course of our research, we consider the process of formation of competencies among students in the course of teaching the discipline “Informatics” and the relationship with the above disciplines. The sequence of teaching discipline to students of the Economics Faculty will be discussed. The object of our research is training students of the Economics faculty for using of modern information technologies. The subject of our research is the process of using electronic courses and distance learning systems during the teaching of the Informatics discipline. The purpose of this research is studying of the peculiarities distance learning tools and phygital-technologies using during training of economists. This work is aimed at developing and updating educational and methodological materials in the discipline “Informatics”, taking into account the modern features of information technologies. The novelty of the presented results lies in the author’s approach to designing the structure of the e-course and developing updated theoretical materials on the discipline, taking into account new versions of using software. The author, based on his own experience and generalization of the materials of the teachers of the department, developed educational and methodological materials on the discipline “Informatics”, designed to train future economists and managers. The results of teaching the discipline in the 2021/22 academic year for group of 1st year undergraduate students were summarized. Updating

the educational and methodological materials on the above disciplines in an electronic course, taking into account the development of modern software tools and phygital technologies application in the trading. In the modern world, there is a contradiction between the need to prepare future economists for the use of modern office and phygital technologies in professional activities and the obsolescence of the developed educational and methodological materials on computer science and information technology. To solve this contradiction, modern educational and methodological materials on the discipline “Informatics” need to be developing and e-course constantly updating. This paper deals with the describing of the developed e-course structure and statistical data obtained from the results of checking students’ answers summarizing, prepared based on the results of completing tasks. In the future, we are planning to improve our e-course structure, taking into account modern trends in the digitalization of education and software.

Keywords: *computer science, teaching computer science, digitalization of education, distance learning, phygital-technology*

For citation: Mokryy V. Yu. Podgotovka studentov gumanitarnykh vuzov k ispol'zovaniyu informatsionnykh tekhnologiy [Training of students, who are studying in humanitarian universities for using of information technologies]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 3 (49), pp. 67–77. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-67-77>

В ходе нашей профессиональной деятельности [1–5] мы продолжаем обобщать методики преподавания информатики для студентов гуманитарных вузов (прежде всего будущим экономистам). К одному из направлений развития современных информационных технологий относится фиджитал [6–10]. Далее приведем определения явления «фиджитал» в различных отраслях экономики, поясним особенности внедрения фиджитал-технологий в образование. В качестве примера представим разработанный нами электронный курс по дисциплине «Информатика», который применялся в рамках веб-поддержки самостоятельной работы студентов.

Новизна проводимого исследования заключается в том, что на основе обобщения опыта преподавания разработан электронный курс по дисциплине с методическими рекомендациями для студентов, направленными на изучение современных версий программного пакета Microsoft Office. Практическая значимость проводимого исследования заключается в разработке электронного курса по дисциплине «Информатика» и его использовании для последующего обобщения результатов преподавания дисциплины.

Персональные компьютеры и мобильные устройства позволяют сотрудникам организаций работать с корпоративной базой данных, а обычным гражданам – получать доступ к данным и формировать соответствующий контент, а также осуществлять коммуникацию с помощью социальных сетей. Социальные сети используются коммерческими организациями, фирмами и индивидуальными предпринимателями для продвижения своих брендов.

Подготовка будущих экономистов к использованию этих технологий должна осуществляться с первого курса бакалавриата. В ФГОС ВО и учебном плане подготовки бакалавров по направлению «Экономика» выделены следующие компетенции, которыми должен овладеть будущий выпускник с учетом современного состояния информационных технологий:

ОПК-5: способен использовать современные информационные технологии и программные средства при решении профессиональных задач;

ОПК-6: способен понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности.

Для формирования этих компетенций студенты должны освоить на занятиях по соответствующим дисциплинам офисные информационные технологии (MS Office Word, Excel), технологии подготовки презентаций (MS PowerPoint), технологии организации корпоративного информационного пространства (MS Outlook), технологии работы с базами данных (MS Access, 1С).

Профессиональная деятельность экономистов в современном цифровом мире (мире диджитал, digital) осуществляется с помощью специальных прикладных программ и онлайн-сервисов, в которых реализована возможность цифрового анализа больших массивов данных.

Современный этап развития цифрового общества зачастую характеризуется термином «фиджитал». Этот термин понимается как процесс взаимодействия физического и виртуального образа человека. Явление «фиджитал» в повседневной жизни проявляется благодаря использованию в сфере услуг таких технологий, как интернет вещей, дополненная (AR) и виртуальная (VR) реальность, блокчейн, криптовалюты. В торговле фиджитал-технологии представлены в том числе цифровыми витринами, цифровыми киосками, мобильными приложениями для онлайн-покупок. Например, магазин «Ашан» с 2021 г. работает с компанией «Сбермаркет» для развития фиджитал-коммерции.

Фиджитал-технологии охватывают технологии на стыке AR и VR. Эти продукты и решения применяются сотрудниками организаций и фирм с целью привлечения внимания, обобщения информации о клиентах и внедрения полезных для бизнеса функций. Указанные технологии разрабатываются различными компаниями. Например, отечественной компанией «Фиджитализм» разработаны программно-аппаратные решения, позволяющие сотруднику фирмы с помощью мобильного устройства подключиться к интерфейсу выбранного из хранящихся в базе данных помещения реального офиса и взаимодействовать с его интерьером.

В свою очередь в образовании фиджитал проявляется благодаря реализации одной из моделей онлайн-обучения, которая заключается в использовании электронных курсов и сервисов для проведения вебинаров. AR- и VR-технологии используются вузами для реализации основных профессиональных образовательных программ с учетом возможности повышения наглядности и доступности передаваемой учебной информации.

Например, на конференции ИТО-Саратов-2022 обсуждались проекты, направленные на внедрение в образовательных учреждениях VR-комплектов [11]. Ученики с помощью таких комплектов в среде виртуальной реальности смогут исследовать планеты Солнечной системы.

Рассмотрим далее методику применения разработанного нами курса по информатике.

В настоящее время преподавателями кафедры информатики и математики Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов (СПбГУП) осуществляются разработка и обновление учебно-методических материалов по преподаваемым дисциплинам информационно-технологического направления.

Новизна проводимого исследования заключается в представлении промежуточных результатов формализации разрабатываемого электронного курса. Теоретическая значимость проводимого исследования заключается в поиске способов и инструментов, которые могут быть использованы для повышения эффективности преподавания дисциплин студентам различных категорий и поколений. Практическая значимость данного исследования заключается в том, что впервые представлена структура учебно-методических материалов по дисциплине «Информатика», размещенного в системе поддержки самостоятельной работы СПбГУП (<https://edu.gup.ru/>).

Авторский электронный курс [3, 4] характеризуется общей величиной $M = \sum M_i$ ($i = 5$) и представляет собой общую совокупность элементов, представленной модулями первого семестра (M_1 – M_3) и модулями второго семестра (M_4 и M_5).

Теоретические материалы обозначим величиной Mmt_{ij} , а задания для студентов – величиной Mts_{ij} . При этом справедливо следующее:

- величина i будет обозначать количество элемента электронного курса, индекс n будет обозначать максимальное количество элементов курса;
- индекс j – порядковый номер компонента, индекс m будет обозначать максимальное количество компонентов модуля;
- индекс mt (material) будет обозначать количество материалов в элементе;
- индекс ts (task) будет обозначать количество заданий для студентов в элементе.

Во входном (организационном) модуле преподаватель размещает ссылки с информацией о мероприятиях, проводимых в университете, ссылки на рабочие программы, рейтинги групп, формируемые по результатам проверки заданий (в ходе текущего контроля знаний и по итогам обучения). В тематических модулях курса преподаватель размещает компоненты Mmt_{ij} , представляющие собой совокупность файлов с учебно-методическими материалами, компоненты Mts_{ij} , предназначен-

ные для загрузки студентами файлов, подготовленных в ходе выполнения заданий лабораторных работ. В выходном модуле размещены вопросы к зачету/экзамену по дисциплине, тесты для текущего контроля знаний студентов, элемент «Задание» для загрузки студентами файлов, подготовленных после ответа на теоретические вопросы билета.

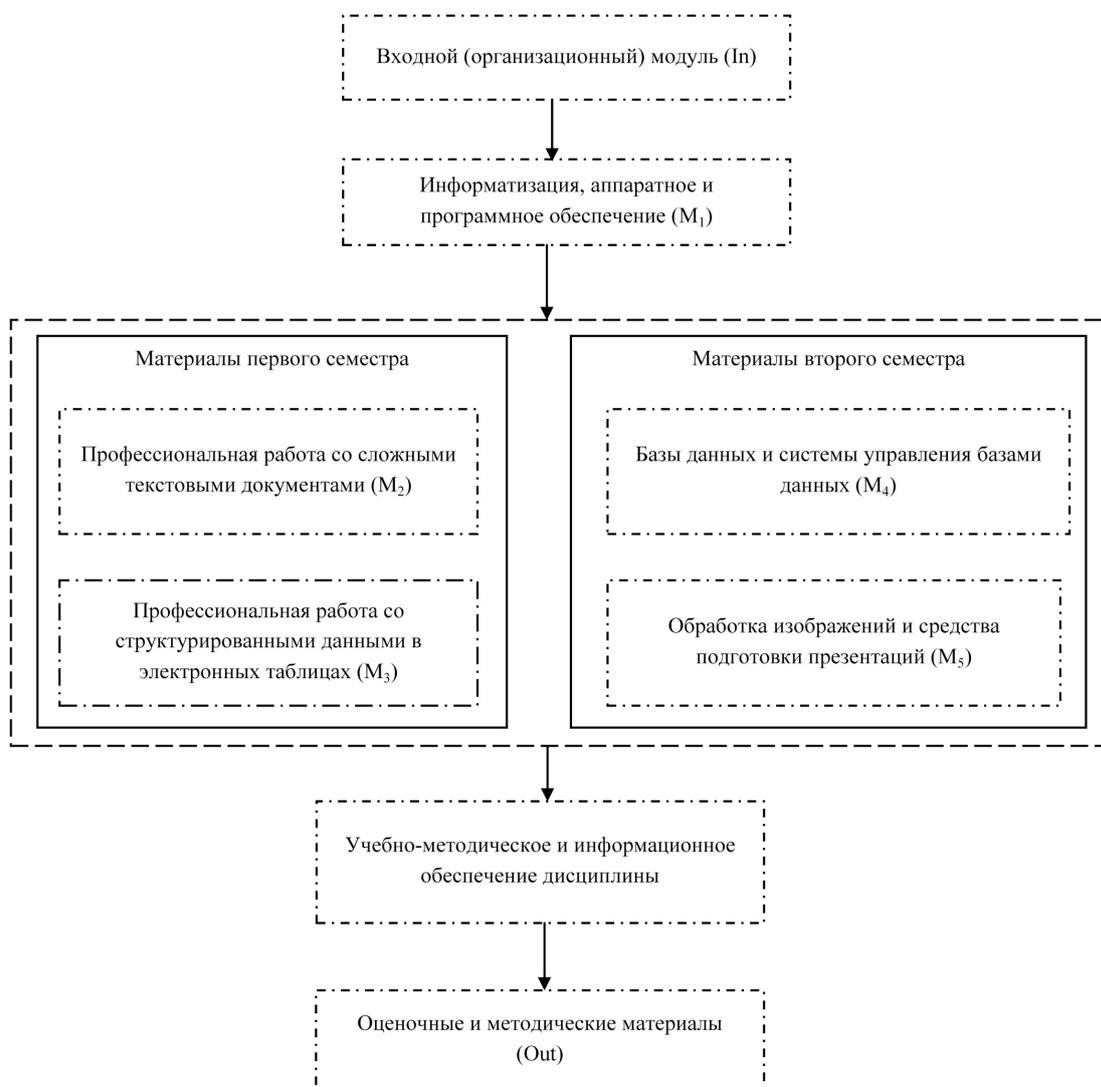


Рис. 1. Последовательность тематических модулей

В ходе обновления структуры, представленной на рис. 1, нами исследуются вопросы проектирования электронных курсов по информатике для студентов различных направлений подготовки.

Типовая структура элементов электронного курса включает материалы Mmt_{ij} (папки с теоретическими материалами, папки с указаниями для выполнения контрольных и лабораторных работ, страницы со ссылками на дополнительные материалы) и Mts_{ij} (задания для студентов).

В ходе дальнейшей работы нами будут обновлены материалы тематических модулей M_1 и M_5 : будут усовершенствованы материалы по профессиональной разработке презентаций, добавлены материалы по современным и перспективным технологиям [12].

Рассмотрим далее принцип организации работы студентов с электронным курсом.

Для начала или продолжения работы с нужным элементом студент входит в систему, открывает соответствующий электронный курс, пролистывает курс до соответствующего элемента и начинает изучать компоненты Mmt_{ij} и работать с компонентами Mts_{ij} .

Кроме изучения теоретических материалов, студенты в обязательном порядке выполняли задания модулей M_2 и M_3 в первом семестре и тематических модулей M_4 и M_5 – во втором семестре.

На странице каждого компонента Mts_{ij} преподаватель формулирует требования к отчетным документам, которые студент должен предоставить на проверку. Чтобы предоставить на проверку полученные результаты, студенты загружали ответы в компонент в виде папки-архива формата .zip.

Перед началом работы с компонентами Mts_{ij} преподаватель устанавливает студентам сроки предоставления отчетных документов, настраивает размер и формат предоставляемых студентами файлов, определяет шкалу баллов (обозначаемых величиной $|Mts_{ij}|$) для оценки полученных ответов и проходной балл для зачета каждой работы ($|Mts_{ij}| \geq 70$).

На рис. 2 представлен пример разработанного модуля M_3 .

Профессиональная работа со структурированными данными в электронных таблицах

Работа с табличными документами в процессоре MS Excel.

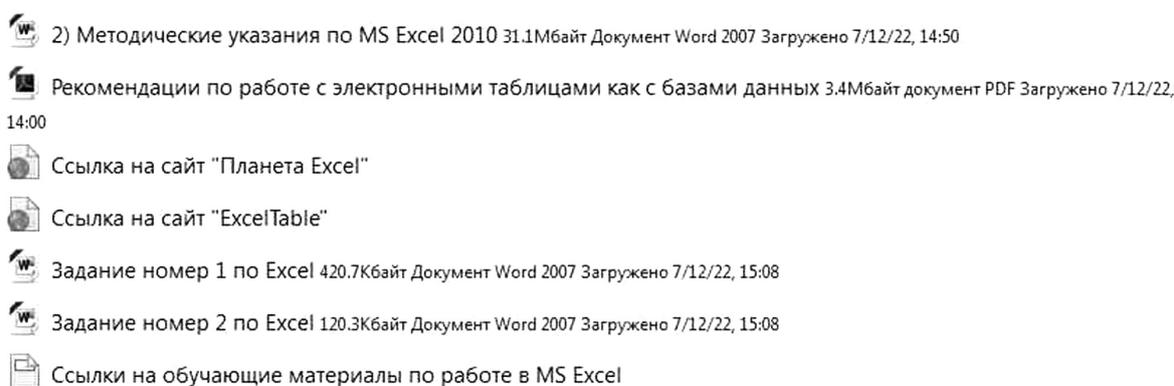


Рис. 2. Тематический модуль M_3

После проверки всех ответов студентов на задания Mts_{ij} и получения результатов выполнения тестов T_i преподаватель формирует рейтинг группы в целом и по отдельному студенту в частности, который применяется как для текущей аттестации студента, так и в ходе мероприятий промежуточного контроля знаний (зачетов и экзаменов).

Проанализировав полученный после проверки загруженных студентами файлов рейтинг, преподаватель формулирует вывод о сформированности у студентов указанных выше компетенций и об уровне усвоения компонентов Mmt_{ij} .

В электронном курсе размещены модули «Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины» (M_u) и «Оценочные и методические материалы» (M_o). В модуле M_u преподаватель размещает и обновляет список рекомендуемой литературы, статьи для изучения и дополнительные учебно-методические материалы. В модуле M_o преподаватель размещает вопросы для контроля знаний студентов, тесты T_i , компонент Mts_{o1} для загрузки студентами файлов, подготовленных студентами в ходе выполнения практических заданий после ответа на вопросы билета. Тесты применяются преподавателем в семестре для проверки уровня проработки студентами компонентов Mmt_{ij} .

Кроме этого, при необходимости преподаватель размещает в электронном курсе временные $M_{врем}$ и вариативные модули $M_{вар}$.

На рис. 3 представлена страница компонента Mts_{31} .

Система позволяет преподавателю настраивать электронный курс, его элементы и компоненты. В ходе нашего дальнейшего исследования мы продолжим совершенствовать модель курса, которую можно представить в виде выражения (1)

$$M = \sum M_i^n \rightarrow \max, \quad (1)$$

где $Mmt_i + Mts_i$,

$$Mmt_i = \sum_j^m Mmt_{ij} \text{ и } Mts_i = \sum_j^m Mts_{ij}.$$

В дальнейшем формулу (1) представляется целесообразным модифицировать, добавив весовой коэффициент для компонентов Mmt_{ij} .

На рис. 4 представлен фрагмент страницы теста T_1 , который используется преподавателем для проведения текущей аттестации студентов и с помощью которого он проверяет уровень сформированности у студентов уровня проработки модуля M_2 .

Лабораторные работы №1 и №2 по MS Excel

Открыто: вторник, 28 марта 2023, 10:15
Срок сдачи: пятница, 19 мая 2023, 22:00

ПОДГОТОВКА БЛАНКА ЭЛЕКТРОННОЙ ТАБЛИЦЫ, ФОРМАТИРОВАНИЕ ТАБЛИЦЫ, РАБОТА С ФОРМУЛАМИ

Изучаем интерфейс MS Excel.

Загрузить результаты выполнения работы - созданную книгу с листами, на которых будут отражены данные по экзаменам и листом с расчётом стипендии.

Три листа - данные по результатам сдачи экзаменов. Также нужно использовать формулы ЕСЛИ для проверки полученной оценки, а также присваивать имя диапазону ячеек.

Четвёртый лист - использование формул ЕСЛИ и И для подсчёта итоговой стипендии, а также формул СЧЁТ (количество) и СРЗНАЧ (среднее по оценкам) для связывания данных с других листов. Формулу СУММ применять для подсчёта общего фонда по группе.

Пример листа со стипендией

Группа №	Дисциплина	Оценка	Подпись экзаменатора	5	4	3	2	Неявно
1	Иванов И.В.	5		1	0	0	0	0
2	Петров А.В.	4		0	1	0	0	0
3	Семёнов О.А.	3		0	0	1	0	0
4	Синцов А.А.	4		0	1	0	0	0
5	Михайлов В.Б.	2		0	0	0	1	0
6	Старцев А.В.	5		1	0	0	0	0
7	Иванов Б.В.	Неявно		0	0	0	0	1
Отлично				2				
Хорошо				2				

Рис. 3. Фрагмент страницы компонента Mts_{31}

В настоящее время этот тест недоступен

Вопрос 1
Пока нет ответа
Балл: 1,00
Отметить вопрос
Редактировать вопрос

В каком окне находится вкладка "Отступы и интервалы"?

Выберите один ответ:

- a. Абзац
- b. Автозамена
- c. Шрифт
- d. Параметры Word

Вопрос 2
Пока нет ответа
Балл: 1,00
Отметить вопрос
Редактировать вопрос

Где находятся инструменты выбора шрифтов для оформления набранного текста?

Выберите один или несколько ответов:

- a. На ленте "Главная"
- b. В пункте главного меню "Формат"
- c. В пункте главного меню "Сервис"
- d. На ленте "Вставка"
- e. На ленте "Вид"

Вопрос 3
Пока нет ответа
Балл: 1,00
Отметить вопрос
Редактировать вопрос

Каким образом можно вызвать окно "Граница и заливка" для того, чтобы оформить текст в рамку?

Выберите один или несколько ответов:

- a. Нажать кнопку "Подложка" на панели "Главная"
- b. Нажать кнопку "Границы страниц" на панели "Главная" или на ленте "Разметка страницы"
- c. Выбрать соответствующую команду из пункта меню "Вид"
- d. Выбрать соответствующую команду из пункта меню "Формат"

Рис. 4. Фрагмент теста T_1

После проработки студентами всех компонентов преподаватель с помощью системы формировал итоговый рейтинг по группе как по каждому семестру, так и по учебному году в целом.

Мы выделили следующие уровни проработки компонентов курса: минимальный, нейтральный, хороший и высокий.

В качестве критерия, которым мы предлагаем руководствоваться преподавателю при выставлении оценки за проверяемую работу, выступает минимальное значение полученного студентом балла ($|Mts_{ij}| \geq 70$).

Нейтральному уровню проработки компонента Mts_{ij} студентом соответствует интервал $70 \leq |Mts_{ij}| \leq 80$. Хорошему уровню проработки компонента Mts_{ij} студентом соответствует интервал $80 \leq |Mts_{ij}| \leq 90$. Высокому уровню проработки компонента Mts_{ij} студентом соответствует интервал $90 \leq |Mts_{ij}| \leq 100$.

Тесты T_i оценивались системой в интервале $0 \leq |T_i| \leq 5$ баллов в автоматическом режиме.

На рис. 5 представлено распределение баллов, полученных студентами первого курса экономического факультета (всего в подгруппе 16 человек) по результатам проверки всех компонентов Mts_{ij} в каждом элементе курса по сравнению с суммарным баллом, полученным каждым студентом по результатам освоения всех модулей.

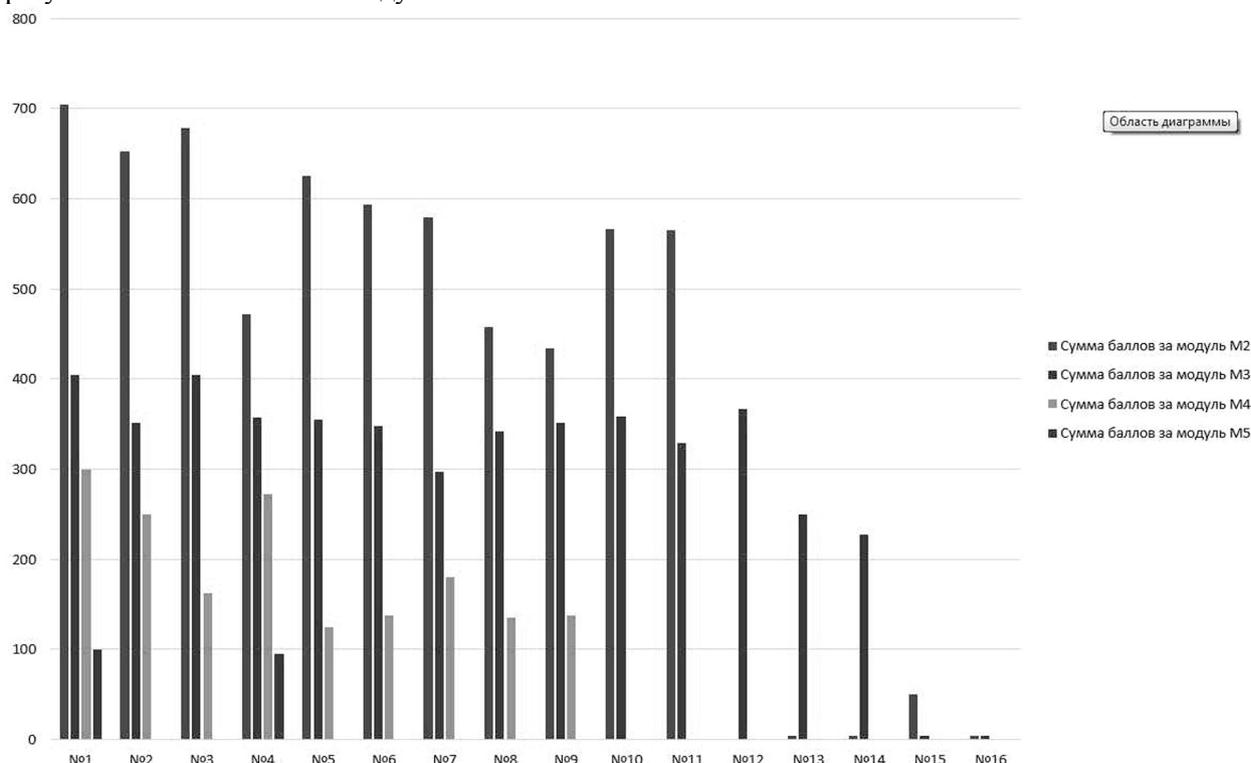


Рис. 5. Распределение баллов, полученных студентами подгруппы первого курса экономического факультета (экономисты) за освоение тематических модулей в 2021/22 учебном году

Если студент не успевал загрузить в систему файлы вовремя, то он предъявлял их преподавателю на проверку на зачете или перед экзаменом. Если студент получил недостаточное количество баллов ($|Mts_{ij}| < 70$), то на зачете он отвечал на вопросы итогового теста, а на экзамене – на дополнительные вопросы (помимо двух вопросов в билете и практических заданий).

В целом по результатам выполнения заданий Mts_{ij} на высоком уровне тематические модули освоили студенты № 1–9.

Отметим, что в первом семестре студенты на подгрупповых занятиях тщательно проработали модуль M_2 , а во втором семестре – модули M_3 и M_4 , а также вариативный модуль M_5 . В дальнейшем в этот элемент будут добавлены материалы по профессиональной обработке изображений, подготовке презентаций и фиджитал-технологиям.

В наших планах – продолжить совершенствование элементов электронного курса, совершенствование компонентов Mmt_{ij} и Mts_{ij} . Кроме этого, нами будут изучаться способы повышения мотивации студентов к своевременному освоению материалов модулей.

Таким образом, в данной работе рассмотрен процесс разработки электронного курса по информатике, обобщены особенности диджитал- и фиджитал-технологий, представлены описание процесса проектирования электронного курса, выражение, позволяющее оценить эффективность работы преподавателя с курсом, а также последовательность работы студентов с обновленным электронным курсом.

Все разработанные учебно-методические материалы активно применяются автором в ходе обучения студентов в СПбГУП с 2013 по 2022 г.

Проанализирована успеваемость одной из групп студентов экономического факультета в 2021/22 учебном году. Указаны студенты, достигшие хорошего и высокого уровней проработки элементов курса.

В ходе нашей дальнейшей работы мы планируем продолжить обновление электронного курса по информатике, в том числе оптимизацию материалов тематических модулей Mmt_{ij} и заданий Mts_{ij} . Будет продолжено обобщение материалов научных исследований по обучению будущих экономистов и специалистов других отраслей, в том числе с учетом внедрения фиджитал-технологий в профессиональную деятельность [8, 9] и особенностей организации образовательной среды вуза [13–15].

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Мокрый В. Ю. Некоторые особенности поддержки самостоятельной работы студентов в ходе преподавания дисциплины «Информатика» с помощью технологий дистанционного обучения // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Образование. Технологии. Качество», 26–27 марта 2021. С. 130–132.
2. Мокрый В. Ю., Седов Р. Л. Формирование информационной культуры обучающихся образовательных учреждений в условиях современного общества // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2021. Вып. 5 (217). С. 144–151. DOI: 10.23951/1609-624X-2021-5-144-151
3. Мокрый В. Ю. Культурологические особенности преподавания дисциплины «Информатика» студентам гуманитарного вуза // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. Вып. 3 (192). С. 91–96. DOI: 10.23951/1609-624X-2018-3-91-96
4. Мокрый В. Ю., Спицын А. В. Применение современных информационных технологий для подготовки будущих менеджеров // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2020. Вып. 6 (212). С. 142–150. DOI: 10.23951/1609-624X-2020-6-142-150
5. Мокрый В. Ю., Путькина Л. В. Применение case-средств для подготовки менеджеров в гуманитарном вузе // Научно-педагогическое обозрение. 2020. Вып. 4 (32). URL: https://npo.tspu.edu.ru/archive.html?year=2020&issue=4&article_id=7802 (дата обращения: 05.04.2023). DOI: 10.23951/2307-6127-2020-4-91-101
6. Мир по имени фиджитал. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4593517> (дата обращения: 03.07.2022).
7. Туран М. «Ашан» – фиджитал-дискаунтер с доступными ценами. URL: <https://marketing.rbc.ru/articles/13361/> (дата обращения: 13.10.2022).
8. Фиджитализм. URL: <https://www.youtube.com/channel/UCYyIhGtoylov99WetkzbKfG> (дата обращения: 05.04.2023).
9. Phygital (фиджитал) – как сочетание цифрового и физического опыта изменит нашу жизнь. URL: <https://hr-media.ru/> (дата обращения: 05.07.2022).
10. Как фиджитал спасет ритейл: примеры использования. URL: <https://www.cossa.ru/trends/168855/> (дата обращения: 03.07.2022).
11. XIV Всероссийская научно-практическая конференция «Информационные технологии в образовании». URL: <https://www.sgu.ru/conference/ito-saratov-2022> (дата обращения: 02.11.2022).
12. Портал выбора технологий и поставщиков. URL: <https://www.tadviser.ru/> (дата обращения: 08.11.2022).
13. Barkhatova D. A., Bitner M. A., Grohotova E. V., Lomasko P. S., Simonova A. L. Personalizing older people training in modern technologies for successful life in smart society // KES-SEEL: International KES conference

- on smart education and smart e-learning, Singapore, 14.06–16.06.2021. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-16-2834-4_5 (дата обращения: 11.07.2021).
14. Dostovalova E. V., Lomasko P. S., Maschanov A. A., Nazarenko E. M., Simonova A. L. Teaching in a continuously and dynamically changing digital information and learning environment of a modern university // *New Educational Review*. 2018. Т. 53, № 3. URL: <http://czasopisma.marszalek.com.pl/images/pliki/tner/201803/tner5311.pdf> (дата обращения: 11.07.2021).
15. Седов Р. Л. О балльно-рейтинговой системе вуза и ее внедрении в систему дистанционного обучения средствами moodle // *Международный научный журнал*. 2020. № 3. С. 115–120.

References

1. Mokryy V. Yu. Nekotoryye osobennosti podderzhki samostoyatelnoy raboty studentov v khode prepodavaniya distsipliny “Informatika” s pomoshch’yu technologii distantsionnogo obucheniya [Some features of support for independent work of students in the course of teaching the discipline “Informatics” using distance learning technologies]. *Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii “Obrazovaniye. Tekhnologii. Kachestvo”*, 26–27 March 2021 [Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference “Education. Technologies. Quality”, March 26–27, 2021]. Pp. 130–132 (in Russian).
2. Mokryy V. Yu., Sedov R. L. Formirovaniye informatsionnoy kul’tury obuchayushchikhsya obrazovatel’nykh uchrezhdeniy v usloviyakh sovremennogo obshchestva [The formation of information culture of students studying at educational institutions in modern society]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2021, vol. 5 (217), pp. 144–151 (in Russian). DOI: 10.23951/1609-624X-2021-5-144-151
3. Mokryy V. Yu. Kul’turologicheskiye osobennosti prepodavaniya distsipliny “Informatika” studentam gumanitarnogo vuza [Culturalogical features of training the discipline “Informatics” to students of liberal arts college]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, vol. 3 (192), pp. 91–96 (in Russian). DOI: 10.23951/1609-624X-2018-3-91-96
4. Mokryy V. Yu., Spitsin A. V. Primeneniye sovremennykh informatsionnykh tekhnologiy dlya podgotovki budushchikh menedzherov [The modern information technologies application for training the future managers]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2020, vol. 6 (212), pp. 142–150 (in Russian). DOI: 10.23951/1609-624X-2020-6-142-150
5. Mokryy V. Yu., Putkina L. V. Primeneniye keys-sredstv dlya podgotovki menedzherov v gumanitarnom vuze [Application of case-tools for training managers in a humanitarian university]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2020, vol. 4 (32), pp. 91–101 (in Russian). URL: https://npo.tspu.edu.ru/archive.html?year=2020&issue=4&article_id=7802 (accessed 5 April 2023). DOI: 10.23951/2307-6127-2020-4-91-101
6. *Mir po imeni fidzhital* [A World Called phyqital] (in Russian). URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4593517> (accessed 3 July 2022).
7. Turan M. “Ashan” – fidzhital-diskaunter s dostupnymi tsenamy [“Auchan” – figital discounter with affordable prices] (in Russian). URL: <https://marketing.rbc.ru/articles/13361/> (accessed 9 November 2022).
8. *Fidzhitalizm [Phyqital]* (in Russian). URL: <https://www.youtube.com/channel/UCYyIhGtoy1ov99WetkzbKfg> (accessed 5 April 2023).
9. *Fidzhital – kak sochetaniye tsifrovogo i fizicheskogo opyta izmenit nashu zhizn’* [Phyqital – how a combination of digital and physical experiences will change our lives] (in Russian). URL: <https://hr-media.ru/> (accessed 5 July 2022).
10. *Kak fidzhital spaset riteyl: primery ispol’sovaniya* [How phyqital will save retail: examples of use] (in Russian). URL: <https://www.cossa.ru/trends/168855/> (accessed 3 July 2022).
11. *XIV Vserossiyskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya “Informatsionnyye tekhnologii v obrazovanii”* [XIV All-Russian Scientific and Practical Conference Information Technology in Education] (in Russian). URL: <https://www.sgu.ru/conference/ito-saratov-2022> (accessed 9 November 2022).
12. *Portal vybora tekhnologiy i postavshchikov* [Technology and Vendor Selection Portal] (in Russian). URL: <https://www.tadviser.ru/> (accessed 9 November 2022).
13. Barkhatova D. A., Bitner M. A., Grokhotova E. V., Lomasko P. S., Simonova A. L. Personalizing older people training in modern technologies for successful life in smart society. *KES-SEEL: International KES conference on smart education and smart e-learning*, Singapore, 14.06–16.06, 2021. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-16-2834-4_5 (accessed 11 July 2021).

14. Dostovalova E. V., Lomasko P. S., Maschanov A. A., Nazarenko E. M., Simonova A. L. Teaching in a continuously and dynamically changing digital information and learning environment of a modern university. *New Educational Review*, vol. 53, issue 3, 2018. URL: <http://czasopisma.marszalek.com.pl/images/pliki/tner/201803/tner5311.pdf> (accessed 11 July 2021).
15. Sedov R. L. O ball'no-reytingovoy sisteme vuza i eyo vnedrenii v sistemu distantsionnogo obucheniya sredstvami Moodle [Application of case-tools for training managers in a humanitarian university About the university's point-rating system and its implementation in the distance learning system by means of Moodle]. *Mezhdunarodnyy nauchnyy zhurnal – International Scientific Journal*, 2020, vol. 3, pp. 115–120 (in Russian).

Информация об авторах

Мокрый В. Ю., кандидат педагогических наук, доцент, заместитель зав. кафедрой, Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов (ул. Фучика, 15, Санкт-Петербург, Россия, 192238).

Information about the authors

Mokryy V. Yu., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Deputy Head of the Department, Saint-Petersburg University of Humanities and Social Sciences (ul. Fuchika, 15, Saint Petersburg, Russian Federation, 192238).

Статья поступила в редакцию 07.07.2022; принята к публикации 26.04.2023

The article was submitted 07.07.2022; accepted for publication 26.04.2023

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

Научная статья

УДК 378.18

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-78-85>

Проект «Карта Победы»: сладкая продукция томской кондитерской фабрики «Красная звезда» в годы Великой Отечественной войны

Татьяна Васильевна Галкина

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

Аннотация.

Статья направлена на реализацию патриотического проекта Томского государственного педагогического университета «Карта Победы», главной идеей которого является демонстрация общности вклада фронта и тыла в победу в Великой Отечественной войне. Впервые вводятся в научный оборот архивные документы, доказывающие вклад одного из предприятий тыловой промышленности г. Томска в победу над врагом. На примере анализа специально отобранных делопроизводственных документов раскрывается переход томской кондитерской фабрики «Красная звезда» на военный уклад, когда производство кондитерской продукции для фронта и тыла уступает свои лидирующие позиции производству чрезвычайно необходимых фронту пищевых концентратов. В статье анализируются условия военного времени (военный режим работы, нехватка электроэнергии, пара, топлива, воды и сырья) и их влияние на изменение производственной структуры фабрики, модернизацию технологических процессов, снижение ассортимента сладкой продукции, связанное с поиском заменителей сахара и других дефицитных сырьевых материалов. В статье количественными сведениями об ассортименте кондитерской продукции (мягкие конфеты, карамель, варенье, пряники), о динамике ее выпуска с 1941 по 1945 г. вкуче с информацией о самоотверженном труде коллектива подтверждается реальный вклад этой фабрики в общую победу. В рамках проекта «Карта Победы» настоящая статья является актуальным продолжением патриотической тематики и может служить практическим материалом для патриотической проектной работы с томскими студентами и школьниками.

Ключевые слова: *архивный документ, Великая Отечественная война, оборонная продукция, кондитерская фабрика «Красная звезда», патриотическое воспитание*

Для цитирования: Галкина Т. В. Проект «Карта Победы»: сладкая продукция томской кондитерской фабрики «Красная звезда» в годы Великой Отечественной войны // Научно-педагогическое обозрение. 2023. Вып. 3 (49). С. 78–85. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-78-85>

PROBLEMS OF EDUCATION

Original article

Project “Victory Card”: sweet products of Tomsk Confectionery Factory “Red Star” during Great Patriotic War

Tatiana V. Galkina

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

Abstract

This article is aimed at implementing patriotic project of Tomsk State Pedagogical University “Victory Map”, the main idea of which is the idea of the common contribution of the front and rear to

victory in Great Patriotic War. This article for the first time introduces into scientific circulation archival documents proving the contribution of one of the enterprises of the rear industry of Tomsk to victory over the enemy. On the example of the analysis of specially selected office documents, the transition of Tomsk confectionery factory “Red Star” to the military way of life is revealed, when the production of confectionery products for front and rear cedes its leading position to the production of food concentrates that are extremely necessary for front. This article analyzes the conditions of wartime (military mode of operation, lack of electricity, steam, fuel, water and raw materials) and their impact on changing the production structure of the factory, modernizing technological processes, reducing the range of sweet products associated with the search for sugar substitutes and other scarce raw materials. In article, quantitative information about the range of confectionery products (soft sweets, caramel, jam, gingerbread), the dynamics of its production from 1941 to 1945, multiplied by the selfless work of the team, confirms the real contribution of this factory to the overall victory. Within the framework of patriotic project “Victory Map”, this article is a relevant continuation of patriotic themes and can serve as practical material for patriotic project work with Tomsk students and schoolchildren.

Keywords: *archival document, Great Patriotic War, defense products, confectionery factory “Red Star”, patriotic education*

For citation: Galkina T. V. *Proyekt “Karta Pobedy”*: sladkaya produktsiya tomskoy konditerskoy fabрики “Krasnaya zvezda” v gody Velikoy Otechestvennoy voyny [Project “Victory Card”: sweet products of Tomsk Confectionery Factory “Red Star” during Great Patriotic War]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 3 (49), pp. 78–85. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-78-85>

Актуальность темы исследования обосновывается продолжением работы по реализации патриотического проекта Томского государственного педагогического университета «Карта Победы», посвященного выявлению вклада тыловых территорий СССР в победу в Великой Отечественной войне. Особенностью проекта является целенаправленная организация учебно-методической работы с архивными документами для освоения специальных профессиональных компетенций, необходимых студентам-историкам для последующей работы по учебно-исследовательскому проектированию в школьной практике. Поиск, выявление, отбор, оценка архивного источника, грамотно выполненные исследователем, являются необходимыми условиями успешной научно-исследовательской работы.

Историографический обзор заявленной темы ограничен статьями в «Истории названий томских улиц» (1998) [1, с. 148, 256] и краткой энциклопедии «Томск от А до Я» (2004) [2, с. 172], а также несколькими интернет-публикациями, повторяющими опубликованную информацию об истории кондитерской фабрики [3], ассортименте продукции в 2005, 2006, 2015, 2019 гг. [4–7], закрытии фабрики [8]. В приведенной литературе отражается история фабрики от основания кондитерской польским предпринимателем Брониславом Бороздичем в 1899 г. по адресу: ул. Магистратская, 4 (ныне – ул. Р. Люксембург, 4), и расширения производства в 1911 г. до конфетно-шоколадной фабрики «Бронислав» в Татарской слободе по адресу: пер. Татарский, 24 (ныне – ул. Трифонова, 24), последующей национализации в 1920 г. и присвоения нового названия – «Красная звезда» – в 1928 г. [3]. Что касается ассортимента продукции, то указывается ассортимент, выпускаемый в 2000–2010 гг., вплоть до закрытия фабрики в декабре 2019 г. Таким образом, открытым остается вопрос о вкладе томской кондитерской фабрики «Красная звезда» в обеспечение продовольствием Красной армии в период Великой Отечественной войны, когда наряду со специальным заданием по выпуску пищевых концентратов фабрика продолжала выпускать сахаристую и мучнистую продукцию для фронта и тыла.

Целью настоящей работы является конкретизация процесса производства кондитерской продукции (в том числе ее ассортимента и количества) на томской фабрике «Красная звезда» в годы Великой Отечественной войны.

Источниковой базой для осуществления этой работы являются архивные документы фонда № Р-851 томской кондитерской фабрики «Красная звезда», хранящиеся в Государственном архиве Томской области (ГАТО). В работе с архивным фондом предприятия из значительного объема разнородной документации необходимо выделить прежде всего делопроизводственную документацию, включающую внутриведомственные документы (постановления Государственного комитета обороны (ГКО), правительственные телеграммы, приказы Наркомата пищевой промышленности, официальные письма из Главного управления кондитерской промышленности (Росглавкондитера), Главного управления пищевых концентратов и соевой муки (Главпищеконцентра), отчетную документацию по основным производственным показателям, объяснительные записки к отчетам, сводки и донесения о выполнении планов и качестве выпускаемой продукции, протоколы производственных совещаний, справки, акты и документацию, отражающую внешнюю коммуникацию (с местными партийными и советскими органами власти – горкомом ВКП(б), горисполкомом, райисполкомом, томским отделом гособеспечения, а также с другими предприятиями – поставщиками сырья, торговыми и транспортными организациями). Систематизация делопроизводственной документации в хронологической последовательности позволит выстроить целесообразный план научно-исследовательской работы по выбранной тематике.

Архивные документы свидетельствуют, что в мирное довоенное время одна из старейших томских кондитерских фабрик «Красная звезда» выпускала десятки и сотни тысяч килограммов кондитерских изделий. Так, в апреле 1941 г. фабрика отчиталась о выпуске 406 659 кг карамели, 75 774 кг конфет, 100 108 кг пряников [9, л. 258], при этом довоенный ассортимент включал 27 наименований карамели, 20 – мягких конфет и 10 – пряников [10, л. 299].

С началом Великой Отечественной войны на кондитерских фабриках страны были изменены приоритеты продовольственного ассортимента в пользу выпуска пищевых концентратов для обеспечения бойцов на фронте сухими пайками, отодвинув, таким образом, на второй план выпуск кондитерской продукции. Однако востребованность сладкой продукции в военный период на фронте и в тылу была чрезвычайно высока, занимая третье место после хлеба и соли. В первые месяцы войны (в августе 1941 г.), используя ранее завезенное сырье, фабрика выпустила 13 наименований конфет и 11 наименований карамели (таблица), а полученные в мае 1941 г. 135 тонн пшеничной муки 96 %-го помола были использованы на изготовление пряников с наименованием «Восточный» [9, л. 93].

Выработка кондитерской продукции на кондитерской фабрике «Красная звезда» в августе 1941 г. [9, л. 156–157]

Конфетный цех		Карамельный цех	
Наименование	Количество, кг	Наименование	Количество, кг
«Аленький цветочек» (без завертки)	698,8	Карамель мятная (в завертке)	5 362
«Парашют» (без завертки)	1 776	Карамель сливочная (в завертке)	1 540
Грибки помадные	772,2	Виноград обсыпанный	5 291
Мессинская помадка	2 885,8	Карамель помадная	8 663
Крем-брюле	237,4	Шарик сливочный	6 286
Киевская помадка	551	Ликер сливочный	17 367,8
Крем «Ирис»	254,5	«Подушка»	15 165,8
«Парашют» (в завертке)	1 464	«Яблочко»	1 277
«Аленький цветочек» (в завертке)	155,7	«Апельсин»	87
Ирис фруктовый	4 327,3	«Крыжовник»	2 889
Крем «Тоффи»	265	Карамель фруктово-ягодная	7 503
Мармелад «Мичуринский»	787,6		
«Пальмира»	2 774,3		
Итого	13 476,5	Итого	71 431,6

Таким образом, за август 1941 г. было выпущено всего 84 908,1 кг сахаристой продукции для снабжения Красной армии, железнодорожного транспорта, предприятий Кузбасса и других территорий страны.

Но уже в сентябре 1941 г. кондитерская фабрика начала перестраиваться на военный режим работы. Была произведена перестройка производственной структуры: цеху концентратов было выделено 782 м² из 2 038 м² общей полезной площади здания фабрики по ул. Сибирской, 5, а кондитерским цехам осталось 1 256 м² (61 %), что привело к сокращению объемов производства по кондитерским группам [10, л. 285]. Так, конфетный цех, площадь которого сократилась на 55 %, разместился в двух отделениях общей площадью 350 м² [10, л. 293].

В условиях мобилизационного процесса возросла текучесть кадров на фабрике. В течение 1941 г. с фабрики убыл, в основном по мобилизации в Рабоче-крестьянскую Красную армию, 261 человек, а прибыло 282 человека, составив, таким образом, на 1 января 1942 г. 222 рабочих, а на 1 января 1943 г. – 243 рабочих [11, л. 19]. При этом новоприбывшим работникам в срочном порядке необходимо было получить нужную квалификацию – конфетчика, карамельщика, заворачивающего, пряничника для кондитерских цехов или варщика, сушильщика, прессовщика, фасовщика для цеха концентратов. В 1942 г. в карамельном цехе работало 43 рабочих, в конфетном – 32, в пряничном – 40 [12, л. 12].

Серьезными проблемами в организации производства были постоянные отключения электроэнергии, недостаток воды и топлива. Для упорядочения подачи электроэнергии с 17 апреля 1942 г. по решению горкома ВКП(б) и горисполкома был установлен график подачи электроэнергии на томские предприятия при норме расходования в 30 кВт, который тоже зачастую нарушался [12, л. 128]. Отсутствие электроэнергии вынудило руководство фабрики перевести большую часть кондитерского производства на ручной труд, а в ночное время, чтобы не останавливать производственный процесс, работать при ламповом освещении, что было небезопасно в пожарном отношении. Маломощность паросилового хозяйства фабрики в 173 м² поверхности нагрева, обеспечивавшего только потребности цеха концентратов, не позволила использовать в карамельном цехе вакуум-аппараты, заставив перейти на работу на конфорках, что снизило производственную мощность карамельного цеха [10, л. 285].

Одним из характерных условий военного времени являлся острый дефицит сырья, возникший после оккупации немцами развитых промышленных районов страны. С октября 1941 г. на томской кондитерской фабрике стали ощущаться перебои с поставками основного сырья – сахара и муки. В итоге производственная программа за 1941 г. была выполнена кондитерской фабрикой на 83,4 % [13, л. 1]. При этом основной причиной невыполнения плана было недостаточное снабжение сахаром. Сокращенное снабжение сахаром вынудило фабрику снизить удельный вес выработки карамели и увеличить выработку мягких конфет как менее сахаристых. С 18 октября 1941 г. был остановлен карамельный цех, а конфетный цех (в количестве 5 человек) хотя и продолжал работать, но употреблял вместо сахара разные сахаристые отходы. Пряничный цех фабрики, работая на двух кирпичных пряничных печах, 17 октября 1941 г. закончил выработку годовой программы и через четыре дня остановился из-за отсутствия муки [12, л. 1]. Таким образом, в ноябре – декабре 1941 г. два основных кондитерских цеха (карамельный и пряничный) оказались законсервированными. Недостаток сахара и полное отсутствие тестов лишило фабрику возможности выработать мармелад, пастилу и повидло. А отсутствие в конце 1941 г. ореха, сгущенного молока, виннокаменной и лимонной кислот, ванилина, миндаля, соды, спирта, красок, эссенции не позволило выпускать высокоценные сорта мягких конфет, сливочный ирис, дражированную карамель и монпансье. Приобретение дефицитного сырья (лимонной кислоты и др.) на местном рынке представляло большие трудности, а некоторые виды (аммоний, краску, соду, эссенцию) достать было невозможно. В связи с этим с 1942 г. вместо соды и аммония в качестве заменителей разрыхлителей в пряничном тесте применялись мел и молочная кислота.

Наряду с нехваткой сырья ощущался и острый недостаток оберточной бумаги, что привело уже осенью 1941 г. к значительному сокращению выпуска конфет и карамели в завертке. В таких условиях, приспособившись к имеющимся запасам сырья, фабрике приходилось искать наиболее

эффективные пути для организации выпуска хотя бы ограниченного ассортимента, но в больших объемах. Учитывая старания фабрики по разнообразию и объему вырабатываемой продукции, решением Наркомата пищевой промышленности томская кондитерская фабрика «Красная звезда» с 1 января 1942 г. была переведена из третьей группы во вторую – с увеличением ставок зарплаты по руководящим должностям директора, заместителя директора и главного инженера [14, л. 177].

При этом необходимо подчеркнуть, что, несмотря на трудности военного времени, коллектив фабрики в течение 1942 г. проявил инициативу по освоению новых видов кондитерских изделий с внедрением заменителей, требовавших порой изменения технологического процесса производства. Так, в 1942 г. появились конфеты «Чапаев», «Ромашка», «Габи», карамель «Дюшес», клюквенное варенье. Пряничный цех выдавал в 1942 г. пряники «Багдадские», «Банан», «Мятные», «Ванильные», «Глазированные», «Фруктовые», а трубочки для мороженого были выпущены в небольшом количестве. Таким образом, за 1942 г. кондитерская фабрика изготовила 510,1 т карамели, 261,9 т мягких конфет, 71,1 т варенья, 831,6 т пряников (всего по кондитерским изделиям – 1 674,7 т), а также 1 091,2 т пищевых концентратов [15, л. 34].

В целях экономии расхода сахара распоряжением Главного управления кондитерской промышленности Наркомпищепрома от 20 февраля 1943 г. были установлены сниженные нормативы расхода сахара: на среднюю тонну кондитерских изделий – 380 кг, на тонну карамели – 750 кг, на тонну мягких конфет – 500 кг, на пряники – 160 кг [16, л. 10]. При этом оговаривалось, что снабжение сахаром будет производиться лишь в пределах установленного лимита по расходу сахара на одну тонну продукции, а от предприятия требовалась ежемесячная отчетность о фактическом расходовании сахара. Для экономии сахара Росглавкондитер предлагал ряд рецептов с применением сахарозаменителей, например технологию производства и применения свекольного сиропа, разработанную Всесоюзным кондитерским научно-исследовательским институтом в 1942 г.

Работая по изысканию заменителей сахара, фабрика в 1943 г. освоила новые сорта мучнистых изделий (печенье на сахарине), сахаристых изделий (конфеты «Урал», «Гном», «Пингвин», «Маршал»), карамель с введением обжаренной муки в начинку и нижнюю рубашку (было обжарено 48,5 т муки) [17, л. 11]. Поиск заменителей сахара был общей проблемой в кондитерской промышленности страны, например московская фабрика «Красный Октябрь» во время Великой Отечественной войны использовала осахаренную муку и свекольное пюре. С 1 марта 1943 г. Наркомпищепромом для стимулирования борьбы за максимальную экономию сахара в производстве и выпуск из наличного сахара наибольшего количества продукции на основе применения осахаренной муки была введена система премирования инженерно-технических работников, вырабатывавших осахаренную муку, в размере 5 % оклада за каждый месяц [11, л. 59].

В годовом отчете о работе фабрики за 1943 г. говорилось, что план выполнен на 101,3 % в неизменных цифрах 1926–1927 гг., в натуре выполнен на 100 % только по конфетам, по остальной продукции не выполнен вследствие недостаточного снабжения сырьем, малой производительности паровой установки и перебоев в подаче электроэнергии. Так, если карамельный цех в 1941 г. работал на агрегатах, в 1942 г. частично на агрегатах, но большей частью вручную, то в 1943 г. – исключительно вручную. В годовом отчете за 1943 г. отмечалось, что фабрика была обеспечена рабочей силой на 92 %, производительность труда – 110,1 % к плану 1942 г., процент стахановцев увеличился с 75,4 до 77,8 % к 1 января 1944 г., средний процент выполнения норм выработки – 238 %, себестоимость при плане по снижению на 4,5 % фактически была снижена на 5,6 %, накоплений за год – 2 890 тыс. рублей против плана в 2 472 тыс. рублей [17, л. 8].

С января по декабрь 1944 г. кондитерская фабрика работала в совершенно неблагоприятных условиях: систематические затруднения с топливом, перебои в подаче электроэнергии, недостаточное, несвоевременное и неассортиментное снабжение сырьем. Попытка использования желтого сахара, полученного с Алейского сахарного завода в 1944 г., оказалась неудачной вследствие его низкого качества: высокого содержания влажности (6,4 %), общего сахара всего 84 %, темно-коричневого цвета и горьковатого вкуса [18, л. 54]. Желтый сахар оказался совершенно не применим для мягких конфет, а специальная экспертиза, организованная фабрикой, запретила применять его и в карамельном производстве.

Недостаток какао-бобов и другого необходимого сырья поставил фабрику перед необходимостью выработки весьма трудоемкого ассортимента («Киевская помадка» и «Малинка»), проходившего две производственные стадии – варки помады из сушеной рябины, которая предварительно подвергалась тщательной ручной сортировке, а потом изготовлению из этой помады самих конфет. Одним из примеров использования местного сырья наряду с вареньем из клюквы, из брусничного отжима на патоке была попытка изготовления начинки из черемухи, предложенная работниками Ботанического сада ТГУ. Таким образом, в 1944 г. коллектив фабрики выполнил только годовой план по выпуску пищевых концентратов на 100,5 %, а по кондитерским изделиям – на 81,1 % [18, л. 6].

Трудности с поступлением муки на фабрику продолжились в первом полугодии 1945 г., сахар не поступал с января по апрель 1945 г. Зато с мая 1945 г. фабрика была полностью обеспечена сахаром, что дало возможность увеличить выработку сахаристых: с 35,8 т карамели в феврале до 87,8 т в июне и с 28 т мягких конфет в феврале до 33,7 т в июне, – подняв, таким образом, выработку карамели до 944,6 % по отношению к 1944 г., а конфет – до 145 % [18, л. 86]. В общем за годы войны выработка конфет, которая осуществлялась вручную, сократилась с 2,5–3 т довоенной суточной производительности до 1,6–1,7 т в среднем в сутки [10, л. 293]. Особенностью производственного задания 1945 г. являлся постепенный переход на мирный ассортимент кондитерской продукции и сокращение выпуска пищевых концентратов. Так, в мае 1945 г. суточная производительность повысилась до 3 т карамели, 1,5 т мягких конфет, 4 т пряников первого сорта, 2 т печенья и пряников второго сорта, т. е. 10,5 т кондитерских изделий в сутки [10, л. 286]. Эта работа была сделана коллективом фабрики, среди которых лучшими стахановцами значились работники кондитерских цехов: Жаринова, Недоспасова, Судницын, бригадир комсомольско-молодежной бригады Каланчина, Колупаев, Агафонов, Милескина [19, л. 56].

Таким образом, анализ делопроизводственной документации архивного фонда томской кондитерской фабрики «Красная звезда» позволил сделать следующие выводы: сладкая продукция военных лет включала в себя небольшой ассортимент мягких конфет, как глазированных, так и неглазированных, изготовленных в основном из помадной массы на основе ягод (в том числе рябины), и без заправки; ограниченный ассортимент карамели в заправке, но в большем объеме производилась обсыпная карамель (например, фруктово-ягодная «подушечка») без заправки, в которой в качестве начинки использовали обжаренную с сахаром муку, а также семь сортов пряников из пшеничной и ржаной муки, а также печенье. Рост объема производства сладкой продукции для фронта и тыла сдерживался суровыми условиями военного времени – перебоями в подаче электроэнергии, недостатком пара, топлива, воды и сырья. По имеющимся неполным данным, планы по кондитерским изделиям выполнялись фабрикой лишь на 81–83 % [13, л. 1; 18, л. 6]. В целом время Великой Отечественной войны потребовало от предприятий пищевой промышленности областного подчинения, таких как томская кондитерская фабрика «Красная звезда», решения комплекса управленческих, организационных, производственных, хозяйственных и социальных задач по перестройке мирной фабрики в военное предприятие со строго установленным законом графиком работы (с 12-часовым рабочим днем, одним выходным в месяц, отменой отпусков), сверхнормативными работами и высокой общественной трудовой нагрузкой. Однако самоотверженное стремление к максимальной помощи фронту, неуклонному выполнению производственной программы, высокий патриотический настрой коллектива помогали преодолевать трудности каждого дня, выпускать любимую сладкую продукцию для детей и взрослых с надеждой на скорую победу.

Список источников

1. История названий томских улиц / отв. ред. Г. Н. Старикова. Томск: Водолей, 1998. 320 с.
2. «Красная звезда» // Томск от А до Я: краткая энциклопедия города. 1-е изд. / под ред. Н. М. Дмитриенко. Томск: Изд-во НТЛ, 2004. 440 с.
3. Красная звезда (кондитерская фабрика). URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Красная_звезда (дата обращения: 20.11.2022).

4. Кондитерская фабрика «Красная звезда». URL: <https://www.wiki-prom.ru/2159zavod.html> (дата обращения 20.11.2022).
5. Кондитерская фабрика «Красная звезда». URL: <http://www.ligavkusa.com/trade-marks/58-konditerskaja-fabrika-lkrasnaja-zvezdar.html> (дата обращения 20.11.2022).
6. Бердникова Д. Знай город: современная «конфетка». URL: <https://news.vtomske.ru/details/110992-znai-gorod-sovremennaya-konfetka> (дата обращения 20.11.2022).
7. ЗАО Красная звезда. URL: https://asktel.ru/tomsk/konditerskaya/krasnaya_zvezda/ (дата обращения 20.11.2022).
8. На «Красной звезде» в Томске закрывается производство. URL: <https://news.vtomske.ru/news/169293-na-krasnoi-zvezde-v-tomske-zakryvaetsya-proizvodstvo> (дата обращения: 20.11.2022).
9. ГАТО. Ф. Р-851. Оп. 1. Д. 37.
10. ГАТО. Ф. Р-851. Оп. 1. Д. 47.
11. ГАТО. Ф. Р-851. Оп. 1. Д. 55.
12. ГАТО. Ф. Р-851. Оп. 1. Д. 56.
13. ГАТО. Ф. Р-851. Оп. 1. Д. 41.
14. ГАТО. Ф. Р-851. Оп. 1. Д. 49.
15. ГАТО. Ф. Р-851. Оп. 1. Д. 51.
16. ГАТО. Ф. Р-851. Оп. 1. Д. 55.
17. ГАТО. Ф. Р-851. Оп. 1. Д. 62.
18. ГАТО. Ф. Р-851. Оп. 1. Д. 93.
19. ГАТО. Ф. Р-851. Оп. 1. Д. 77.

References

1. *Istoriya nazvaniy tomских ulits*. Ответственный редактор G. N. Starikova [History of the names of Tomsk streets. Executive editor G. N. Starikova]. Tomsk, Vodoley Publ., 1998. 320 p. (in Russian).
2. “*Krasnaya zvezda*”. *Tomsk ot A do Ya: kratkaya entsiklopediya goroda*. 1-ye izd. [Tomsk from A to Z: Brief encyclopedia of the city]. Ed. by N. M. Dmitrienko. Tomsk, Izdatel'stvo NTL Publ., 2004. 440 p. (in Russian).
3. *Krasnaya zvezda (konditerskaya fabrika)* [Red Star (confectionery factory)] (in Russian). URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Красная_звезда (accessed 20 November 2022).
4. *Konditerskaya fabrika “Krasnaya zvezda”* [Confectionery factory “Red Star”] (in Russian). URL: <https://www.wiki-prom.ru/2159zavod.html> (accessed 20 November 2022).
5. *Konditerskaya fabrika “Krasnaya zvezda”* [Confectionery factory “Red Star”] (in Russian). URL: <http://www.ligavkusa.com/trade-marks/58-konditerskaja-fabrika-lkrasnaja-zvezdar.html> (accessed 20 November 2022).
6. Berdnikova D. *Znay gorod: sovremennaya “konfetka”* [Know the city: current “konfetka”]. URL: <https://news.vtomske.ru/details/110992-znai-gorod-sovremennaya-konfetka> (accessed 20 November 2022).
7. *ZAO “Krasnaya zvezda”* [JSC Red Star] (in Russian). URL: https://asktel.ru/tomsk/konditerskaya/krasnaya_zvezda/ (accessed 20 November 2022).
8. *Na “Krasnoy zvezde” v Tomske zakryvayetsya proizvodstvo* [At “Red Star” in Tomsk production is closed] (in Russian). URL: <https://news.vtomske.ru/news/169293-na-krasnoi-zvezde-v-tomske-zakryvaetsya-proizvodstvo> (accessed 20 November 2022).
9. *GATO* [State Archive of the Tomsk Region]. F. R-851. Op. 1. D. 37.
10. *GATO* [State Archive of the Tomsk Region]. F. R-851. Op. 1. D. 47.
11. *GATO* [State Archive of the Tomsk Region]. F. R-851. Op. 1. D. 55.
12. *GATO* [State Archive of the Tomsk Region]. F. R-851. Op. 1. D. 56.
13. *GATO* [State Archive of the Tomsk Region]. F. R-851. Op. 1. D. 41.
14. *GATO* [State Archive of the Tomsk Region]. F. R-851. Op. 1. D. 49.
15. *GATO* [State Archive of the Tomsk Region]. F. R-851. Op. 1. D. 51.
16. *GATO* [State Archive of the Tomsk Region]. F. R-851. Op. 1. D. 55.
17. *GATO* [State Archive of the Tomsk Region]. F. R-851. Op. 1. D. 62.

18. *GATO* [State Archive of the Tomsk Region]. F. R-851. Op. 1. D. 93.

19. *GATO* [State Archive of the Tomsk Region]. F. R-851. Op. 1. D. 77.

Информация об авторах

Галкина Т. В., кандидат исторических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061)

Information about the authors

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

Статья поступила в редакцию 29.11.2022; принята к публикации 26.04.2023

The article was submitted 29.11.2022; accepted for publication 26.04.2023

Научная статья
УДК 378
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-86-93>

Гуманитарно-антропологический подход как основа организации профессионального воспитания представителей профессий служения

Марина Римантасовна Илакавичус

*Санкт-Петербургский университет МВД Российской Федерации, Санкт-Петербург, Россия,
marinaorlova_99@inbox.ru*

Аннотация

Проведено обоснование актуальности антропологического подхода при исследовании проблем профессионального образования. Материалом послужили результаты теоретических исследований специалистов этнографии профессий, культурной антропологии, теории воспитания. Их анализ послужил основанием выдвижения гуманитарно-антропологического подхода в качестве методологии, сообразной предмету изучения профессионального воспитания – профессиональной культуры, способов и форм ее развития. В отечественной культурно-исторической традиции профессии врача, учителя, воина, полицейского, спасателя относятся к профессиям служения. Это значит, что для полноценной самореализации в них человеку необходимо преодолевать эгоизм и потребительство, осваивать ценности самопожертвования и сострадания. Трансформация ценностных основ общественной жизни, отказ от приоритета воспитания в процессе образования в постперестроечной России обусловили неоднозначное принятие молодыми гражданами современной стратегии государства, нацеленной на духовно-нравственное развитие подрастающего поколения. Представление о неоднократной смене профессии привело к утрате высокого значения профессионализма. Антропологический поворот в профессиональном образовании обращает внимание на предмет профессионального воспитания – освоение профессиональной культуры. В связи с этим автор предлагает в качестве методологии ее исследования гуманитарно-антропологический подход. На его основании уточняется данное понятие как «культура профессионального сообщества», способом профессионального воспитания определены антропопрактики. В рефлексивной среде событийного сообщества происходит осмысление текстов культуры, описывающих жизнестроение деятелей, ориентированных ее ценностями, что способствует формированию позиции профессионала. Выявлены риски использования данного подхода, состоящие в неумении современных молодых осуществлять текстовую работу, потере мотивации, отказе от понимания профессии как способа самореализации на всю жизнь. Высшее образование является составной частью образования взрослых, теоретиками которого обоснована необходимость педагогической поддержки поисков смысла жизни, который в отечественной культурно-исторической традиции неразрывно связан с выбранной профессией. Гуманитарно-антропологический подход определен как методология, позволяющая организовывать условия для развития ценностно-смысловой сферы будущих представителей профессий служения.

Ключевые слова: *гуманитарно-антропологический подход, профессиональное воспитание, профессиональная культура, профессии служения, антропология профессии*

Для цитирования: Илакавичус М. Р. Гуманитарно-антропологический подход как основа организации профессионального воспитания представителей профессий служения // Научно-педагогическое обозрение. 2023. Вып. 3 (49). С. 86–93. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-86-93>

Original article

Humanitarian and anthropological approach as a basis for the organization of professional education of service professionals

Marina R. Ilakavichus

Saint-Petersburg University of the MIA of Russian Federation, Saint-Petersburg, Russian Federation, marinaorlova_99@inbox.ru

Abstract

The substantiation of the relevance of the anthropological approach in the study of the problems of vocational education has been carried out. The material was the results of theoretical studies of specialists in the ethnography of professions, cultural anthropology, and the theory of education. Their analysis served as the basis for putting forward the humanitarian-anthropological approach as a methodology consistent with the subject of the study of professional education – professional culture, methods and forms of its development. In the domestic cultural and historical tradition, the professions of a doctor, teacher, soldier, policeman, and rescuer belong to the professions of service. This means that for full self-realization in them, a person needs to overcome selfishness and consumerism, to master the values of self-sacrifice and compassion. The transformation of the value foundations of public life, the rejection of the priority of upbringing in the process of education in post-perestroika Russia led to the ambiguous acceptance by young citizens of the modern state strategy aimed at the spiritual and moral development of the younger generation. The idea of repeatedly changing professions has led to the loss of the high value of professionalism. The anthropological turn in vocational education draws attention to the subject of professional education – the development of professional culture. In this regard, the author proposes a humanitarian-anthropological approach as a methodology for her research. On its basis, this concept is clarified as a “culture of the professional community”, anthropological practices are defined as a way of professional education. In the reflexive environment of the event community, there is an understanding of cultural texts that describe the life structure of figures oriented by its values, which contributes to the formation of a professional position. The risks of using this approach are identified, consisting in the inability of modern young people to carry out text work, loss of motivation, refusal to understand the profession as a way of self-realization for life. Higher education is an integral part of adult education, in which theorists substantiate the need for pedagogical support for the search for the meaning of life, which in the national cultural and historical tradition is inextricably linked with the chosen profession. The humanitarian-anthropological approach is defined as a methodology that allows organizing the conditions for the development of the value-semantic sphere of future representatives of the professions of service.

Keywords: *humanitarian-anthropological approach, professional education, professional culture, professions of service, anthropology of the profession*

For citation: Ilakavichus M. R. Gumanitarno-antropologicheskii podkhod kak osnova organizatsii professional'nogo vospitaniya predstaviteley professiy sluzheniya [Humanitarian and anthropological approach as a basis for the organization of professional education of service professionals]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 3 (49), pp. 86–93. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-86-93>

В новом паспорте научной специальности 5.8.7 одним из направлений профессионального образования определено профессиональное воспитание, а в числе приоритетных методологических подходов значится антропологический подход. Эти новации знаменуют принятие научно-педагогическим сообществом в качестве предмета исследования трансформации социального института профессии и его ценностных основ. «Происходит изменение трудовой этики, разрушение традиционных представлений о жизни человека в профессии, и перед исследователями ставится задача определить новые границы профессии и сформировать новые устойчивые образцы профессионального поведения» [1, с. 113]. От христианского представления о труде как о заповеданном Богом

способе оправдания человеческого бытия постиндустриальное общество ушло, упростив значение профессии до средства получения дохода.

Понимание себя через выбранную профессию – важная составляющая самоопределения и самореализации. Есть разница в ракурсах: видеть в ней приоритетно средство заработка или свое место в жизни, где ты получаешь удовлетворение от вклада в общее дело. Последний вариант является значимым для представителей профессий служения – врачей, учителей, воинства, полицейских, спасателей. Сбывание в них невозможно без доминантности, готовности к самопожертвованию. Поэтому сложно переоценить роль профессионального воспитания в профессиональном образовании соответствующих образовательных организаций. Именно поэтому научная задача поиска методологии, средств и форм профессионального воспитания современных молодых, выбравших профессии служения, является сегодня актуальной. Противоречие, отмеченное два десятилетия назад в диссертации Г. А. Зобниной [2] как несоответствие остроты проблемы воспитания новых поколений россиян, связанной с масштабом и глубиной кризисных явлений в сфере их социализации, и недостаточного уровня разработки научно-методических основ профессионального воспитания в образовательных организациях высшего образования, не разрешилось. Свидетельство этому – запрос на новую примерную программу воспитания, проект которой создан представителями научной школы Н. Л. Селивановой – ученицей Л. И. Новиковой. Воспитание в образовательном процессе учреждений, готовящих врачей, учителей, военных, полицейских, спасателей, очевидно, должно быть специфическим, иным именно потому, что владение ремеслом у представителей этих профессий должно быть дополнено «в равных долях» развитием гуманного отношения к другому человеку.

Методы достижения воспитательного результата профессионального образования – проблемная и актуальная область отечественной педагогики начиная с 1970-х гг. У истоков ее осмысления стояли А. А. Дворовенко, Б. И. Адашкин, В. С. Липицкий. Этой проблеме посвящены работы З. А. Мальковой, представителей научной школы Л. И. Новиковой, В. И. Белова, Э. Ф. Богородской, Н. Ф. Гейжан, Б. Т. Лихачева, В. С. Мухиной, А. М. Новикова, В. И. Слободчикова и др. Движение научной мысли шло в направлении гуманизации и гуманитаризации профессионального образования, освоения междисциплинарного знания. Этим и объясняется антропологический поворот в профессиональном образовании, указывающий на предмет исследования – профессиональную культуру.

Антропологический подход открывает исследователю профессионального воспитания ракурс этнографии профессии [3, 4]. Профессия предстает как «неявные правила, фоновые знания, повседневные ритуальные практики, способы рефлексии и самоидентификации различных профессиональных групп» [5, с. 45]. Эффективность исследования профессиональной культуры в ее генезисе в контексте отечественной культуры существенно повышается при обращении к гуманитарно-антропологическому подходу, в котором основой осмысления образовательного процесса является обусловленность самоосуществления человека ценностями культуры. В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев объясняют название подхода так: первый элемент «подразумевает пространство зарождения и вынашивания человеческих качеств и способностей, духовную укорененность и культурную преемственность человека, «антропологический» является производным от греческого «всечеловек», символизирует сущностные силы, над-обыденную устремленность человека. По сути, укорененность в отеческой культуре и устремленность. Трансцендирование за любые пределы наличного бытия как раз и задает полноту содержательного состава того, что сегодня обозначается как «человеческий потенциал» [6, с. 24]. Данный подход дает возможность более детально описать цель, задачи, средства и формы профессионального воспитания в образовании, готовящем к профессиям служения.

В работе применяли анализ результатов исследований в области этнографии профессий, культурной антропологии, теории воспитания.

Воспитание в школьном образовательном процессе сегодня вышло на первый план. Преодоление постперестроечного синдрома отмены организованных усилий общества и государства, направленных на межпоколенную трансляцию смысложизненных ценностей, ознаменовалось поправками президента к Закону «Об образовании». Отношение к развороту государственной систе-

мы в сторону воспитания не всеми родителями воспринимается позитивно. Поколение, повзрослевшее в глухие 1990-е, сегодня составляет родительское сообщество, по большей части оно не имеет опыта участия в общезначимых делах, не ориентировано на альтруистические ценности. Вся совокупность достижений как отечественной, так и мировой культуры впервые за долгие десятилетия была открыта его представителям во всей своей полноте, однако сложно сказать, какие культурные коды они усвоили, проехав по многим странам мира, какие тексты прочитали. Кумирами этого поколения были в том числе герои бандитской саги «Бригада», персонажи многочисленных подростковых сериалов типа «Баффи – истребительница вампиров» или «Сабрина – маленькая ведьма». Для многих из них, ставших взрослыми, семейные выходные проживались в больших торгово-развлекательных центрах. Их картина мира «формируется из причудливо сплетенных фрагментов мироощущения, знаний, представлений, обобщений, взятых как из материализма, так и из идеализма, как рациональных, так и мистических, как социально, так и религиозно ориентированных и т. п. Это обусловлено тем, что картина мира определяется... системой средств массовой информации (системой медиа) и отражает информационную фрагментированность ленты новостей» [7]. Освоив с помощью YouTube все знания на свете, включая педагогику, они составили мнение о вредности, индоктринации воспитания в образовательной организации. Сегодня в социальных сетях нередки вопросы о том, что делать родителю, если он не согласен с тематикой «разговоров о важном» и т. п. Юноши и девушки из семей с подобным мировоззрением поступают в вузы, готовящие врачей, учителей, военных, спасателей, полицейских. Как мы уже отмечали, эти профессии относятся в отечественной историко-культурной традиции к профессиям служения, ориентированным на помощь другому, на самопожертвование. В них особенно важна ценностная ориентация человека, поэтому профессиональное воспитание является приоритетной составной частью профессиональной подготовки.

Научная проблема профессионального воспитания в современных условиях обусловлена, по словам Е. Ярской-Смирновой, изучавшей культуру работников социальных служб, тем, что профессиональная культура формируется на пересечении нескольких ценностных систем. «Во-первых, это наследуемые со времен социализма ценности патернализма, во-вторых, неолиберальные ориентиры реформ социальной политики с их приоритетами индивидуальной ответственности и уменьшением роли социального государства, в-третьих, значимые акценты на традиционных символах государства-нации» [8, с. 9]. То есть культура профессии определяется пониманием ее ценностей не только профессионального сообщества, но и общества в целом. Однако общество потребления не видит в любых профессиях ничего сакрального, происходит «обезличивание профессии, превращение ее из профессии-призвания, профессии-служения в социальный статус по обязанности, модный атрибут и техническое средство для достижения благосостояния. В таких условиях ценностно-смысловое ядро профессии (профессиональная этика и профессиональная рефлексия) разрушается и понятие профессионализма утрачивает свое значение» [1, с. 116].

Отечественная историко-культурная традиция, основанная на христианских ценностях, хранит особое представление о профессии. Под традицией будем понимать в первом приближении, вслед за М. В. Захарченко, «наследование культуры, универсальную характеристику человеческого способа быть» [9, с. 15]. В отечественной традиции представления о неравнодушном отношении к другому человеку как к ближнему, жизненном пути как самосовершенствовании в ориентации на идеалы Истины, Добра и Красоты не позволяют определять профессию только как деятельность, приносящую доход. Путь к профессии осознавался как путь к своему месту в общей жизни. Наиболее сообразным этому является гуманитарно-антропологическое определение профессии как занятия, для которого «вырабатываются особые, „свои“ знания и способы их передачи, а вокруг конкретного вида работы складывается свой специфический жизненный мир, формируются стилевые особенности и габитус» [3, с. 13]. Реализация профессии служения в повседневности находится в более глубокой связи с пониманием ее предназначения, с пониманием себя как носителя смысло-жизненных ценностей, определяющих повседневные, рутинные практики, определяющие человеческие отношения. Освоение культуры профессиональной группы как «системы разделяемых членами группы общих смыслов, основанных на сходной или совместно осуществляемой деятельности,

позволяющей им справляться с испытаниями внешней среды, соблюдая внутреннее единство» [3, с. 15] и есть цель профессионального воспитания.

Внесем уточнение в понятие «профессиональная культура», определив ее как культуру профессионального сообщества, так как именно отношения в сообществе в полной мере описывают идеальный вариант неиерархических взаимодействий, позволяющих каждому индивидуально самоосуществляться, сохраняя при этом общие для всех членов ориентиры. Это проявляется в повседневности, как свидетельствуют труды ученых, изучающих организационную культуру, проявлением знаний, ценностей, символов и, что важно, эмоций [10–12]. Включенность молодежи в подобные практики активизирует целостность восприятия профессиональной культуры, исключает только лишь рациональное ее освоение. Оформление личностной практики взгляда на то, что происходит с тобой в профессии, как на результат твоей деятельности по преобразению себя и мира вокруг, должно быть определено как ожидаемый результат профессионального воспитания.

Из вышесказанного следует, что методы профессионального воспитания должны показывать пути занятия своего места в общей жизни, т. е. развития субъектности. Гуманитарно-антропологический подход предлагает обратиться к культуре как источнику смыслов, позволяющих развивать человеческий потенциал, являющийся основой культуры профессий служения. Он ориентирует нас в поиске средств и форм ее передачи к традиции. Вновь обращаясь к работам М. В. Захарченко, более полно определим традицию как «фундаментальную конкретно-историческую характеристику общественной реальности... форму самоорганизации всякой устойчивой во времени человеческой общности... определяющую ее к бытию в качестве „системы общей жизни“». Традиция символически оформляет отдельные действия, слова и мысли людей, устанавливая связь всеобщих условий бытия и особенного человеческого способа жизни» [9, с. 87]. Ядро традиции – ценности, они проявляются в нарративах, историях жизни людей, ставших ее субъектами, т. е. проживших жизнь в соответствии с этими ценностями, а также общих практиках переживания значимых событий. Поэтому способ передачи ценностей от поколения к поколению – со-бытийное со-общество.

Основываясь на данной методологии, определим основной методический путь профессионального воспитания: осмысление культурных текстов, в которых являют себя эталонные для отечественной культуры варианты строительства жизненного пути, а также совместное созидание воспитательных событий в профессиональных/обучающихся сообществах. Очень коротко охарактеризуем каждый аспект. Тексты культуры – носители личностных смыслов авторов этих текстов, формирующихся при осмыслении ценностей культуры. Сообщества – добровольное объединение разнородных участников, вступающих во взаимодействие ради общей цели, которая, однако, у каждого имеет свой личностный аспект. Во взаимодействии осуществляется общественно полезное дело, и при этом участники получают и личное удовлетворение в нем.

Все перечисленное видится достаточно обыденно и тривиально в теории, однако на практике требует особых педагогических усилий. Нужны, во-первых, педагогические кадры, осознанно занявшие позицию воспитателя, началом пути к которой является принятие на себя самой задачи включения в процесс межпоколенной трансляции ценностей, причем не столько словесно, сколько организаторски-деятельно. Во-вторых, нужны единомышленники-преподаватели, так как воспитательная деятельность в образовательной организации сущностно совместная. Совместными усилиями единомышленников и будут создаваться условия для развития сообществ обучающихся – юношества, занятого не только общепольной деятельностью (волонтерское направление студенческой жизни сегодня активно развивается, подкрепляемое различными «бонусами» за участие в нем), но и самоопределением в важнейших смыслах выбранной профессии, для чего необходимы антропопрактики, включенные в разные образовательные программы, о чем более подробно рассказано в источнике [12]. Отметим только, что важно при этом ориентироваться на значимые для возраста обучающихся проблемы, их жизненный мир. Об этом писала Н. Ф. Гейжан, имея в виду ребят из профессиональных училищ. «Возрастание ответственности, самостоятельности, роли самого ученика как субъекта собственного развития, жизнедеятельности, судьбы» произойдет тогда, когда «в системе отношений „педагог – учащийся“ гораздо большее значение приобретут личные цели, намерения, возможности, способности, выборы учащегося» [13, с. 4]. Маркером развития

профессиональных сообществ молодых является активация самоорганизации, одно из проявлений которой – самоуправление, вернее, соуправление.

Отметим риски реализации указанного методического пути профессионального воспитания, связанные со спецификой современных молодых и убедительно раскрытые В. В. Радаевым. У студентов «формируется принципиально иное отношение к тексту – не как к источнику сокрытого в его недрах смысла, который еще нужно из него добывать упорным трудом, а как к источнику информации, которая должна быть очищена, нарезана, упакована и готова к употреблению, подобно продуктам в супермаркете» [14, с. 114]. Им видится ненужным запоминание и обдумывание чего-либо («зачем учить, если можно погуглить», зачем доходить до сути, если кто-то уже об этом писал), отчего блокируется смыслообразование, не происходит накопления культурного багажа. Удержание внимания молодых слушателей, нацеленность на их убеждение в необходимости предлагаемой информации в частности и нужности выбранной ими профессии в целом также является проблемой, поэтому особая педагогическая задача – работа с мотивацией. При этом следует учесть еще одну отличительную черту поколения современных молодых – заикленность на себе, сознательный выбор одиночества как эгоистической жизненной стратегии.

К рискам отнесем и контрпродуктивный «административный» методический подход, заключающийся в исключительно рациональной трансляции требования следовать определенным сценариям в повседневности, озвучивать заданные извне без осмысления, рефлексии, переживания постулаты словесной педагогики (люби Родину, уважай предков и т. п.). Формализация и имитация в профессиональном воспитании будущих представителей профессий служения – педагогическая диверсия. Если мы определяем воспитание как осмысление ценностей (т. е. формирование личностных смыслов ценностей культуры), то организовывать его необходимо человекообразно, отдавая себе отчет о нелинейности процессов смыслообразования, о своеобразии их течения во времени и субъективном пространстве. В этом контексте речь может идти о создании условий для осмысления ценностных доминант профессии и практиках реализации этих ценностей как непрерывном процессе.

В образовании взрослых еще век назад была определена специфика зрелого человека, обучающегося определенной профессии, выявлена необходимость поддержания интереса к поиску смысла жизни, в контексте которого роль выбранной профессии сложно переоценить. Этот педагогический контекст понимания профессионального воспитания в профессиях служения значительно усложнен современными реалиями. Молодым сегодня «выбирать профессию на всю жизнь нет нужды, да и постигать ее на базе фундаментального высшего образования – тоже. По прогнозам Марка МакКриндла, самым взрослым из поколения альфа придется за свою жизнь сменить 17 работодателей в пяти сферах деятельности» [15, с. 87]. Эти реалии говорят только о необходимости поиска адекватной методологии моделирования профессионального воспитания, поиска на их основе методов и форм взаимодействия с будущими врачами, учителями, воинами, полицейскими. Гуманитарно-антропологический подход указывает на событийное сообщество как способ и среду, в которой активируется рефлексия, а значит, самоопределение в отношении истинных смыслов служения. Отсутствие ситуации их неспешного переживания грозит отказом от выхода за пределы самого себя «за други своя», т. е. отказом от ценностей отечественной культуры, то есть дегуманизации общественной сферы.

Список источников

1. Московчук Л. С., Пафомова Л. А. Профессия как предмет философского анализа // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 11-2. С. 112–120.
2. Зобнина Г. А. Проектирование и реализация профессионального воспитания специалистов экономического профиля в системе непрерывного профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тольятти, 2002. 22 с.
3. Романов П. В., Ярская-Смирнова Е. Р. Мир профессий: пересмотр аналитических перспектив // Социологические исследования. 2009. № 8. С. 25–35.
4. Щепанская Т. Б. Сравнительная этнография профессий: повседневные практики и культурные коды. Россия, конец XX – начало XXI в. СПб.: Наука, 2010. 338 с.

5. Профессии.doc. Социальные трансформации профессионализма: взгляды снаружи, взгляды изнутри / под ред. Е. Ярской-Смирновой, П. Романова. М.: Вариант, ЦСПГИ, 2007. 408 с.
6. Исаев Е. И., Слободчиков В. И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах. М.: ПСТГУ, 2013. 432 с.
7. Флиер А. Я. Культура как «фабрика» по производству смыслов: историческая динамика // Культура культуры. 2014. № 3 (3). С. 45–52.
8. Ярская-Смирнова Е. Профессиональная культура как комплексное понятие. Профессиональная культура: опыт социологической рефлексии. М.: Вариант, 2014. 148 с.
9. Захарченко М. В. Традиция в истории: опыт типологической интерпретации. СПб.: СПбГУПМ, 2002. 192 с.
10. Зеер Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование. Екатеринбург: УГПУ, 1998. 125 с.
11. Singh M. The professional education of youth workers: A role for teacher education? // Australian Journal of Teacher Education. May 1998. P. 181–189.
12. Илакавичус М. Р. Антропопрактики в образовательном процессе организаций высшего образования системы МВД России // Преподаватель XXI век. 2021. № 4-1. С. 24–30.
13. Гейжан Н. Ф. Психологические проблемы учебно-воспитательной работы в учреждениях начального профессионального образования: учебное пособие. СПб., 1995. 41 с.
14. Радаев В. В. Кризис в современном преподавании: что именно пошло не так? // Социологические исследования. 2022. № 6. С. 114–124.
15. Конец привычного мира. Путеводитель журнала «Нож» по новой этике, новым отношениям и новой справедливости. М.: Альпина нон-фикшн. 2021. 130 с.

References

1. Moskovchuk L. S., Pafomova L. A. Professiya kak predmet filosofskogo analiza [Profession as a subject of philosophical analysis]. *Aktual'nyye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk – Actual problems of the humanities and natural sciences*, 2015, no. 11-2, pp. 112–120 (in Russian).
2. Zobnina G. A. *Proyektirovaniye i realizatsiya professional'nogo vospitaniya spetsialistov ekonomicheskogo profilya v sisteme nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Design and implementation of professional education of economic specialists in the system of continuous professional education. Abstract of thesis cand. ped. sci.]. Tol'yatti, 2002. 22 p. (in Russian).
3. Romanov P. V., Yarskaya-Smirnova E. R. Mir professiy: peresmotr analiticheskikh perspektiv [The World of Professions: Revisiting Analytical Perspectives]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya – Sociological Studies*, 2009, no. 8, pp. 25–35 (in Russian).
4. Shchepanskaya T. B. *Sravnitel'naya etnografiya professiy: povsednevnyye praktiki i kul'turnyye kody. Rossiya, konets XX – nachalo XXI v.* [Comparative ethnography of professions: everyday practices and cultural codes. Russia, late 20th – early 21st centuries]. Saint Petersburg, Nauka Publ., 2010. 338 p. (in Russian).
5. *Professii.doc. Sotsial'nyye transformatsii professionalizma: vzglyady snaruzhi, vzglyady iznutri* [Professions.doc. Social transformations of professionalism: views from the outside, views from the inside]. Ed. by E. Yarskoy-Smirnova, P. Romanov. Moscow, Variant Publ., TsSPGI Publ., 2007. 408 p. (in Russian).
6. Isaev E. I., Slobodchikov V. I. *Psikhologiya obrazovaniya cheloveka: stanovleniye sub'yektnosti v obrazovatel'nykh protsessakh* [Psychology of Human Education: The Formation of Subjectivity in Educational Processes]. Moscow, PSTGU Publ., 2013. 432 p. (in Russian).
7. Flier A. Ya. Kul'tura kak “fabrika” po proizvodstvu smyslov: istoricheskaya dinamika [Culture as a “Factory” for the production of meanings: historical dynamics]. *Kul'tura kul'tury*, 2014, no. 3 (3), pp. 45–52 (in Russian).
8. Yarskaya-Smirnova E. *Professional'naya kul'tura kak kompleksnoye ponyatiye. Professional'naya kul'tura: opyt sotsiologicheskoy refleksii* [Professional culture as a complex concept. Professional culture: the experience of sociological reflection.]. Moscow, Variant Publ., 2014. 148 p. (in Russian).
9. Zakharchenko M. V. *Traditsiya v istorii: opyt tipologicheskoy interpretatsii* [Tradition in history: experience of typological interpretation]. Saint Petersburg, SPbGUPM Publ., 2002. 192 p. (in Russian).
10. Zeer E. F. *Lichnostno-oriyentirovannoye professional'noye obrazovaniye* [Person-oriented professional education]. Yekaterinburg, UGPU Publ., 1998. 125 p. (in Russian).

11. Singh M. The professional education of youth workers: A role for teacher education? *Australian Journal of Teacher Education*, 1998, May, pp. 181–189.
12. Ilakavichus M. R. Antropopraktiki v obrazovatel'nom protsesse organizatsiy vysshego obrazovaniya sistemy MVD Rossii [Anthropopractics in the educational process of higher education organizations of the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. *Prepodavatel' XXI vek*, 2021, no. 4-1, pp. 24–30 (in Russian).
13. Geyzhan N. F. *Psikhologicheskiye problemy uchebno-vospitatel'noy raboty v uchrezhdeniyakh nachal'nogo professional'nogo obrazovaniya: uchebnoye posobiye* [Psychological problems of teaching and educational work in institutions of primary vocational education: tutorial]. Saint Petersburg, 1995. 41 p. (in Russian).
14. Radayev V. V. Krizis v sovremenном преподаvanii: chto imenno poshlo ne tak? [Crisis in modern teaching: what exactly went wrong?]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya – Sociological research*, 2022, no. 6, pp. 114–124 (in Russian).
15. *Konets privychnogo mira. Putevoditel' zhurnala "Nozh" po novoy etike, novym otnosheniyam i novoy spravedlivosti* [End of the familiar world. The Knife Magazine's Guide to New Ethics, New Relationships, and New Justice]. Moscow, Al'pina non-fikshn Publ., 2021. 130 p. (in Russian).

Информация об авторе

Илакавичус М. Р., доктор педагогических наук, профессор, Санкт-Петербургский университет МВД России (ул. Летчика Пилутова, 1, Санкт-Петербург, Россия, 198206).

Information about the author

Ilakavichus M. R., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Saint Petersburg University of the MIA of Russian Federation (ul. Letchika Pilyutova, 1, Saint Petersburg, Russian Federation, 198206).

Статья поступила в редакцию 16.11.2022; принята к публикации 26.04.2023

The article was submitted 16.11.2022; accepted for publication 26.04.2023

Научная статья
УДК 378.046.4
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-94-100>

Развитие умений самоанализа профессиональной деятельности педагогов

Марина Викторовна Александрова¹, Светлана Александровна Тращенко²,
Елена Алексеевна Медник³

^{1,2,3} Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород,
Россия

¹ m-alex05@rambler.ru

² svetlana.trashchenkova@yandex.ru

³ emednik@yandex.ru

Аннотация

В современных условиях развития системы образования происходит внедрение целого комплекса педагогических и управленческих инноваций, связанных в том числе с оценкой качества и результативности профессиональной деятельности педагогов. Эффективность образовательного процесса в настоящее время во многом зависит от того, насколько учитель способен и готов не только к формированию у школьников определенных знаний, умений и навыков, к раскрытию их творческого потенциала, но и к развитию собственных профессиональных компетенций, умений находить решения в различных педагогических ситуациях. В работе по вопросу самоанализа педагогической деятельности систематизированы и выделены несколько направлений изучения данной проблемы: формирование и развитие исследовательских, аналитических и рефлексивных умений педагога; особенности подготовки педагогов к различным видам инновационной деятельности с учетом ее специфики, в том числе образовательной, методической, экспертной, научно-исследовательской. В статье обосновывается предположение о том, что сформированность у педагогов умений проведения самоанализа является необходимым условием их успешной профессиональной деятельности. Умение современного педагога осуществлять самоанализ представляет собой результат интериоризации другого опыта. Обоснованы три уровня готовности педагога к осуществлению самоанализа: на первом уровне происходит оценка сформированности целеполагания и индивидуальное самоопределение в педагогической деятельности, профессиональное становление, выделение ценностных ориентиров; второй уровень характеризуется достаточной технологичностью, исполнительской культурой, нормативной грамотностью, гарантирующими достижение цели; особенностью третьего уровня является формирование рефлексивной надстройки, благодаря которой педагог способен осуществлять анализ своей деятельности. Определение уровней позволяет выделить критерии и показатели оценки готовности педагога к самоанализу. Соответственно, она будет успешной, если профессиональное педагогическое образование строится в логике развивающего обучения и профессионального диалога и направлено на развитие механизмов самоанализа, а приоритетными в процессе обучения становятся моделирование рефлексивной и аналитической деятельности, разработка индивидуальных моделей самоанализа. Результаты, представленные в статье, могут быть использованы в системе подготовки будущих педагогов и повышении их квалификации.

Ключевые слова: анализ, самоанализ, самоанализ педагогической деятельности, готовность педагога к самоанализу

Для цитирования: Александрова М. В., Тращенко С. А., Медник Е. А. Развитие умений самоанализа профессиональной деятельности педагогов // Научно-педагогическое обозрение. 2023. Вып. 3 (49). С. 94–100. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-94-100>

Original article

Development of the skills of introspection of the professional activity of teachers

Marina V. Aleksandrova¹, Svetlana A. Trashchenkova², Elena A. Mednik³

^{1,2,3} Novgorod State University named after Yaroslav the Wise, Veliky Novgorod, Russian Federation

¹ m-alex05@rambler.ru

² svetlana.trashchenkova@yandex.ru

³ emednik@yandex.ru

Annotation

In modern conditions of the development of the education system, the implementation of a whole complex of pedagogical and managerial innovations, inter alia, with the assessment of the quality and effectiveness of the professional activity of teachers, is being introduced. The effectiveness of the educational process currently largely depends on how much the teacher is capable and ready not only for the formation of certain knowledge, skills in students, to disclose their creative potential, as well as to the development of their own professional competencies, the ability to find solutions in various pedagogical situations. In the work on the issue of introspection of pedagogical activity, several directions of studying this problem are systematized and distinguished: the formation and development of research, analytical and reflective skills of the teacher; Features of the training of teachers for various types of innovation, taking into account its specifics, including educational, methodological, expert, research. The article justifies the assumption that the formation of teachers of introspection skills is a prerequisite for their successful professional activity. The ability of a modern teacher to carry out introspection is the result of the interiorization of another experience. Three levels of readiness of the teacher to implement introspection are substantiated: at the first level, the formation of goal-setting and individual self-determination in pedagogical activity are assessed at the first level, the allocation of value guidelines; the second level is characterized by sufficient technological work, performing culture, normative literacy, guaranteeing the achievement of the goal; a feature of the third level is the formation of a reflexive superstructure, thanks to which the teacher is able to analyze his activities. Determination of levels allows us to distinguish the criteria and indicators of assessing the teacher's readiness for introspection. Accordingly, it will be successful if professional pedagogical education is built in the logic of developing learning and professional dialogue and is aimed at developing introspection mechanisms, and modeling of reflective and analytical activity, the development of individual introspection models, become priority in the learning process. The results presented in the article can be used in the system of training future teachers and improving their qualifications.

Keywords: *analysis, introspection, introspection of pedagogical activity, teacher's readiness for introspection*

For citation: Aleksandrova M. V., Trashchenkova S. A., Mednik E. A. Razvitiye umeniy samoanaliza professional'noy deyatel'nosti pedagogov [Development of the skills of introspection of the professional activity of teachers]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 3 (49), pp. 94–100. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-94-100>

В условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов на всех уровнях образования, профессионального стандарта «Педагог» и новой концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г., других нормативно-правовых документов изменяется деятельность педагога и требования к ней. Речь идет об усилении предметной и практической подготовки будущих педагогов, о создании единого образовательного пространства подготовки и профессионального сопровождения педагогов – от психолого-педагогических классов до учреждений дополнительного профессионального образования [1, 2].

Система подготовки и повышения квалификации педагогов, реализуя профессиональный стандарт, особое внимание уделяет формированию профессиональной компетентности для выполнения

трудовых функций, связанных с проектированием, организацией, объективной оценкой достижений и анализом результатов образовательного процесса. Однако, как показывает практика, далеко не все учителя готовы к профессиональной деятельности в соответствии с новыми требованиями.

Обобщение материалов научных исследований по вопросу самоанализа педагогической деятельности позволило выделить несколько направлений изучения данной проблемы:

- формирование и развитие исследовательских, аналитических и рефлексивных умений педагога (С. П. Иванова, Ю. Н. Кулюткин, Е. М. Муравьев, Г. С. Сухобская и др.);
- особенности подготовки педагогов к различным видам инновационной деятельности с учетом ее специфики, в том числе образовательной, методической, экспертной, научно-исследовательской (О. Ю. Ашанина [3], О. С. Гладкая и др.).

В профессиональном стандарте педагога инновационная деятельность определяется как «целенаправленная деятельность по использованию разнообразных инноваций для повышения качества профессиональной подготовки» [2, с. 69]. Участие педагога в инновационной деятельности является одним из условий создания новых педагогических систем, поиска новых идей, методов и средств профессиональной деятельности, что в свою очередь предполагает анализ своей деятельности.

Педагоги и руководители образовательных организаций анализируют образовательную ситуацию, осознают современные проблемы образования и стремятся к их разрешению, в связи с чем растет количество педагогических и административных инициатив. Изменения происходят и в самом ученике, который ориентируется на свои образовательные потребности и нацелен на их удовлетворение. Новыми вызовами к образованию предопределяется потребность педагога в непрерывном освоении новшеств, в перманентной инновационной деятельности. В связи с этим учитель вынужден постоянно анализировать образовательные условия и собственную педагогическую деятельность [4, с. 2].

В этих обстоятельствах проблема сформированности у педагога умений самоанализа своей педагогической деятельности приобретает особую актуальность.

В логике нашего изложения необходимо сравнить и уточнить взаимосвязь понятий «анализ» и «самоанализ» в отношении педагогической деятельности. Для нас понятие «самоанализ» не является синонимичным понятию «анализ собственной педагогической деятельности». Если при анализе педагог одновременно выступает в субъектной позиции к своей аналитической деятельности и внешним объектом в том случае, когда его деятельность анализирует другой педагог, то при самоанализе педагог, анализируя собственную педагогическую деятельность, одновременно выступает и субъектом и объектом анализа. Таким образом, мы согласны с Л. М. Митиной, что «сущностное отличие этих понятий определяется в плане субъект-объектных отношений» [5, с. 92]. Подтверждение нашему утверждению мы находим и в определении, данном Г. М. Коджаспировой: «Самоанализ педагогической деятельности – изучение учителем состояния, результатов собственной учебно-воспитательной работы, установление причинно-следственных взаимосвязей между элементами педагогических явлений» [6, с. 132].

В теории и практике профессионального образования изучению проблем взаимозависимости процессов анализа и самоанализа профессиональной деятельности уделено достаточно внимания, однако до настоящего времени единого и однозначного определения данных дефиниций не сложилось.

Самоанализ педагогической деятельности – многомерное понятие, в котором исследователи выделяют инвариантность педагогической деятельности (Е. Ю. Чернова) [7] и инструментальность преодоления профессиональных затруднений (Е. В. Перенкова) [8], также рассматривая его и как один из механизмов стимулирования педагога к самообразованию (Ю. А. Конаржевский) [9], и как средство профессионального развития (А. Г. Гусев) [10].

Самоанализ профессиональной деятельности позволяет изучать как процесс, так и результат совершаемых педагогом действий, определять его затруднения в профессиональной деятельности. Сформированность аналитических умений учителя позволяет определять стратегии собственного развития и выделять причины своей профессиональной неготовности к реализации новых требований.

В. П. Беспалько и Ю. Г. Татур в своих работах выделяют особенность самоанализа педагога, которая проявляется в способности адекватного самоосознания и самооценке собственного уровня развития своих профессиональных и личностных качеств. При этом сформированность умения саморефлексии можно считать показателем профессионального и личностного развития педагога. С позиции авторов, можно выделить совокупность основных компонентов, обеспечивающих объективность профессиональной самооценки: как педагог оценивает свой профессиональный опыт и достижения в начале своей работы; каким видит себя сейчас; каким бы хотел стать; как педагога оценивают коллеги, руководители, обучающиеся и родители [11, с. 108].

Саморефлексия как процесс осознания и осмысления собственного опыта позволяет педагогу принимать необходимость изменений – совершенствования и развития как личностных характеристик, так и профессиональной компетентности в педагогической деятельности для достижения больших результатов.

Оценка компетентности педагога как «соответствие компетенциям, прописанным в стандарте», осуществляется в процессе аттестации педагогических кадров [12, с. 140]. Исследователи считают важным при этом, чтобы внешняя оценка осуществлялась после того, как учитель сам выделит свои сильные и слабые стороны, т. е. проведет самоанализ уровня собственной профессиональной компетентности и определит направления саморазвития: «что я знаю, умею, могу, хочу делать» и «что я делаю». Такой подход к самоанализу позволит учителю увидеть степень соответствия его требованиям профессионального стандарта и собственным ожиданиям.

Представляет интерес, на наш взгляд, уточнение категории «самоанализ» с позиции педагогической деятельности, так как это позволит определить, насколько педагог готов к осуществлению данной функции. Оценивая готовность педагога к проведению самоанализа, можно выделить три уровня [13]. На первом уровне происходит оценка сформированности целеполагания и индивидуальное самоопределение в педагогической деятельности, профессиональное становление, выделение ценностных ориентиров. Второй уровень – это функционирование, и он характеризуется достаточной технологичностью, исполнительской культурой, нормативной грамотностью, гарантирующими достижение цели. Особенностью третьего уровня является формирование рефлексивной надстройки, благодаря которой педагог способен осуществлять анализ своей деятельности. Определение уровней позволяет выделить критерии и показатели оценки готовности педагога к самоанализу. При этом важно учитывать, что «готовность – это личностный фактор, который предполагает мотивационный, операционально-когнитивный и рефлексивный компоненты» [7, с. 6].

Для обоснования нашей позиции важно, что мотивационная готовность представляет собой сформированность ценностно-целевых ориентаций в самоанализе. Операционально-когнитивная готовность характеризуется, с одной стороны, знаниями, привлекаемыми в ходе самоанализа, а с другой – их практической освоенностью (владение категориально-понятийным аппаратом, технологиями, методиками, приемами как инструментами анализа педагогической деятельности). Рефлексивная готовность связана с возможностью выхода педагога на рефлексивную позицию по отношению к самоанализу и к самому себе как его субъекту [10, с. 14].

Нами было проведено пилотное исследование сформированности готовности педагогов – слушателей курсов повышения квалификации к самоанализу своей профессиональной деятельности. В опросе приняли участие 72 учителя школ и гимназий Новгородской области, проходивших плановое обучение по программам дополнительного профессионального образования.

Респонденты имели разный опыт профессиональной деятельности: молодые (стаж до 5 лет) – 14 человек и опытные педагоги (стаж более 5 лет) – 58 человек. В ходе проведения эксперимента педагогам предлагалось ответить на вопросы анкеты, а затем с каждым проводилось интервью, где участники отвечали на вопросы, связанные с их профессиональной деятельностью, такие как: «Довольны ли Вы своей профессиональной деятельностью?», «Соответствует ли Ваша профессиональная деятельность требованиям профессионального стандарта педагога?», «Что в Вашей деятельности Вам удается лучше всего?», «Проводите ли Вы самоанализ своей профессиональной деятельности?».

Анализ результатов опроса показал, что уровень самоанализа педагогической деятельности не зависит от стажа педагогической деятельности, преподаваемого предмета, условий труда, а обуславливается квалификацией педагога, его мотивационной готовностью к инновационной деятельности и профессиональными ценностями. Следует отметить, что чуть больше половины педагогов (57 %) заявили, что они в полной мере соответствуют стандарту профессиональной деятельности. Положительным результатом можно считать и то, что 81 % опрошенных подтвердили, что постоянно анализируют собственную профессиональную деятельность, но при этом формулировка направлений самоанализа вызвала у них затруднения.

Результаты пилотного исследования подтверждают необходимость целенаправленной работы по формированию у педагогов умений самоанализа своего труда. Целенаправленное обучение, на наш взгляд, должно иметь вариативный характер, соответствующее информационное обеспечение и строиться в соответствии со следующими принципами: проблемность содержания, рефлексивность диалогического взаимодействия, практико-ориентированный характер обучения.

В рамках профессиональной подготовки будущих учителей и повышения квалификации педагогических работников в нашем опыте хорошо зарекомендовали себя интерактивные формы проведения занятий: педагогический лекторий, образовательный консалтинг, проектный офис, семинар-брифинг, дискуссионные качели, педагогические студии, неформальные встречи «В гостях у...» и др.

Высокие оценки участников получил педагогический ринг по теме «Концептуальные подходы к разработке педагогических технологий», проводимый для молодых педагогов Новгородской области, Великого Новгорода и магистрантов Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого. Представляем здесь иллюстрацию из нашего опыта – краткое описание элементов игры.

В начале мероприятия происходит знакомство с темой, целью, правилами игры, команды приветствуют друг друга. Ответы участников оцениваются по пятибалльной системе. Игра-ринг предполагает несколько раундов.

В первом раунде участникам предлагается восстановить закодированное высказывание (педагогическое, связанное с темой игры), а затем подобрать аргументы за и против данного высказывания.

Второй раунд – это блиц-опрос, позволяющий педагогам проанализировать собственные профессиональные компетенции.

В третьем раунде участникам нужно сформулировать профессиональные вопросы группе соперников, оценить их ответы и аргументировать свое решение.

Четвертый раунд предполагает достаточно высокий уровень самоанализа, так как участникам нужно не только продолжить ассоциативный ряд профессиональных понятий и дать собственное определение, но и привести примеры из собственной практики.

В пятом раунде педагоги актуализируют знания концептуальных положений технологии групповой работы и связывают их с тем, что ими сделано во время текущего (сегодняшнего) занятия. Анализируя в синтезе, участники обосновывают свой выбор технологии и проецируют его на образовательный процесс в школьном классе.

Итоговый раунд – рефлексивно-аналитический. Педагогам предлагается расставить слова «хочу», «надо», «знаю», «думаю», «попробую», «могу» согласно определенному подходу к изучению педагогической технологии. В завершение команды также обмениваются комплиментами. Выигравшая команда выявляет свои сильные стороны, а проигравшая определяет «точки профессионального роста».

Обратим внимание, что содержание игры-ринга выстроено в логике развивающего обучения и профессионального диалога. Каждый ее элемент направлен на актуализацию и активизацию, соответственно, на развитие механизмов самоанализа. В процессе командной (коллективной) игровой работы осуществляется моделирование рефлексивной и аналитической деятельности, зарождаются и/или разрабатываются индивидуальные модели самоанализа. Наш опыт показывает, что данный формат «работает на результат», т. е. способствует развитию умений самоанализа профессиональной деятельности педагогов.

Промежуточные итоги проводимого нами исследования позволяют утверждать, что умения самоанализа педагогической деятельности обладают значимым потенциалом в профессионально-личностном становлении и развитии современного учителя, что выделение данных умений в качестве одного из компонентов профессиональной педагогической деятельности является перспективным направлением изучения педагогической теории и практики. Полученные теоретические и эмпирические результаты подтверждают необходимость продолжения поиска, разработки и апробации методов, технологий, форматов и средств формирования умения самоанализа профессиональной деятельности педагогом на всех этапах его непрерывного образования.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. URL: <https://snn-mn.ru/2022/07/01/новая-концепция-подготовки-педагоги> (дата обращения: 02.12.2022).
2. Профессиональный стандарт 01.001 – Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) // Справочник кодов общероссийских классификаторов. URL: <https://classinform.ru/profstandarty/01.001-pedagog-vospitatel-uchitel.html> (дата обращения: 02.12.2022).
3. Ашанина О. Ю. Роль, содержание и виды инновационной деятельности преподавателя в условиях модернизации общества и образования // Молодой ученый. 2019. № 38 (276). С. 145–148.
4. Парамонова А. Ю. Социально-педагогические условия повышения качества вузовского педагогического образования: на примере подготовки социальных педагогов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2007. 24 с.
5. Митина Л. М. Значение самооценки учителя // Педагогика. 1991. № 1. С. 90–93.
6. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике. Ростов н/Д., 2005. 448 с.
7. Чернова Е. Ю. Самоанализ деятельности преподавателя как показатель ее качества: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новосибирск, 2005. 21 с.
8. Перенкова Е. В. Развитие способности учителя к самоанализу профессиональной деятельности в процессе методической работы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 20 с.
9. Конаржевский Ю. А. Анализ урока. М.: Педагогический поиск, 2013. 240 с.
10. Гусев А. Г. Диалог как средство формирования у педагогов умений самоанализа профессиональной деятельности в системе повышения их квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2002. 23 с.
11. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. М.: Высшая школа, 1989. 141 с.
12. Монахова Л. Ю. Продуктивный механизм самоанализа педагогической деятельности в условиях реализации профессионального стандарта // Человек и образование. 2018. № 3 (56). С. 139–144.
13. Анисимов О. С. Основы методологического мышления. М.: Высшая школа, 1999. 412 с.

References

1. *Kontseptsiya podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 goda* [The concept of training teachers for the education system for the period up to 2030] (in Russian). URL: <https://snn-mn.ru/2022/07/01/new-concept-training-teachers> (accessed 2 December 2022).
2. Professional'nyy standart 01.001 – Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel') [Professional standard 01.001 – Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)]. *Spravochnik kodov obshcherossiyskikh klassifikatorov* [Reference code of all-Russian classifiers] (in Russian). URL: <https://classinform.ru/profstandarty/01.001-pedagog-educator-uchitel.html> (accessed 2 December 2022).
3. Ashanina O. Yu, Gladkaya O. S. Rol', sodержaniye i vidy innovatsionnoy deyatel'nosti prepodavatelya v usloviyakh modernizatsii obshchestva i obrazovaniya [Role, content and types of innovative activities of the teacher in the conditions of modernization of society and education]. *Molodoy uchyonyy*, 2019, no. 38 (276), pp. 145–148 (in Russian).
4. Paramonova A. Yu. *Sotsial'no-pedagogicheskiye usloviya povysheniya kachestva vuzovskogo pedagogicheskogo obrazovaniya: na primere podgotovki sotsial'nykh pedagogov. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Socio-pedagogical

- conditions for improving the quality of university pedagogical education: on the example of the training of social teachers. Abstract of thesis cand. ped. sci.]. Ulyanovsk, 2007. 24 p. (in Russian).
5. Mitina L. M. Znachenije samoootsenki uchitelya [The value of the teacher's self-esteem]. *Pedagogika*, 1991, no. 1, pp. 90–93 (in Russian).
 6. Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. Yu. *Slovar' po pedagogike* [Dictionary of Pedagogy]. Rostov-on-Don, 2005. 448 p. (in Russian).
 7. Chernova E. Yu. *Samoanaliz deyatel'nosti prepodavatelya kak pokazatel'yeyo kachestva. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Introspection of the teacher's activity as an indicator of its quality. Abstract of thesis cand. ped. sci.]. Novosibirsk, 2005. 21 p. (in Russian).
 8. Perenkova E. V. *Razvitiye sposobnosti uchitelya k samoanalizu professional'noy deyatel'nosti v protsesse metodicheskoy raboty. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Development of the teacher's ability to introspection of professional activity in the process of methodological work. Abstract of thesis. cand. ped. sci.]. Moscow, 2003. 20 p. (in Russian).
 9. Konarzhevskiy Yu. A. *Analiz uroka* [Lesson analysis]. Moscow, 2013. 240 p. (in Russian).
 10. Gusev A. G. *Dialog kak sredstvo formirovaniya u pedagogov umeniy samoanaliza professional'noy deyatel'nosti v sisteme povysheniya ikh kvalifikatsii. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Dialogue as a means of forming teachers' skills of self-analysis of professional activity in the system of improving their qualifications. Abstract of thesis cand. ped. sci.]. Veliky Novgorod, 2002. 23 p. (in Russian).
 11. Bepal'ko V. P., Tatur Yu. G. *Sistemno-metodicheskoye obespecheniye uchebno-vospitatel'nogo protsessa podgotovki spetsialistov* [Systematic and methodological support of the educational process of training specialists]. Moscow, 1989. 141 p. (in Russian).
 12. Monakhova L. Yu., Panfilova L. G. Produktivnyy mekhanizm samoanaliza pedagogicheskoy deyatel'nosti v usloviyakh realizatsii professional'nogo standarta [Productive mechanism of self-analysis of pedagogical activity in the conditions of implementation of the professional standard]. *Chelovek i obrazovaniye – Man and Education*, 2018, no. 3 (56), pp. 139–144 (in Russian).
 13. Anisimov O. S. *Osnovy metodologicheskogo myshleniya* [Fundamentals of methodological thinking]. Moscow, 1999. 412 p. (in Russian).

Информация об авторах

Александрова М. В., доктор педагогических наук, профессор, профессор, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (ул. Большая Санкт-Петербургская, 41, Великий Новгород, Россия, 173003).

Тращенкова С. А., доктор педагогических наук, профессор, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (ул. Большая Санкт-Петербургская, 41, Великий Новгород, Россия, 173003).

Медник Е. А., кандидат педагогических наук, доцент, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (ул. Большая Санкт-Петербургская, 41, Великий Новгород, Россия, 173003).

Information about the authors

Aleksandrova M. V., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novgorod State University named after Yaroslav the Wise (ul. Bol'shaya Sankt-Peterburgskaya, 41, Veliky Novgorod, Russian Federation, 173003).

Transhenkova S. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novgorod State University named after Yaroslav the Wise (ul. Bol'shaya Sankt-Peterburgskaya, 41, Veliky Novgorod, Russian Federation, 173003).

Mednik E. A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Novgorod State University named after Yaroslav the Wise (ul. Bol'shaya Sankt-Peterburgskaya, 41, Veliky Novgorod, Russian Federation, 173003).

Статья поступила в редакцию 17.03.2023; принята к публикации 26.04.2023

The article was submitted 17.03.2023; accepted for publication 26.04.2023

Научная статья
УДК: 378.046.4
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-101-108>

Использование кейс-метода для интенсификации обмена знаниями между педагогами

Елена Анатольевна Селиванова

*Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования,
Челябинск, Россия, selivanova_ea@ipk74.ru*

Аннотация

Актуализируется целесообразность непрерывного профессионального развития педагогов, рекомендуется реализовывать обучение в практико-ориентированных формах. Указывается на целесообразность организации обмена знаниями между педагогами, отмечаются их трудности в данном процессе. Рекомендуется использовать кейс-метод для интенсификации обмена знаниями между педагогами. Проводится обзор научных исследований, раскрывающих перспективность применения кейс-метода в повышении квалификации педагогических работников. Ставится цель, предполагающая описание использования кейс-метода для интенсификации обмена знаниями между педагогами в общеобразовательной организации. Выделено три категории кейсов, рекомендуемых для исследования и решения педагогами общеобразовательных организаций: а) кейсы, раскрывающие особенности формирования функциональной грамотности учащихся; б) кейсы, показывающие характер осуществления воспитательной работы с современными школьниками; в) кейсы, направленные на содействие педагогам в освоении психолого-педагогических знаний педагогов по профилактической работе со сложными контингентами обучающихся. Описывается содержание каждой группы, предлагается алгоритм решения кейсов, направленных на расширение психолого-педагогических знаний педагогов в учреждениях дополнительного профессионального образования. Теоретическая ценность исследования состоит в описании методов непрерывного обучения педагогов, обогащающих возможности непрерывного образования педагогических кадров. Практическая значимость статьи заключается в характеристике кейсов, обеспечивающих интенсификацию профессионального взаимодействия педагогов как в рамках внутриорганизационного обучения, так и в системе повышения квалификации педагогических кадров.

Ключевые слова: кейс-метод, интенсификация обмена знаниями, общеобразовательная организация, внутриорганизационное обучение, повышение квалификации, педагог, учреждение дополнительного профессионального образования

Для цитирования: Селиванова Е. А. Использование кейс-метода для интенсификации обмена знаниями между педагогами // Научно-педагогическое обозрение. 2023. Вып. 3 (49). С. 101–108. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-101-108>

Original article

Using the case method to intensify the exchange of knowledge between teachers

Elena A. Selivanova

*Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk,
Russian Federation, selivanova_ea@ipk74.ru*

Abstract

The expediency of continuous professional development of teachers is updated, it is recommended to implement training in practice-oriented forms. The expediency of organizing the exchange of knowledge between teachers is indicated, their difficulties in this process are noted. It is recommended to use the case method to intensify the exchange of knowledge between teachers. A review of scientific

research is carried out, revealing the prospects for the use of the case method in advanced training of teachers. A goal is set that involves describing the use of the case method to intensify the exchange of knowledge between teachers in a general education organization. There are three categories of cases recommended for research and solution by teachers of educational organizations: a) cases that reveal the features of the formation of functional literacy of students; b) cases showing the nature of the implementation of educational work with modern schoolchildren; c) cases aimed at assisting teachers in mastering the psychological and pedagogical knowledge of teachers in preventive work with difficult contingents of students. The content of each group is described, an algorithm for solving cases aimed at expanding the psychological and pedagogical knowledge of teachers in institutions of additional professional education is proposed. The theoretical value of the study lies in the description of the methods of continuous training of teachers, enriching the possibilities of continuous education of teaching staff. The practical significance of the article lies in the characterization of cases that ensure the intensification of the professional interaction of teachers, both within the framework of intra-organizational training and in the system of advanced training of teaching staff.

Keywords: *case method, intensification of knowledge exchange, general educational organization, intraorganizational training, advanced training, teachers, institutions of additional professional education*

For citation: Selivanova E. A. Ispol'zovaniye keys-metoda dlya intensifikatsii obmena znaniyami mezhdru pedagogami [Using the case method to intensify the exchange of knowledge between teachers]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 3 (49), pp. 101–108. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-101-108>

Непрерывный профессиональный рост педагога в современных условиях выступает гарантом его продуктивности, личностной успешности и социальной значимости для субъектов образования. Осваивая эффективные методы и средства обучения, приемы воспитательной работы, стратегии развития личности учащихся, педагоги обеспечивают повышение качества образования, выполняют государственный заказ на подготовку школьника, способного решать сложные жизненные задачи, быть полноценным членом динамично меняющегося и развивающегося социума, способным любить свою страну и заботиться о ближнем.

Перманентное обучение педагогов может осуществляться через различные способы: формальное, неформальное и информальное образование. Традиционно педагоги повышают свою квалификацию в учреждениях дополнительного профессионального образования (ДПО), получая документ об обучении и право на осуществление своей дальнейшей педагогической работы. Сегодня также ставки делаются на неформальное образование, которое может успешно осуществляться во внутриорганизационном обучении в общеобразовательном учреждении. Возможность совершенствовать свои профессиональные компетенции в рамках межкурсовой подготовки обеспечивается через анализ реальных педагогических проблем, возникающих в работе специалиста образования. При этом совместное их обсуждение, коллективный поиск наиболее успешных решений, обмен знаниями по отдельным аспектам профессиональной деятельности делает такое обучение естественным, практико-ориентированным, результативным.

Исследование, посвященное готовности педагогов к обмену знаниями в общеобразовательной организации, к сожалению, показывает недостаточную их мотивацию к совместной работе. Несмотря на то что предлагаются новые способы осуществления обмена знаниями, например в сетевых профессиональных сообществах, большая часть педагогов проявляет инертность [1].

Обмен знаниями в общем можно рассматривать как реальные или виртуальные встречи с людьми, которые так или иначе делятся своей информацией. В наше время эта тема важна для образования, так как каждый учитель обладает уникальным опытом, концептуализация которого способствует вычленению необходимого знания. Вполне очевидно, что опыт может быть и неудачным, но именно в процессе совместного обсуждения возникает возможность выявить слабые места и предотвратить профессиональные ошибки, которые в дальнейшем сможет не допустить другой человек. При обмене знаниями можно расширить свой круг общения и повысить уровень профессио-

нального мастерства, осведомленности в какой-либо теме. Обмен знаниями может происходить в разных формах, как через интернет, так и через встречу с человеком или коллективом. При обмене своими знаниями люди могут вместе разработать перспективную идею, которая даст старт для внедрения педагогических инноваций.

Педагоги в процессе обмена знаниями делятся своими успешными решениями, действенными методами, тем самым обеспечивая профессиональный рост всего коллектива. Именно так можно повысить эффективность работы общеобразовательной организации и достичь необходимого качества образования. Еще раз отметим, что некоторые коллективы не имеют должной мотивации к обмену знаниями в силу разных обстоятельств: страх потери конкурентных преимуществ, конфликтные отношения с коллегами, сопротивление к освоению новых знаний и пр. [2–4]. Чаще всего, аргументируя свою низкую активность в данном процессе, педагоги ссылаются на недостаток времени. Вполне очевидно, что многие специалисты школьной системы выполняют достаточно много сложных и ответственных видов работы, предполагающих трату времени и энергии. Но современный мир ориентирует человека на мобильность и многозадачность, особенно это важно для людей, работающих в системе «человек – человек». Неспособность личности управлять своей деятельностью и склонность к прокрастинации рассматривается как угрожающий фактор профессиональной конкурентности специалиста [5]. Поэтому современным педагогам необходимо уметь эффективно распределять свое время на методическую работу, проведение уроков и воспитание личности, организацию работы с родителями школьников и распространение своего эффективного опыта через обмен знаниями.

Обмен знаниями, как правило, осуществляется в специально организованных видах деятельности педагогов через проведение совещаний, конференций, открытых уроков, мастер-классов и пр. Наиболее классической формой обмена знаниями и получения актуальной информации в общеобразовательной организации выступает педагогический совет [6]. Несомненно, что на данные мероприятия уделяется немало профессиональных ресурсов: временных, эмоциональных, физических. Поэтому считаем, что необходимо найти оптимальный вариант, способствующий интенсификации обмена знаниями между педагогами. Мы считаем, что использование кейс-метода, предполагающего погружение в актуальную профессиональную ситуацию и поиск наиболее удачных способов ее решения, будет способствовать интенсификации обмена знаниями между педагогами.

Поэтому целью статьи является описание использования кейс-метода для интенсификации обмена знаниями между педагогами в общеобразовательной организации.

Возможности применения метода кейсов для совершенствования профессионализма педагогических работников раскрыты во многих научных работах. Г. В. Семенова, Ю. Е. Гусева описывают ресурсы кейсов в повышении квалификации педагогов для расширения их психологических знаний. Речь идет о том, чтобы содействовать учителям в освоении способов предупреждения социальной эксклюзии школьников [7]. Авторы представляют кейсы, в которых показываются способы психологического насилия над учащимися и последствия данного негативного явления. С педагогами, соответственно, обсуждается уязвимость школьной среды для буллинга и важность грамотного педагогического содействия обучающимся, подвергшимся насилию.

В. М. Гребенникова, Е. Н. Азлецкая, С. И. Карлаш рассматривают метод кейс-стади как фактор развития профессиональных компетенций педагогов дошкольной образовательной организации [8]. Авторами подчеркивается, что решение педагогических ситуаций обеспечивает формирование доброжелательной атмосферы в коллективе, развитие креативности педагогов, активизацию их профессионального опыта и пр.

Д. Ф. Ильясов раскрывает перспективные стратегии совершенствования психолого-педагогических знаний учителей с использованием метода анализа художественных фильмов, в которых отражаются сложные педагогические ситуации [9]. Применение различных разновидностей кейсов, в частности видеокейсов, позволяет обогатить образовательный процесс, сделать его более эмоциональным, содержательным, ярким и образным. Это обстоятельство также способствует интенсификации обмена знаниями между педагогами, которые могут обсудить действенные педагогические решения, продемонстрированные в фильмах.

По словам А. А. Вендина, К. А. Киричек, кейс-технологии могут получить успешное применение в процессе переподготовки учителей математики, что «обеспечивает не только более успешное изучение естественно-научных дисциплин, но и способствует формированию профессиональной компетентности» [10]. О. В. Шварева рассматривает ресурсы кейс-метода в формировании педагогической компетентности социальных педагогов [11]. Указывается, что данный метод обеспечивает реализацию межпредметных связей, развивает коммуникативную компетентность личности, погружает обучающихся в профессиональный контекст и пр. Итак, даже краткий научный обзор, посвященный изучению ресурсов кейс-метода, показывает его направленность на всестороннее развитие личности и возможность его применения для интенсификации обмена знаниями между педагогами общеобразовательной организации.

Далее рассмотрим непосредственно тематику, заложенную в содержание кейсов, которая будет наиболее подходящей для интенсификации обмена знаниями между педагогами. На наш взгляд, в рамках внутриорганизационного обучения педагогов или повышения их квалификации в учреждениях ДПО необходимо рассматривать три категории кейсов:

1) кейсы, раскрывающие особенности формирования функциональной грамотности учащихся: математической, читательской, естественно-научной, финансовой грамотности, креативного мышления и глобальных компетенций;

2) кейсы, показывающие характер осуществления воспитательной работы с современными школьниками, позволяющей воспитывать духовно-нравственную личность, устойчивую к влиянию негативных воздействий социума;

3) кейсы, направленные на содействие педагогам в освоении психолого-педагогических знаний, позволяющих выстраивать профилактическую работу со «сложными контингентами обучающихся».

Таким образом, данные кейсы будут расширять знания и профессиональные компетенции педагогов в части образования, воспитания и развития современных школьников с учетом меняющихся социокультурных тенденций, социальных рисков и возможностей.

Первая группа кейсов может использоваться с учителями, преподающими различные учебные дисциплины, но объединенные общей целью, продиктованной федеральными государственными образовательными стандартами, – формирование функциональной грамотности учащихся. Сегодня вне зависимости от предметной подготовки педагогам необходимо готовить учащихся к успешному решению жизненных проблем, развивать их умения применять математические, естественно-научные знания в реальной практике, читать нелинейные тексты, быть финансово грамотными, учить общаться, проявлять креативность. Всем этим позициям соответствуют направления, входящие в функциональную грамотность учащихся. Педагогам достаточно сложно перестроить образовательный процесс в этом направлении, поэтому применение соответствующих кейсов позволит повысить готовность современных учителей формировать функциональную грамотность школьников. В данной категории кейсов педагоги могут знакомиться с электронными банками заданий для учащихся разных классов, которые применяются для диагностики уровня функциональной грамотности школьников. Также через указанные кейсы педагоги освоят содержание работы, реализуемой по данному направлению в рамках урочной и внеурочной деятельности, познакомятся с интересными способами обучения детей и пр.

Вторая группа кейсов соответствует деятельности педагогов по организации воспитательной работы в школе, обеспечивающей приобщение учащихся к традиционным российским духовно-нравственным ценностям. Они представлены в Указе Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Перечень ценностей включает в себя: жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, приоритет духовного над материальным, гуманизм, коллективизм и пр. [12]. Соответственно, решая проблемные ситуации, связанные с осуществлением воспитательной работы в школе, педагоги могут обмениваться интересными решениями, действенными методами и приемами. Например, педагоги смогут познакомиться со способами вовлечения несовершеннолетних обучающихся в социально значимую деятельность: проектную работу, волон-

терские практики, работу школьных клубов, спортивных секций, общественных организаций и пр. Также они рассмотрят способы педагогического сопровождения детей, имеющих проблемы в развитии, нарушения в поведении, испытывающих трудности в обучении: тьюторское сопровождение, наставничество, коучинг, менторинг, фасилитация и др.

Третья группа кейсов будет обеспечивать расширение психолого-педагогических знаний учителей в части взаимодействия с различными контингентами школьников с учетом их возрастных, индивидуальных, социальных характеристик. Многие педагоги не владеют практиками профилактики агрессии в школьной среде, испытывают сложности в организации школьной дисциплины, формировании благоприятного климата в среде учащихся. Поэтому они нуждаются в обогащении своих знаний в этой области профессиональной деятельности. Также в кейсы рекомендуется включать вопросы профилактики на разных уровнях (первичной, вторичной, третичной) формирования асоциальных моделей поведения учащихся: самоповреждающего и противоправного поведения, употребления психоактивных веществ, в том числе наркотических, бродяжничества, экстремизма и т. п.

Решение кейсов, как правило, способствует интеграции усилий и профессиональных знаний различных школьных специалистов: представителей администрации, учителей, социальных педагогов, педагогов-психологов и пр. Именно сотрудничая в практико-ориентированной форме, обсуждая существующие проблемные ситуации и возможные вариации их развития в дальнейшем, педагоги в естественной форме осуществляют профессиональный обмен знаниями.

Соответственно, педагоги расширяют спектр своих знаний: методических, психолого-педагогических, юридических, общекультурных и пр. Решение ситуаций может предполагать спонтанную деятельность, не регламентированную какими-то правилами, а может строиться по соответствующему алгоритму.

Например, для проведения текущего контроля в рамках повышения квалификации педагогических работников нами применяется конкретный алгоритм. Педагогам представляется проблемная ситуация, связанная с особенностями поведения детей разных возрастных категорий (дошкольников, младших школьников, подростков, старшекласников) и предлагается решить ее по определенному алгоритму. В нем педагогам необходимо интегрировать свои теоретические знания в области психолого-педагогических теорий и концепций, педагогических технологий и методов (обучения, воспитания, развития личности), способов взаимодействия с другими субъектами образования (коллегами, родителями обучающихся). Также необходимо указать потенциальных социальных партнеров (учреждения дополнительного образования детей, органы опеки, подразделения по делам несовершеннолетних), которые могут содействовать в решении имеющейся проблемы (таблица).

Алгоритм решения кейса

Позиция алгоритма	Содержание
Ключевая проблема	
Психологические теории, объясняющие особенности поведения ее участников	
Педагогические концепции, применяемые для реализации воспитательных воздействий	
Педагогические технологии, применяемые для устранения или профилактики данной проблемной ситуации	
Методы и приемы работы с детьми	
Способы поддержки ребенка	
Особенности просвещения родителей	
Характер сотрудничества с коллегами	
Ключевые социальные партнеры	

Предварительно педагоги знакомятся с актуальными теориями развития личности обучающихся, приоритетами педагогической деятельности в контексте изменяющейся системы российского образования, ценностными ориентирами духовно-нравственного развития обучающегося, современными образовательными технологиями, активными методами обучения и пр. Далее эти знания компилируются в решении предложенных кейсов.

В обсуждении указанных тем заинтересованы, как правило, все педагогические работники: учителя-предметники, специалисты службы сопровождения, школьная администрация, педагоги дополнительного образования. Поэтому решение данных групп кейсов может способствовать интенсификации обмена знаниями между педагогами, повышающими свое профессиональное мастерство как в рамках внутриорганизационного обучения, так и в системе дополнительного профессионального образования педагогических работников.

Таким образом, кейс-метод является универсальным средством обучения педагогических работников, в котором совершенствуются профессиональные компетенции, интегрируются различные, в том числе межпредметные, знания. Педагоги в процессе обмена знаниями учатся продуктивно сотрудничать, решать профессиональные ситуации, владеть действенными психолого-педагогическими средствами. Данные кейсы должны включать в содержательном плане рассмотрение проблем и актуальных направлений деятельности специалистов системы образования: формирование функциональной грамотности учащихся, организацию воспитательной работы в школе, профилактику девиантного поведения детей. Совместный поиск интересных способов решения указанных проблем обеспечит улучшение качества современного образования, профессиональный рост педагогических работников, повышение репутационных характеристик образовательной организации.

Список источников

1. Селиванова Е. А., Фазлитдинов В. Г. Особенности обмена знаниями в сетевых педагогических сообществах // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: материалы XX Междунар. науч.-практ. конф., Челябинск, 16 ноября 2021 года. М.; Челябинск: Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2021. С. 29–35.
2. Андреева Т. Е. Сергеева А. В., Голубева А. А., Павлов Я. Ю. Проблемы обмена знаниями в организациях сферы образования: пример средних общеобразовательных школ // Вестник Санкт-Петербургского университета. Менеджмент. 2012. № 3. С. 78–105.
3. Сергеева А. В. Влияние организационно-управленческих факторов на процессы обмена знаниями в организации (на примере средних общеобразовательных школ): дис. ... канд. эконом. наук. СПб., 2014. 216 с.
4. Мациева М. Н., Ярычев Н. У. Сущность и особенности осуществления обмена знаниями в общеобразовательной организации // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 10-1. С. 176–180.
5. Жаркова С. В. Особенности выраженности прокрастинации у субъектов разных видов деятельности // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 11 (91). С. 130–136.
6. Севрюкова А. А. Подготовка к педагогическому совету как средство развития личностного потенциала учителя // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2014. № 2 (19). С. 108–113.
7. Семенова Г. В., Гусева Ю. Е. Использование кейсов в повышении квалификации педагогов: субъектно-средовой подход // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2021. № 3 (48). С. 44–56.
8. Гребенникова В. М., Азлецкая Е. Н., Карлаш С. И. Метод кейс-стади как фактор развития профессиональных компетенций педагогов дошкольной образовательной организации // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8, № 5-3. С. 59–63.
9. Ильясов Д. Ф. Перспективные стратегии совершенствования психолого-педагогических знаний учителей, основанные на применении материалов художественных фильмов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2021. № 3 (48). С. 5–13.
10. Вендина А. А., Киричек К. А. Применение интерактивных методов обучения при переподготовке учителей математики в контексте реализации требований профессионального стандарта педагога // Мир науки. Педагогика и психология. 2016. Т. 4, № 2. С. 6.

11. Шварева О. В. Кейс-метод и его ресурсы в формировании педагогической компетентности социальных педагогов // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. Вып. 11 (126). С. 185–191.
12. Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/> (дата обращения: 03.02.2023).

References

1. Selivanova E. A., Fazlitdinov V. G. Osobnosti obmena znaniyami v setevykh pedagogicheskikh soobshchestvakh [Features of knowledge exchange in networked pedagogical communities]. *Modernizatsiya sistemy professional'nogo obrazovaniya na osnove reguliruyemogo evolyutsionirovaniya: materialy XX Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Chelyabinsk, 16 noyabrya 2021 g.* [Modernization of the professional education system based on controlled evolution: Proceedings of the XX International Scientific and Practical Conference, Chelyabinsk, November 16, 2021]. Moscow, Chelyabinsk, Chelyabinsk Institute for Retraining and Advanced Training of Educational Workers Publ., 2021. Pp. 29–35 (in Russian).
2. Andreeva T. E., Sergeeva A. V., Golubeva A. A., Pavlov Ya. Yu. Problemy obmena znaniyami v organizatsiyakh sfery obrazovaniya: primer srednikh obshcheobrazovatel'nykh shkol [Problems of knowledge exchange in educational organizations: an example of secondary schools]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Menedzhment – Vestnik of Saint Petersburg University. Management*, 2012, no. 3, pp. 78–105 (in Russian).
3. Sergeeva A. V. *Vliyaniye organizatsionno-upravlencheskikh faktorov na protsessy obmena znaniyami v organizatsii (na primere srednikh obshcheobrazovatel'nykh shkol)*. Dis. kand. ekon. nauk [Influence of organizational and managerial factors on the processes of knowledge exchange in an organization (on the example of secondary schools). Diss. cand. econ. sci.]. Saint Petersburg, 2014. 216 p. (in Russian).
4. Matsieva M. N., Yarychev N. U. Sushchnost' i osobnosti osushchestvleniya obmena znaniyami v obshcheobrazovatel'noy organizatsii [Essence and features of the implementation of knowledge exchange in a general educational organization]. *Sovremennyye naukoymkiye tekhnologii – Modern high technologies*, 2016, no. 10-1, pp. 176–180 (in Russian).
5. Zharkova S. V. Osobnosti vyrazhennosti prokrastinatsii u sub'yektov raznykh vidov deyatel'nosti [Peculiarities of the severity of procrastination in subjects of different types of activity]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika – Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, 2021, no. 11 (91), pp. 130–136 (in Russian).
6. Sevryukova A. A. Podgotovka k pedagogicheskomu sovetu kak sredstvo razvitiya lichnostnogo potentsiala uchitelya [Preparation for the pedagogical council as a means of developing the personal potential of the teacher]. *Nauchnoye obespecheniye sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov*, 2014, no. 2 (19), pp. 108–113 (in Russian).
7. Semenova G. V., Guseva Yu. E. Ispol'zovaniye keysov v povyshenii kvalifikatsii pedagogov: sub'yektno-sredovoy podkhod [Use of cases in advanced training of teachers: subject-environmental approach]. *Nauchnoye obespecheniye sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov*, 2021, no. 3 (48), pp. 44–56 (in Russian).
8. Grebennikova V. M., Azletskaya E. N., Karlash S. I. Metod keys-stadi kak faktor razvitiya professional'nykh kompetentsiy pedagogov doshkol'noy obrazovatel'noy organizatsii [The case study method as a factor in the development of professional competencies of teachers of a preschool educational organization]. *Istoricheskaya i sotsial'nobrazovatel'naya mysl' – Historical and Socio-Educational Idea*, 2016, vol. 8, no. 5–3, pp. 59–63 (in Russian).
9. Ilyasov D. F. Perspektivnyye strategii sovershenstvovaniya psikhologo-pedagogicheskikh znaniy uchiteley, osnovannyye na primenenii materialov khudozhestvennykh fil'mov [Perspective strategies for improving the psychological and pedagogical knowledge of teachers based on the use of feature film materials]. *Nauchnoye obespecheniye sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov*, 2021, no. 3 (48), pp. 5–13 (in Russian).
10. Vendina A. A., Kirichek K. A. Primneneniye interaktivnykh metodov obucheniya pri perepodgotovke uchiteley matematiki v kontekste realizatsii trebovaniy professional'nogo standarta pedagoga [The use of interactive teaching methods in the retraining of mathematics teachers in the context of the implementation of the requirements of the teacher's professional standard]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya – World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2016, vol. 4, no. 2, pp. 6 (in Russian).
11. Shvareva O. V. Keys-metod i yego resursy v formirovaniy pedagogicheskoy kompetentnosti sotsial'nykh pedagogov [Case method and its resources in the formation of pedagogical competence of social teachers]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2012, vol. 11 (126), pp. 185–191 (in Russian).

12. Ukaz Prezidenta RF ot 09.11.2022 no. 809 “Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoy politiki po sokhraneniyu i ukrepleniyu traditsionnykh rossiyskikh dukhovno-nravstvennykh tsennostey” [Decree of the President of the Russian Federation of 09.11.2022 No. 809 “On Approval of the Fundamentals of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values”] (in Russian). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/> (accessed 3 February 2023).

Информация об авторе

Селиванова Е. А., кандидат психологических наук, доцент, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования (ул. Красноармейская, 88, Челябинск, Россия, 454091).

Information about the authors

Selivanova E. A., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators (ul. Krasnoarmeyskaya, 88, Chelyabinsk, Russian Federation, 454091).

Статья поступила в редакцию 09.02.2023; принята к публикации 26.04.2023

The article was submitted 09.02.2023; accepted for publication 26.04.2023

ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 159.9.072; 159.9.075

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-109-121>

Взаимосвязи шкал дефицитарного страха и актуального самовосприятия студентов во время самоизоляции

Михаил Михайлович Басимов

Университет мировых цивилизаций имени В. В. Жириновского, Москва, Россия, basimov_@mail.ru

Аннотация

Цель работы – выявить природу причинно-следственной связи между характеристиками дефицитарного страха и показателями актуального самовосприятия. В рамках эмпирического исследования студентов, находящихся в условиях самоизоляции в период пандемии COVID-19, проведен анализ с использованием авторского метода зависимостей дефицитарного страха от компонент актуального самовосприятия на предмет линейности-нелинейности и сделан вывод о нелинейной природе этих зависимостей. Все линейные корреляции между показателями дефицитарного страха и компонентами актуального самовосприятия не превышают по модулю 0,25, т. е. они крайне слабые, и говорить о поставленной проблеме с позиции линейных моделей неприемлемо. Чтобы понять природу дефицитарного страха, необходимо уходить от линейных моделей. Для двух показателей дефицитарного страха и 26 показателей актуального самовосприятия в рамках модели для кварт независимой переменной было выявлено пять сильных простейших нелинейных зависимостей, демонстрирующих ошибку 1-го типа, когда корреляция крайне мала, меньше по модулю даже порога значимых значений (0,17), а потому связи нет в рамках линейной модели корреляционного анализа. Одна зависимость демонстрирует ошибку 2-го типа, когда сильная нелинейная зависимость в рамках линейной модели сторонниками значимой корреляции будет рассматриваться как значимая линейная связь (очень слабый коэффициент корреляции $-0,18$ превосходит по модулю порог (0,17) значимости). Выход за рамки линейных моделей дает принципиально новую информацию об изучаемом феномене дефицитарного страха, а линейные модели в данном случае неприемлемы, они только могут крайне исказить результаты и натолкнуть на ошибочные выводы и интерпретации.

Ключевые слова: актуальное самовосприятие, дефицитарный страх, линейный, нелинейный, психологическое исследование, статистическая зависимость

Для цитирования: Басимов М. М. Взаимосвязи шкал дефицитарного страха и актуального самовосприятия студентов во время самоизоляции // Научно-педагогическое обозрение. 2023. Вып. 3 (49). С. 109–121. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-109-121>

Original article

PSYCHOLOGY

Dependences between the scales of deficient fear and actual self-perception at the stage of self-isolation

Mikhail M. Basimov

Zhirinovskiy University of World Civilizations, Moscow, Russian Federation, basimov_@mail.ru

Abstract

Aim: to reveal the nature of the causal relationship between the characteristics of Deficient fear and indicators of actual self-perception. As part of an empirical study of students in self-isolation during

© М. М. Басимов, 2023

the COVID-19 pandemic, an analysis was made using the author's method of Deficient fear dependencies on the components of actual self-perception for linearity-nonlinearity, and a conclusion was made about the nonlinear nature of these dependencies. All linear correlations between indicators of deficient fear and components of actual self-perception do not exceed 0.25 in modulus, i.e. they are extremely weak, and it is unacceptable to speak about the problem posed from the standpoint of linear models. For two indicators of deficient fear and 26 indicators of actual self-perception, within the framework of the model for quarts of an independent variable, five strong simplest non-linear dependencies were identified, demonstrating a type 1 error, when the correlation is extremely small, even less than the threshold of "significant" values (0.17), and therefore there is no connection within the framework of the linear model of correlation analysis. One dependence demonstrates a type 2 error, when a strong non-linear dependence in the framework of a linear model will be considered by supporters of a "significant" correlation as a "significant" linear relationship (a very weak correlation coefficient of -0.18 exceeds the threshold (0.17) of "significance" in absolute value). Going beyond linear models gives fundamentally new information about the phenomenon of deficient fear under study. The article provides detailed descriptions and interpretations of two of the six found strong dependencies (the rest are presented in the tables), visual graphical representations are considered, as well as their most probable estimates in the traditional approach.

Keywords: *actual self-perception, deficient fear, linear, non-linear, psychological research, statistical dependence*

For citation: Basimov M. M. Vzaimosvyazi shkal defitsitnogo strakha i aktual'nogo samovospriyatiya studentov vo vremya samoizolyatsii [Dependences between the scales of deficient fear and actual self-perception at the stage of self-isolation]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 3 (49), pp. 109–121. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-109-121>

Эмпирическое исследование, отдельные результаты которого с позиции нелинейной психологии рассматриваются в статье, было посвящено изучению студентов, находящихся в условиях самоизоляции в период пандемии COVID-19, которой посвящены многочисленные публикации 2020–2022 гг. [1, 2]. Для демонстрации методологической проблемы корреляционного исследования был выбран показатель дефицитарного страха и особенности актуального самовосприятия.

В исследовании изучались три шкалы страха в рамках Я-структурного теста Г. Аммона, одна из которых – дефицитарный страх (тревога) – анализируется в рамках предлагаемой статьи. Тревога, или страх, идентифицирует личность во время стресса. При умеренной интенсивности она поддерживает творческую составляющую, т. е. гибкость индивидуальности. При очень высоком проявлении тревога может препятствовать активности личности и лишать ее отчета в причинно-следственной связи совершаемых поступков.

Самовосприятие может быть определено как образ себя. Оно входит в структуру самосознания, а его механизмом служит сравнение себя с другими людьми. Особенности самовосприятия [3–5] студентов, как и тревожность [6–9], хорошо изучены. Однако нам не удалось найти работ, отражающих характер связи шкал страха и актуального самовосприятия, что свидетельствует, по всей видимости, о необходимости выхода за рамки линейного мировоззрения, а значит, об актуальности темы предлагаемого аналитического исследования.

Исследование проводилось в период действия жестких карантинных мер (полной самоизоляции). Совокупная выборка состояла из 127 студентов первых – шестых курсов московских вузов очной формы обучения. Всего в исследовании изучалось 80 первичных показателей.

В исследовании использовались в том числе следующие методики психодиагностики (результаты анализируются в статье):

- 1) шкала дефицитарного страха Я-структурного теста Г. Аммона;
- 2) методика «Личностный дифференциал», диагностирующая актуальное самовосприятие, разработанная в психоневрологическом институте им. В. М. Бехтерева.

Для изучения статистических связей использовался авторский метод [10], позволяющий изучать наряду с линейными связями простейшие нелинейные зависимости: с максимумом и мини-

мумом, монотонные, но далекие от линейных. Это позволяет не только расширить спектр выявляемых связей и избавиться от многочисленных ошибок традиционной интерпретации коэффициента корреляции, но и лучше понять сложный психологический предмет конкретного исследования.

Прежде всего отметим, что между показателями дефицитарного страха и 26 показателями актуального самовосприятия сильные ($|r| > 0,7$), средние ($0,5 < |r| \leq 0,7$), умеренные ($0,3 < |r| \leq 0,5$) и даже многие слабые ($0,25 < |r| \leq 0,3$) линейные корреляции (коэффициент корреляции Пирсона) просто отсутствуют. Слабых корреляций из интервала ($0,2 < |r| \leq 0,25$) имеем только шесть.

Значит, в рамках линейных моделей говорить о рассматриваемой причинно-следственной картине просто не приходится. А вот переходя к нелинейному моделированию причинно-следственной картины, получаем конкретные содержательные результаты, которые к тому же демонстрируют ошибки разного типа, которые могут появиться, если рассматривать результаты корреляционного анализа по схеме, принятой в современном психологическом сообществе с не вполне корректным использованием понятия «значимая корреляция» и отказом от понятия «сила корреляционной связи».

Для двух показателей дефицитарного страха и 26 показателей актуального самовосприятия в рамках модели для кварт независимой переменной было выявлено пять сильных простейших нелинейных зависимостей, демонстрирующих ошибку 1-го типа, когда корреляция крайне мала, меньше по модулю даже порога значимых значений (0,17), а потому связи нет в рамках линейной модели корреляционного анализа.

Одна зависимость демонстрирует ошибку 2-го типа, когда сильная простейшая нелинейная зависимость ($SV = 0,74$) в рамках линейной модели сторонниками значимой корреляции будет рассматриваться как значимая линейная связь: очень слабый коэффициент корреляции ($-0,18$) превосходит по модулю порог значимости (0,17). И если рассматривать, как принято, эту очень слабую зависимость как линейную, то будем иметь явно искаженное представление о причинно-следственной связи. Поэтому выход за рамки линейных моделей дает принципиально новую информацию об изучаемом феномене дефицитарного страха.

В табл. 1 приведены характеристики пяти зависимостей, в которых показатели актуального самовосприятия определяются как причины, а показатели дефицитарного страха – как следствия, в табл. 2, где картина обратная, приведена одна зависимость.

Таблица 1

Зависимости показателей шкалы дефицитарного страха (Z3, Z4) от показателей актуального самовосприятия (Y1–Y26)

	N1	N2	SV	SV'	R	Кварты	Параметр
1	61	41	0,85	0,31	-0,17	Y7 (X61)	Z3 (X41)
2	71	41	0,91	0,10	-0,12	Y17 (X71)	Z3 (X41)
3	73	41	0,80	0,13	-0,09	Y19 (X73)	Z3 (X41)
4	73	42	0,85	0,06	-0,09	Y19 (X73)	Z4 (X42)
5	79	42	0,74	0,14	-0,18	Y25 (X79)	Z4 (X42)

Таблица 2

Зависимости показателей актуального самовосприятия (Y1–Y26) от показателей шкалы дефицитарного страха (Z3, Z4)

	N1	N2	SV	SV'	R	Кварты	Параметр
6	41	69	0,82	0,36	-0,01	Z3 (X41)	Y15 (X69)

Шкалы в табл. 1 и 2:

Дефицитарный страх. Число ответов плюс» (обозначения Z3 или X41).

Дефицитарный страх. Степень согласия (сумма) (обозначения Z4 или X42).

Отвергнутый – принятый (обозначения Y7 или X61).

Неспособный – способный (обозначения Y17 или X71).

Инфантильный – зрелый (обозначения Y19 или X73).

Опасный – безопасный (обозначения Y25 или X79).

Неверящий – верящий (обозначения Y15 или X69).

1. Зависимость показателя «Дефицитарный страх. Число ответов плюс» (Z3) от показателя «Отвергнутый – принятый» (Y7) в виде сравнительных весомостей показателя Z3 (X41) для кварт по шкале Y7 (X61):

Кварты	1	2	3	4
Y7	1–2	3	4–5	6–7
VES (Z3)	–1 133	+13 659	+7 073	–12 819
VES (Y7)	–24 150	–20 160	+2 224	+24 098

Примечание. Y7 – интервалы показателя «Отвергнутый – принятый» (Y7) по шкале теста для своих кварт 1–4; VES (Z3) – сравнительные весомости показателя «Дефицитарный страх. Число ответов плюс» (Z3) для кварт показателя «Отвергнутый – принятый» (Y7); VES (Y7) – сравнительные весомости показателя «Отвергнутый – принятый» (Y7) для своих кварт 1–4.

Коэффициент силы связи $SV = 0,85$. Зависимость явно односторонняя, о чем говорит тот факт, что обратная зависимость показателя актуального самовосприятия «Отвергнутый – принятый» от показателя «Дефицитарный страх. Число ответов плюс» достаточно слабая ($SV' = 0,31$). Это показывает и очень слабый ($r = -0,17$) коэффициент корреляции, который по своей природе является симметричным. Такие корреляции (без округления $-0,1693$) даже не относятся к значимым, и при интерпретации результатов корреляционного анализа их просто нет. Но при этом эти два показателя очень сильно зависят друг от друга (график представлен на рис. 1).

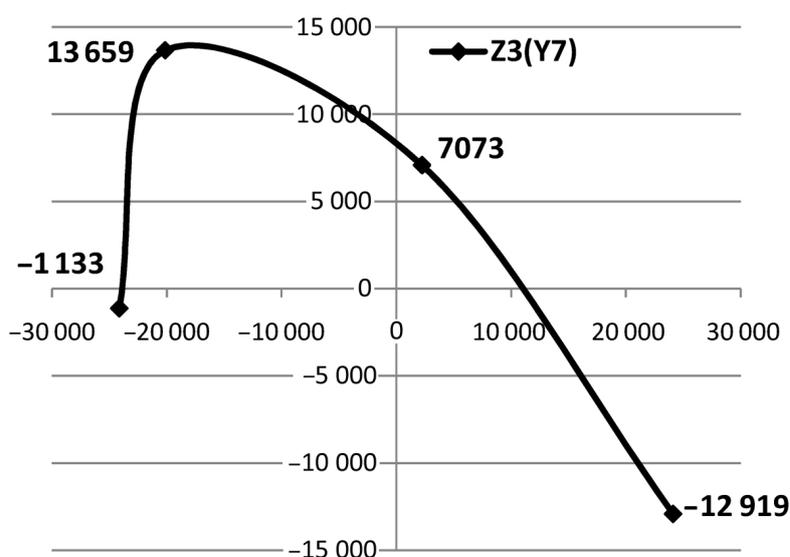


Рис. 1. Зависимость показателя «Дефицитарный страх. Число ответов плюс» (Z3, вертикальная ось) от актуального самовосприятия по шкале «Отвергнутый – принятый» (Y7, горизонтальная ось) (сравнительные весомости по квартам Y7)

В зависимости наблюдается сильная односторонняя связь показателя «Дефицитарный страх. Число ответов плюс» от показателя «Отвергнутый – принятый». Восприятие себя как особенно отвергнутого (умеренно или сильно, 1-я кварта: 1–2 балла по шкале теста) характеризуется усредненным по изучаемой выборке уровнем дефицитарного страха (сравнительная весомость равна $-1 133$, среднее значение $4,87$). Но, как только восприятие себя как отвергнутого ослабевает до слабого уровня (2-я кварта: 3 балла), показатель дефицитарного страха резко возрастает ($+13 659$, среднее значение $6,61$), после чего динамика сменяется на убывание: вначале (3-я кварта: 4–5 баллов – нейтральное положение либо слабая выраженность показателя «принятый») до $+7 073$, среднее значение $6,1$, и далее до $-12 819$, среднее значение $4,05$, на 4-й кварта – 6–7 баллов: умеренно и сильно выраженный показатель «принятый».

Таким образом, для лиц при оценке своего самовосприятия как отвергнутого при уменьшении оценки до слабого уровня наблюдается резкий скачок дефицитарного страха до максимального значения, когда «характерно отсутствие реакции тревоги как в необычных, так и в потенциально опасных ситуациях, склонность к рискованным поступкам, игнорирующая оценку их вероятных последствий, тенденция к эмоциональному обесцениванию важных событий, предметов и отношений, например ситуаций расставания со значимыми другими, потерь близких и т. п.» [11, с. 294].

Но вот уже неопределенное восприятие себя по шкале «Отвергнутый – принятый» или слабо выраженное восприятие себя как принятого приводит к некоторому падению дефицитарного страха. А дальнейшее формирование восприятия себя как принятого (6–7 баллов) способствует резкому уменьшению показателя дефицитарного страха до своих минимальных значений.

Для сравнения рассмотрим график описываемой зависимости для средних значений переменных по квартам независимой переменной (рис. 2), когда по осям координат откладываются средние значения зависимой и независимой переменных для кварт независимой переменной. Как видим, картина зависимости принципиально не меняется.

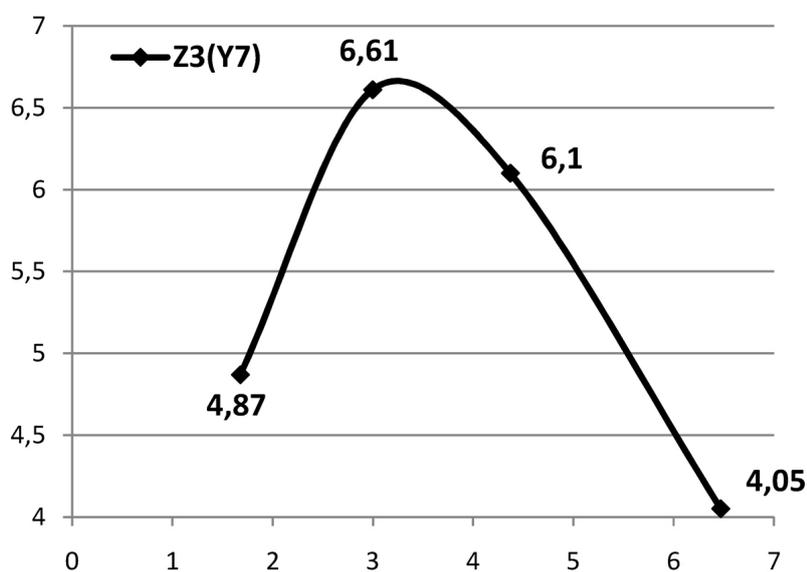


Рис. 2. Зависимость показателя «Дефицитарный страх. Число ответов плюс» (Z3, вертикальная ось) от актуального самовосприятия по шкале «Отвергнутый – принятый» (Y7, горизонтальная ось) (средние значения переменных по квартам Y7)

Кварты	1	2	3	4
Y7	1–2	3	4–5	6–7
Ср. зн. Y7	1,68	3,00	4,37	6,47
Ср. зн. Z3	4,87	6,61	6,10	4,05

Примечание. Y7 – интервалы показателя «Отвергнутый – принятый» (Y7) по шкале теста для своих кварт 1–4; Ср. зн. Y7 – средние значения показателя «Отвергнутый – принятый» (Y7) для своих кварт 1–4; Ср. зн. Z3 – средние значения показателя «Дефицитарный страх. Число ответов плюс» (Z3) для кварт показателя «Отвергнутый – принятый» (Y7).

Далее рассмотрим для сравнения на одном рисунке (рис. 3) три графика зависимостей показателей страха (конструктивного Z1 (X39), дефицитарного Z3 (X41) и деструктивного Z5 (X43) по шкалам «Число ответов плюс» от актуального самовосприятия по шкале «Отвергнутый – принятый» (Y7).

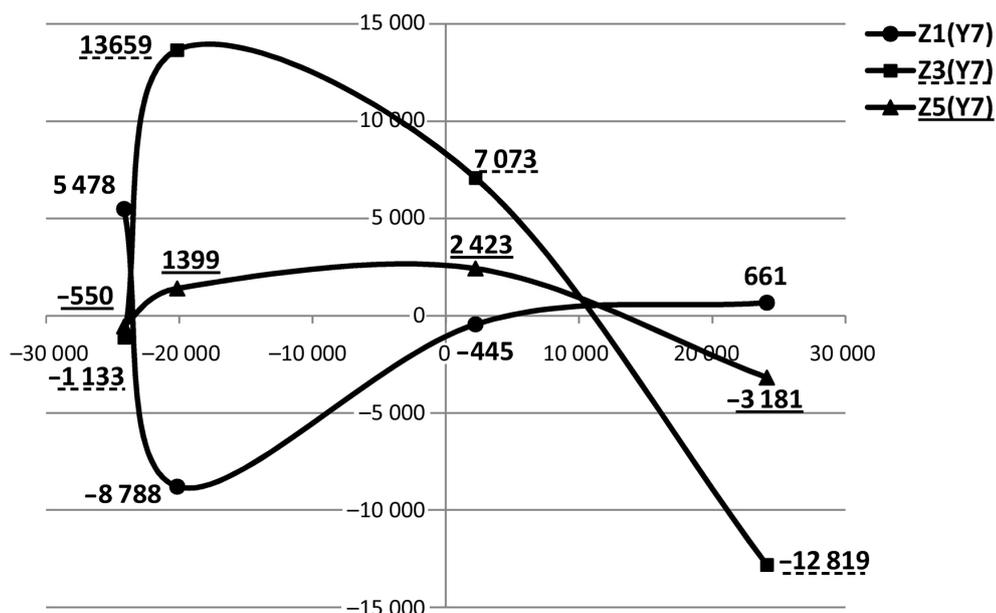


Рис. 3. Зависимости трех показателей страха «Число ответов плюс» (Z1, Z3, Z5, вертикальная ось) от актуального самовосприятия по шкале «Отвергнутый – принятый» (Y7, горизонтальная ось) (сравнительные весомости по квартам Y7)

Кварты	1	2	3	4
Y7	1–2	3	4–5	6–7
VES (Z3)	-1 133	+13 659	+7 073	-12 819
VES (Y7)	-24 150	-20 160	+2 224	+24 098
VES (Z1)	+5 478	-8 788	-445	+661
VES (Z5)	-550	+1 399	+2 423	-3 181

Примечание. Y7 – интервалы показателя «Отвергнутый – принятый» (Y7) по шкале теста для своих кварт 1–4; VES (Z3) – сравнительные весомости показателя «Дефицитарный страх. Число ответов плюс» (Z3) для кварт показателя «Отвергнутый – принятый» (Y7); VES (Y7) – сравнительные весомости показателя «Отвергнутый – принятый» (Y7) для своих кварт 1–4; VES (Z1) – сравнительные весомости показателя «Конструктивный страх. Число ответов плюс» (Z1) для кварт показателя «Отвергнутый – принятый» (Y7); VES (Z5) – сравнительные весомости показателя «Деструктивный страх. Число ответов плюс» (Z5) для кварт показателя «Отвергнутый – принятый» (Y7).

Если для дефицитарного страха (Z3) наблюдается достаточно сильная зависимость (коэффициент силы связи равен $SV = 0,85$): вначале резкий сильный подъем с $-1\ 133$ до $+13\ 659$ по сравнительной весомости, а потом еще более резкий спад до $-12\ 819$, то для конструктивного страха (Z1) наблюдается зависимость умеренной силы ($SV = 0,49$): вначале падение с $+5\ 478$ до $-8\ 788$, а потом рост до $+661$, а для деструктивного страха (Z5) вначале рост с -550 до $+2\ 423$, а потом спад до $-3\ 181$ и очень слабая зависимость ($SV = 0,18$). При этом все три соответствующие корреляции очень слабые: $-0,174$; $-0,02$; $-0,15$.

Но если описание зависимостей через сравнительные весомости дает результаты (коэффициенты силы связи и сравнительные весомости зависимых переменных по квартам независимых переменных), сопоставимые между собой для всех анализируемых в единой задаче множественного сравнения переменных, то для наглядной демонстрации результатов можно использовать прежде всего стандартные баллы по каждой переменной, полученные для всей совокупности данных. На графике в этом случае приводятся средние значения одних переменных по квартам для других переменных, используя для этого стандартные баллы. Хотя без множественного сравнения при этом не будет единой системы для шкал аналогов коэффициентов силы связи, сравнимых с коэффициентами корреляции и нормированных на единичные корреляции.

Также можно для приблизительного графического представления использовать и средние значения одних переменных для кварт других переменных. В этом случае часто шкалы переменных разные, поэтому строить графики следует каждый раз на отдельном рисунке. Но, даже если несколько шкал теста имеют практически одинаковые шкалы, может возникнуть случай, представленный на рис. 4, когда для рассматриваемой матрицы данных в целом эти переменные значительно отличаются друг от друга по степени выраженности. В рассматриваемом примере конструктивный страх (Z1) явно превосходит дефицитарный страх (Z3), а дефицитарный страх явно превосходит показатель деструктивного страха (Z5).

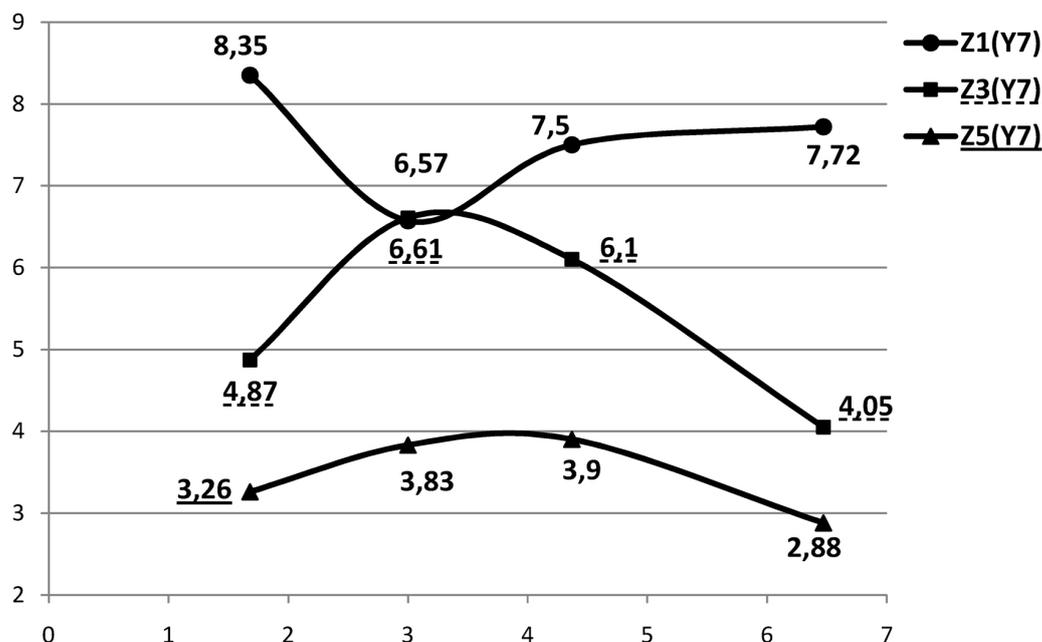


Рис. 4. Зависимости трех показателей страха «Число ответов плюс» (Z1, Z3, Z5, вертикальная ось) от актуального самовосприятия по шкале «Отвергнутый – принятый» (Y7, горизонтальная ось) (средние значения переменных по квартам Y7)

Кварты	1	2	3	4
Y7	1–2	3	4–5	6–7
Ср. зн. Y7	1,68	3,00	4,37	6,47
Ср. зн. Z3	4,87	6,61	6,10	4,05
Ср. зн. Z1	8,35	6,57	7,50	7,72
Ср. зн. Z5	3,26	3,83	3,90	2,88

Примечание. Y7 – интервалы показателя «Отвергнутый – принятый» (Y7) по шкале теста для своих кварт 1–4; Ср. зн. Y7 – средние значения показателя «Отвергнутый – принятый» (Y7) для своих кварт 1–4; Ср. зн. Z3 – средние значения показателя «Дефицитарный страх. Число ответов плюс» (Z3) для кварт показателя «Отвергнутый – принятый» (Y7); Ср. зн. Z1 – средние значения показателя «Конструктивный страх. Число ответов плюс» (Z1) для кварт показателя «Отвергнутый – принятый» (Y7); Ср. зн. Z5 – средние значения показателя «Деструктивный страх. Число ответов плюс» (Z5) для кварт показателя «Отвергнутый – принятый» (Y7).

Такой график интересен тем, что не только показывает, как зависимости отличаются по форме и силе связи, но и на каких интервалах зависимой переменной эти зависимости наблюдаются и как эти интервалы отличаются для трех представленных графиков. В рассматриваемом примере это особенно важно, так как в изучаемой выборке данных эти три вида страха сильно отличаются по результатам своего проявления.

2. Зависимость показателя «Дефицитарный страх. Число ответов плюс» (Z3) от показателя «Неспособный – способный» (Y17) в виде сравнительных весомостей показателя Z3 (X41) для кварт по шкале Y17 (X71).

Кварты	1	2	3	4
Y17	1–3	4–5	6	7
VES (Z3)	–281	+1 5037	–7 691	–1 657
VES (Y17)	–24 080	+2 022	+22 774	+24 191

Примечание. Y17 – интервалы показателя «Неспособный – способный» (Y17) по шкале теста для своих квартал 1–4; VES (Z3) – сравнительные весомости показателя «Дефицитарный страх. Число ответов плюс» (Z3) для квартал показателя «Неспособный – способный» (Y17); VES (Y17) – сравнительные весомости показателя «Неспособный – способный» (Y17) для своих квартал 1–4.

Коэффициент силы связи $SV = 0,91$. Зависимость явно односторонняя, о чем говорит тот факт, что обратная зависимость показателя актуального самовосприятия «Неспособный – способный» от показателя «Дефицитарный страх. Число ответов плюс» крайне слабая ($SV' = 0,10$). Это показывает и очень слабый коэффициент корреляции ($r = -0,12$), который по своей природе является симметричным. Такие корреляции даже не относятся к значимым, и при интерпретации результатов корреляционного анализа их просто нет. Но при этом эти два показателя очень сильно зависят друг от друга. График представлен на рис. 5.

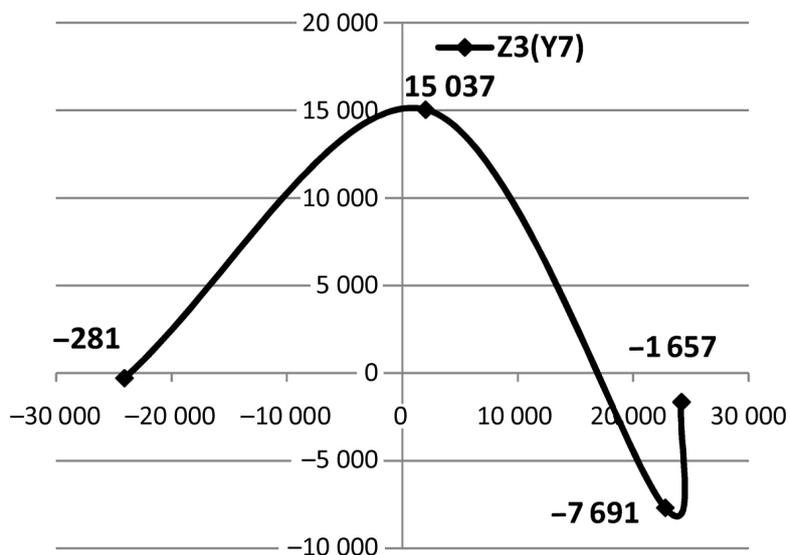


Рис. 5. Зависимость показателя «Дефицитарный страх. Число ответов плюс» (Z3, вертикальная ось) от актуального самовосприятия по шкале «Неспособный – способный» (Y17, горизонтальная ось) (сравнительные весомости по квартам Y17)

В зависимости наблюдается сильная односторонняя связь показателя «Дефицитарный страх. Число ответов плюс» от показателя «Неспособный – способный». Восприятие себя как неспособного (слабо, умеренно или сильно, 1-я кварта: 1–3 балла по шкале теста) характеризуется усредненным по изучаемой выборке уровнем дефицитарного страха (сравнительная весомость равна –281, среднее значение 5,14). Но, как только начинает формироваться восприятие себя как способного (2-я кварта: 4–5 баллов), показатель дефицитарного страха резко возрастает (+15 037, среднее значение 6,58), после чего динамика сменяется на убывание и достигает минимального значения на 3-й кварте (6 баллов – умеренная выраженность показателя «способный») до –7 691 (среднее значение 4,24), и далее на 4-й кварте (7 баллов) происходит рост дефицитарного страха до своего среднего уровня в рамках изучаемой выборки –1 657 (среднее значение 4,74).

Таким образом, для лиц при динамике оценки своего самовосприятия от «неспособного» до слабого уровня самовосприятия как «способного» наблюдается резкий скачок дефицитарного страха до своего максимального значения, когда «характерно отсутствие реакции тревоги как в необыч-

ных, так и в потенциально опасных ситуациях». Но дальнейший рост восприятия себя как «способного» до умеренного уровня способствует скачку в противоположном направлении, характеризующемуся полным отсутствием дефицитарного страха. При этом дальнейший рост восприятия себя как «способного» на высоком уровне приводит к приближению дефицитарного страха к среднему уровню в рамках изучаемой выборки.

Значит, формирование актуального самовосприятия как «способного» сопровождается резкими скачками дефицитарного страха – вначале до своих максимальных значений, потом до своих минимальных значений – и дальнейшей стабилизацией на среднем уровне, что также наблюдается и в случае восприятия себя как «неспособного».

Также рассмотрим для сравнения на одном рисунке (рис. 6) три графика зависимостей показателей страха (конструктивного Z1 (X39), дефицитарного Z3 (X41) и деструктивного Z5 (X43) по шкалам «Число ответов плюс» от актуального самовосприятия по шкале «Неспособный – способный» (Y17).

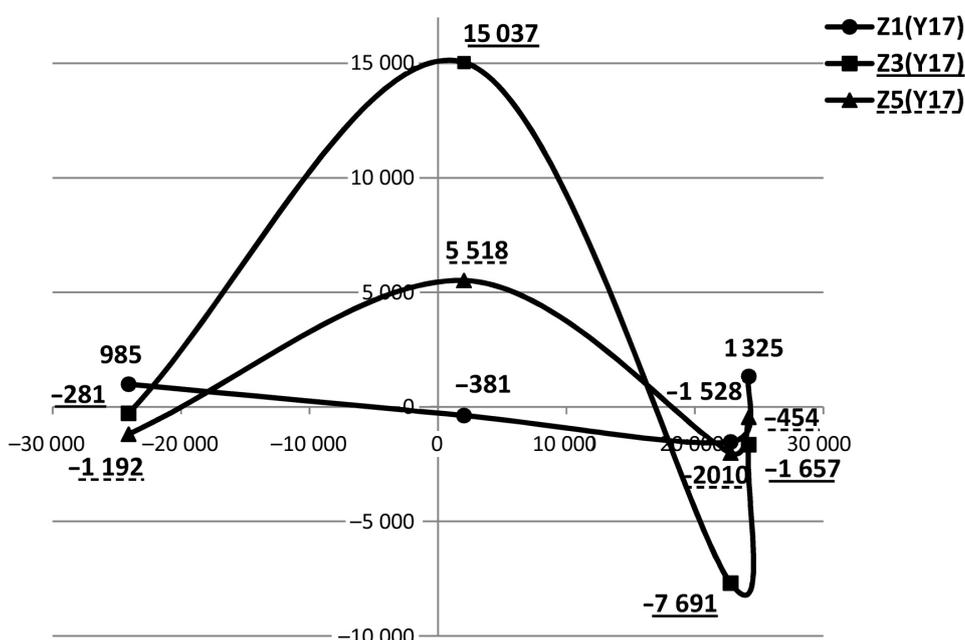


Рис. 6. Зависимости трех показателей страха «Число ответов плюс» (Z1, Z3, Z5, вертикальная ось) от актуального самовосприятия по шкале «Неспособный – способный» (Y17, горизонтальная ось) (сравнительные весомости по квартам Y17)

Кварты	1	2	3	4
Y17	1–3	4–5	6	7
VES (Z3)	-281	+15 037	-7 691	-1 657
VES (Y17)	-24 080	+2 022	+22 774	+24 191
VES (Z1)	+985	-381	-1 528	+1 325
VES (Z5)	-1 192	+5 518	-2 010	-454

Примечание. Y17 – интервалы показателя «Неспособный – способный» (Y17) по шкале теста для своих квартал 1–4; VES (Z3) – сравнительные весомости показателя «Дефицитарный страх. Число ответов плюс» (Z3) для квартал показателя «Неспособный – способный» (Y17); VES (Y17) – сравнительные весомости показателя «Неспособный – способный» (Y17) для своих квартал 1–4; VES (Z1) – сравнительные весомости показателя «Конструктивный страх. Число ответов плюс» (Z1) для квартал показателя «Неспособный – способный» (Y17); VES (Z5) – сравнительные весомости показателя «Деструктивный страх. Число ответов плюс» (Z5) для квартал показателя «Неспособный – способный» (Y17).

Если для дефицитарного страха (график Z3 (Y17)) наблюдается достаточно сильная зависимость (коэффициент силы связи $SV = 0,91$): вначале резкий сильный подъем сравнительной весомости с -281 до $+15\ 037$, а потом еще более резкий спад до $-7\ 691$, то для конструктивного страха (график Z1 (Y17)) наблюдается очень слабая зависимость ($SV = 0,11$): вначале падение с $+985$ до $-1\ 528$, а потом рост до $+1\ 325$, а для деструктивного страха (график Z5 (Y17)) вначале рост с $-1\ 192$ до $+5\ 518$, а потом спад до значения $-2\ 010$ и крайне умеренная зависимость ($SV = 0,33$). При этом все три корреляции очень слабые: $-0,12$; $-0,06$; $-0,02$ соответственно.

Кроме подробно рассмотренных двух зависимостей можно отметить еще четыре сильные зависимости между анализируемыми в статье показателями: зависимость показателя «Дефицитарный страх. Число ответов плюс» (Z3) от показателя «Инфантильный – зрелый» (Y19); зависимость показателя «Дефицитарный страх. Степень согласия (сумма)» (Z4) от показателя «Инфантильный – зрелый» (Y19); зависимость показателя «Дефицитарный страх. Степень согласия (сумма)» (Z4) от показателя «Опасный – безопасный» (Y25); зависимость показателя «Неверящий – верящий» (Y15) от показателя «Дефицитарный страх. Число ответов плюс» (Z3).

Вначале отметим для рассматриваемых групп показателей: 26 шкал актуального самовосприятия и двух шкал дефицитарного страха отсутствие линейных связей, так как все корреляции слабые или очень слабые ($|r| < 0,25$). При этом имеются так называемые значимые корреляции (гипотеза о равенстве нулю коэффициента корреляции): шесть среди очень слабых ($0,17 < |r| \leq 0,2$) и шесть среди слабых в интервале ($0,2 < |r| < 0,25$) зависимостей.

Таким образом, у традиционного исследователя появляется 12 значимых зависимостей, которые, несмотря на то что они слабые и очень слабые, не превышающие $0,25$ ($0,17 < |r| < 0,25$), он может рассматривать как достойный для интерпретации результат, чего вполне достаточно для доказательства сомнительных гипотез, каждая из которых справедлива не более чем для 15–20 % испытуемых изучаемой выборки в зависимости от значения коэффициента корреляции. Причем эти подмножества для каждой такой зависимости индивидуальны, а на их пересечении оказывается еще меньший процент, который уменьшается при попытке найти подмножество, для которого справедливо все большее количество зависимостей.

Проведенный анализ данных на пересечении рассматриваемых групп переменных выявил шесть простейших нелинейных зависимостей между показателями актуального самовосприятия и шкалами дефицитарного страха с коэффициентами силы связи $SV > 0,7$ (сильная связь), что показывает необходимость использования синергетической методологии при анализе и интерпретации зависимостей между этими группами переменных.

В рамках принятых правил интерпретации результатов корреляционного анализа в пяти нелинейных зависимостях наблюдается ошибка 1-го типа, когда корреляция крайне мала, меньше по модулю значимого значения ($0,17$), а потому связи нет в рамках линейной модели корреляционного анализа. В статье были представлены интерпретации двух зависимостей, которые находятся вне сферы результатов корреляционного анализа, даже если обращаться к слабым и очень слабым зависимостям, которые считаются значимыми. Корреляции для этих пар переменных меньше даже порога значимости, она близка к нулю. В одной зависимости представлена ошибка 2-го типа, когда сильная нелинейная зависимость в рамках линейной модели сторонниками значимой корреляции будет рассматриваться как значимая линейная связь, что приводит к явно искаженному представлению о причинно-следственной картине. Поэтому выход за рамки линейных моделей дает принципиально новую информацию об изучаемом феномене дефицитарного страха.

Метод анализа данных в психологии и социологии для выявления в одной задаче как линейных, так и простейших нелинейных зависимостей был в свое время предложен автором [10]. В ранее опубликованных статьях были «показаны типы ошибок, какие могут возникнуть, когда для изучения связей в психологических исследованиях используется только корреляционный анализ с общепринятыми интерпретациями величины коэффициента корреляции» [12, 13], а исследователь направлен на интерпретацию исключительно линейных зависимостей. Изучение нелинейных связей по авторскому методу апробировалось в различных психологических исследованиях, представляющих разноплановые области психологической науки: ЕСП-2009 [14, с. 801, 184];

ЕСР-2011 [15, с. 1439, 1297, 568, 1438, 1311]; ЕСР-2015 [16, с. 760, 790, 788, 774, 776, 778, 779, 784, 785]; ИСР-2012 [17, с. 403, 261]; ИСР-2016 [18, с. 789, 903]. Отдельно отметим исследование проблем алкоголизма в рамках клинической психологии [19–21].

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Цветкова Н. А., Кисляков П. А., Володарская Е. А. Особенности смысловой сферы личности и суточного структурирования занятости студентов, переболевших COVID-19 // *Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture*. 2021. № 5. С. 285–306. DOI: 10.12731/2658-6649-2021-13-5-285-306
2. Цветкова Н. А., Петрова Е. А., Савченко Д. В. Особенности личностной направленности, жизненных позиций и эмпатии работающих студентов // *Перспективы науки и образования*. 2022. № 1 (55). С. 444–463. DOI: 10.32744/pse.2022.1.28
3. Бабиянц К. А., Коломийченко Е. В., Хажуев И. С. Особенности самоотношения студентов вуза, занимающихся и не занимающихся спортом, в связи с самовосприятием физической и эстетической модальностей Я-образа // *Российский психологический журнал*. 2017. Т. 14, № 1. С. 25–38. DOI: 10.21702/rpj.2017.1.2
4. Михайлова И. В., Таскина С. В. Самовосприятие и когнитивные особенности студентов с разным социометрическим статусом // *Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки*. 2017. № 4. С. 60–67. DOI: 10.18384/2310-7235-2017-4-60-67
5. Столярская Е. В. Самовосприятие и самоактуализация у студентов вуза // *Актуальные проблемы социализации учащейся молодежи: сб. науч. ст. / под ред. И. А. Фурманова*. Минск: БГУ, 2013. С. 131–141.
6. Абрамова Н. М. Исследование личности суицидентов с помощью Я-структурного теста Аммона // *Вестник психотерапии*. 2004. № 12 (17). С. 91–96.
7. Аммон Г. *Динамическая психиатрия*. М.: Изд-во Психоневрологического ин-та им. В. М. Бехтерева, 1995. 200 с.
8. Каменецкая Е. В. Я-функция тревоги (страха) и защита эго у женщин с нарушением пищевого поведения // *Прикладная юридическая психология*. 2016. № 2. С. 70–74.
9. Осипова С. А., Курпатов В. И. Изменение Я-структуры личности при формировании невротических депрессий // *Вестник психотерапии*. 2008. № 27 (32). С. 24–27.
10. Basimov M. M. *Mathematical methods in psychological research (Nontraditional methods)*. Germany, Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. 185 p.
11. *Очерки динамической психиатрии. Транскультуральное исследование / под ред. М. М. Кабанова, Р. Г. Незнанова*. СПб.: Институт им. В. М. Бехтерева, 2003. 438 с.
12. Basimov M. Study of political preferences and type 2 errors in the traditional correlation approach // *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2019. Vol. 333. P. 11–18.
13. Basimov M. Study of political preferences and type 1 errors in the traditional correlation approach // *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2019. Vol. 289. P. 488–494.
14. The 11th European Congress of Psychology ECP09. Oslo. Norway. Abstracts, Poster Sessions. Oslo, 2009. 940 p.
15. The 12th European Congress of Psychology Istanbul. Abstracts, Poster Sessions. Istanbul, 2011. 1775 p.
16. The 14th European Congress of Psychology Milan. Italy. Abstract Book, Posters. Milan, 2015. 1049 p.
17. XXX International Congress of Psychology // *International Journal of Psychology (Special Issue)*. 2012. Vol. 47. P. 1.
18. XXXI International Congress of Psychology // *International Journal of Psychology*. 2016. Vol. 51. P. 1.
19. Basimov M. M., Semenov D. V., Varfolomeeva N. S., Belyakova N. V., Petrova E. A., Pchelinova V. V., Tarasov M. V. Psychophysiological Aspects of the Development of Alcoholism // *Indian Journal of Public Health Research & Development*. 2019. Vol. 10, № 10. P. 2476–2480.
20. Basimov M. M., Semenov D. V., Varfolomeeva N. S., Belyakova N. V., Petrova E. A., Pchelinova V. V., Romanova A. V. The Process of Finding the Meaning of Life as an Important Component of the Pathogenesis of Alcoholism // *Indian Journal of Public Health Research & Development*. 2019. Vol. 10, № 10. P. 2481–2486.
21. Basimov M. M., Semenov D. V., Varfolomeeva N. S., Belyakova N. V., Blinov A. O., Kovaleva M. A., Romanova A. V., Shcheglova A. S. Attitude to Alcohol as Predominantly Nonlinear Psychological Process // *Pharm. Sci. & Res*. 2018. Vol. 10 (11). P. 3001–3004.

References

1. Tsvetkova N. A., Kislyakov P. A., Volodarskaya E. A. Osobennosti smyslovoy sferi lichnosti i sutochnogo strukturirovaniya zanyatosti studentov, perebolevshikh COVID-19 [Features of the semantic sphere of personality and daily structuring of employment of students with COVID-19]. *Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture*, 2021, no. 5, pp. 285–306 (in Russian). DOI: 10.12731/2658-6649-2021-13-5-285-306
2. Tsvetkova N. A., Petrova E. A., Savchenko D. V. Osobennosti lichnostnoy napravlenosti, zhiznennykh pozitsiy i empatii rabotayushchikh studentov [Features of personal orientation, life positions and empathy of working students]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Prospects of science and education*, 2022, no. 1 (55), pp. 444–463 (in Russian). DOI: 10.32744/pse.2022.1.28
3. Babiyants K. A., Kolomiychenko E. V., Khazhuyev I. S. Osobennosti samootnosheniya studentov vuza, zanimayushchikhsya i ne zanimayushchikhsya sportom, v svyazi s samovospriyatиеm fizicheskoy i esteticheskoy modal'nostey Ya-obraza [Peculiarities of self-attitude of university students involved and not involved in sports in connection with self-perception of the physical and aesthetic modalities of the self-image]. *Rossiyskiy psikhologicheskii zhurnal – Russian Journal of Psychology*, 2017, vol. 14, no. 1, pp. 25–38 (in Russian). DOI: 10.21702/rpj.2017.1.2
4. Mikhaylova I. V., Taskina S. V. Samovospriyatие i kognitivnyye osobennosti studentov s raznym sotsiometricheskim statusom [Self-perception and cognitive characteristics of students with different sociometric status]. *Vestnik MGOU. Seriya: Psikhologicheskiye nauki – Vestnik MGOU. Series: Psychological sciences*, 2017, no. 4, pp. 60–67 (in Russian). DOI: 10.18384/2310-7235-2017-4-60-67
5. Stolyarskaya E. V. Samovospriyatие i samoaktualizatsiya u studentov vuza [Self-perception and self-actualization among university students]. *Aktualnyye problemy sotsializatsii uchashcheyshya molodyozhi: sbornik nauchnykh statey* [Actual problems of socialization of student youth: Collection of scientific articles]. Ed. I. A. Furmanov. Minsk, BGU Publ., 2013. Pp. 131–141 (in Russian).
6. Abramova N. M. Issledovaniye lichnosti suitsidentov s pomoshchyu Ya-strukturnogo testa Ammona [The study of the personality of suicides using the Ammon's I-structural test]. *Vestnik psikhoterapii – Bulletin of Psychotherapy*, 2004, no. 12 (17), pp. 91–96 (in Russian).
7. Ammon G. *Dinamicheskaya psikhiatriya* [Dynamic psychiatry]. Moscow, Psikhonevrologicheskii institut im. V. M. Bekhtereva Publ., 1995. 200 p. (in Russian).
8. Kamenetskaya E. V. Ya-funktsiya trevogi (strakha) i zashchita ego u zhenshchin s narusheniyem pishchevogo povedeniya [Self-function of anxiety (fear) and ego protection in women with eating disorders]. *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya – Applied Legal Psychology*, 2016, no. 2, pp. 70–74 (in Russian).
9. Osipova S. A., Kurpatov V. I. Izmeneniye Ya-struktury lichnosti pri formirovaniy nevrolicheskih depressiy [Changes in the I-structure of personality in the formation of neurotic depressions]. *Vestnik psikhoterapii – Bulletin of psychotherapy*, 2008, no. 27 (32), pp. 24–27 (in Russian).
10. Basimov M. M. *Mathematical methods in psychological research (Nontraditional methods)*. Germany, Saarbrücken, LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. 185 p.
11. Kabanova M. M., Neznanov R. G. (eds.) *Ocherki dinamicheskoy psikhiatrii. Transkul'tural'noye issledovaniye* [Essays on dynamic psychiatry. Transcultural research]. Saint Petersburg, Institut im. V. M. Bekhtereva Publ., 2003. 438 p. (in Russian).
12. Basimov M. Study of political preferences and type 2 errors in the traditional correlation approach. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 2019, vol. 333, pp. 11–18.
13. Basimov M. Study of political preferences and type 1 errors in the traditional correlation approach. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 2019, vol. 289, pp. 488–494.
14. *The 11th European Congress of Psychology ECP09*. Oslo, Norway. Abstracts, Poster Sessions. Oslo, 2009. 940 p.
15. *The 12th European Congress of Psychology Istanbul*. Abstracts, Poster Sessions. Istanbul, 2011. 1775 p.
16. *The 14th European Congress of Psychology Milan. Italy*. Abstract Book, Posters. Milan, 2015. 1049 p.
17. XXX International Congress of Psychology. *International Journal of Psychology (Special Issue)*, 2012, vol. 47, pp. 1.
18. XXXI International Congress of Psychology. *International Journal of Psychology*, 2016, vol. 51, pp. 1.
19. Basimov M. M., Semenov D. V., Varfolomeeva N. S., Belyakova N. V., Petrova E. A., Pchelina V. V., Tarasov M. V. Psychophysiological Aspects of the Development of Alcoholism. *Indian Journal of Public Health Research & Development*, 2019, vol. 10, no. 10, pp. 2476–2480.

20. Basimov M. M., Semenov D. V., Varfolomeeva N. S., Belyakova N. V., Petrova E. A., Pchelinova V. V., Romanova A. V. The Process of Finding the Meaning of Life as an Important Component of the Pathogenesis of Alcoholism. *Indian Journal of Public Health Research & Development*, 2019, vol. 10, no. 10, pp. 2481–2486.
21. Basimov M. M., Semenov D. V., Varfolomeyeva N. S., Belyakova N. V., Blinov A. O., Kovaleva M. A., Romanova A. V., Shcheglova A. S. Attitude to Alcohol as Predominantly Nonlinear Psychological Process. *J. Pharm. Sci. & Res.*, 2018, vol. 10 (11), pp. 3001–3004.

Информация об авторе

Басимов М. М., доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник, Университет мировых цивилизаций имени В. В. Жириновского (Ленинский пр., 1/2, корп. 1, Москва, Россия, 119049).

Information about the author

Basimov M. M., Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Leading Researcher, Zhirinovsky University of World Civilizations (Leninskiy pr., 1/2, korp. 1, Moscow, Russian Federation, 119049).

Статья поступила в редакцию 28.10.2022; принята к публикации 26.04.2023

The article was submitted 28.10.2022; accepted for publication 26.04.2023

Научная статья
УДК 159.923.2
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-122-129>

Ассертивное поведение студентов управленческого профиля

София Александровна Гапонова¹, Наталья Сергеевна Корнилова²

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

² *Нижегородский институт управления – филиал РАНХиГС, Нижний Новгород, Россия, nskorn@mail.ru*

Аннотация

В статье показана необходимость формирования ассертивного поведения студентов направления подготовки «Государственное и муниципальное управление» с целью повышения уверенности, профессионализма и конкурентоспособности личности. Ассертивным поведением многие авторы считают прямое, открытое поведение, не имеющее целью нанести вред другим людям. Несмотря на разные подходы к его пониманию и определению, исследователи выделяют такие ключевые характеристики, как уверенность в себе, достижение своих целей, принятие самостоятельных решений, уважение к окружающим и к себе, независимое поведение, открытость в общении, соблюдение прав, равноправное открытое общение и др. На основании анализа результатов исследования, полученных по следующим методикам: «Исследование уровня ассертивности» (В. Каппони, Т. Новак), опросник «Автономность – зависимость» (Г. С. Прыгин), «Диагностика уверенности в себе» (Б. Д. Карвасарский), – были сделаны выводы о том, что во время обучения в вузе студенты не приобретают необходимых знаний, навыков и умений, которые способствуют формированию достаточно высокого уровня автономности, уверенности и в конечном итоге ассертивного поведения для успешного осуществления будущей профессиональной деятельности. Негативная динамика исследуемых показателей свидетельствует о необходимости внедрения в процесс обучения в вузе программы, направленной на формирование ассертивного поведения, которая позволит преломить ситуацию в лучшую сторону и подготовить государственных и муниципальных служащих, умеющих управлять своим эмоциональным поведением, спокойно и взвешенно принимать решения, эффективно взаимодействовать с гражданами и коллегами, достигать поставленных целей, демонстрировать уверенность и независимость поведения.

Ключевые слова: *ассертивность, ассертивное поведение, уверенность, автономность, студенты, специальность «государственное и муниципальное управление»*

Для цитирования: Гапонова С. А., Корнилова Н. С. Ассертивное поведение студентов управленческого профиля // Научно-педагогическое обозрение. 2023. Вып. 3 (49). С. 122–129. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-122-129>

Original article

Assertive behavior of students of managerial profile

Sofiya A. Gaponova¹, Natal'ya S. Kornilova²

¹ *Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin, Nizhny Novgorod, Russian Federation, sagar@mail.ru*

² *Nizhny Novgorod Institute of Management – Branch of RANEPa, Nizhny Novgorod, Russian Federation, nskorn@mail.ru*

Abstract

The article shows the need for the formation of assertive behavior of students in the direction of training “State and municipal management” in order to increase confidence, professionalism and competitiveness of the individual. Assertive behavior is considered by many authors to be direct, open behavior that is not intended to harm other people. Despite different approaches to its understanding and definition, researchers identify its key characteristics, such as self-confidence, achieving their goals, making independent decisions, respect for others and for themselves, independent behavior, openness in communication, respect for rights, equal open communication, etc. Based on the analysis of the results of the study obtained according to the methods: “Study of the level of assertiveness” by V. Kapponi, T. Novak, Questionnaire “Autonomy-dependence” G. S. Prygin, “Diagnosis of self-confidence” B. D. Karvasarsky, it was concluded that during training at the university students do not acquire the necessary knowledge, skills and abilities that contribute to the formation of a sufficiently high level of autonomy, confidence, and, ultimately, assertive behavior for the successful implementation of future professional activities. The negative dynamics of the studied indicators indicates the need to introduce into the learning process at the university a program aimed at the formation of assertive behavior, which will allow to refract the situation for the better and prepare state and municipal employees who are able to manage their emotional behavior, calmly and carefully make decisions, effectively interact with citizens and colleagues, achieve their goals, demonstrate confidence and independence of conduct.

Keywords: *assertiveness, assertive behavior, confidence, autonomy, students, studying in the specialty of state and municipal management*

For citation: Gaponova S. A., Kornilova N. S. Assertivnoye povedeniye studentov upravlencheskogo profilya [Assertive behavior of students of managerial profile]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 3 (49), pp. 122–129. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-122-129>

В современных условиях повышения требований к профессионализму и конкурентоспособности личности возрастает значимость проблемы формирования таких поведенческих навыков, которые способствуют достижению успеха, активности, эмоциональной устойчивости при встрече с различными трудностями и проблемами, нахождению оптимальных решений для их преодоления. Кроме того, актуальна необходимость развития личности, которая умеет создавать благоприятный психологический климат в коллективе, способна проявлять аналитическое мышление, умеет слушать и выстраивать эффективное взаимодействие, отвечать за свои поступки и быть уверенной в себе, проявлять стойкость и твердость в трудных неоднозначных ситуациях и, таким образом, демонстрировать ассертивное поведение – прямое, открытое, не наносящее вред другим людям [1].

В научной литературе имеются различные определения ассертивности и ассертивного поведения. Ассертивность – это способность к настойчивому достижению своих целей, способность добиваться своего; образ жизни человека; характерное поведение в типичных социальных ситуациях; отношение к другим и себе самому; примирение или несогласие с критикой; примирение с собственными ошибками [2].

Ассертивность, по мнению некоторых авторов, помогает личности адаптироваться, социализироваться и осуществлять акмеологизацию. Это связано со спецификой структуры данного понятия, в которую входят уверенность в себе, целеустремленность, сотрудничество и коммуникабельность [3].

В исследовании ассертивности выделяется два направления: Т. Каппони и Г. Новак считают ассертивность поведенческой моделью человека, успешного в разных областях. Альберти и М. Эммонс, Э. Берн, Дж. Вольп, У. Джеймс, Ф. Зимбардо, А. Маслоу, Р. Ульрихов, Э. Шостром и др. рассматривают ассертивность как составляющую внутреннего мира человека.

В отечественной психологии тема ассертивности поднималась в работах Б. Г. Ананьева, Ф. Е. Василюка, И. В. Дубровиной, С. В. Ковалева, Е. П. Никитина и Н. Е. Харламенковой, В. Г. Ромека и др. По мнению И. В. Лебедевой, ассертивное поведение представляет собой некий способ действий,

при котором человек активно и последовательно отстаивает свои интересы, открыто заявляет о своих целях и намерениях, уважая при этом интересы окружающих [4]. Основой ассертивного поведения является базисное чувство уверенности, уважения к себе и другим, внимательность и отзывчивость, умение отстаивать свои границы и принимать решения, ориентируясь на себя, внимательно относиться к своим чувствам и мнению [5].

Некоторые авторы рассматривают ассертивное поведение с позиции вариантов копинг-поведения, направленного на повышение уровня психологической адаптации личности в условиях динамичных социальных изменений, преодоление стрессового напряжения, самостоятельного решения трудных проблем [6].

Изучением развития личности в студенческом возрасте занимались многие авторы (Д. М. Абдуразакова, А. Г. Асмолов, А. А. Бодалёв, Л. Ф. Беликова, О. И. Карпухин, Н. М. Пейсахов, В. А. Петровский, О. А. Максимова, А. А. Реан, В. И. Слободчиков и др.), проанализировав работы которых можно выделить особенности, способствующие формированию в этом возрасте ассертивного поведения. Так, в студенческий период идет активное становление зрелой личности, усвоение норм и навыков, дающих возможность проявлять социальную ответственность, определение ценностных ориентаций и мировоззрения, развивается способность к восприятию персонального я, саморегуляции своего поведения и эмоций, появляется потребность к пониманию роли профессиональной коммуникации, желание быть независимым, самостоятельным.

Для студентов направления подготовки «Государственное и муниципальное управление» формирование ассертивного поведения представляется особенно актуальным. Эта актуальность определяется специфическими особенностями личности чиновника, к которой современное общество предъявляет такие требования, как способность ставить стратегические цели, мотивировать сотрудников, самостоятельно принимать решения, гибкость мышления, умение анализировать проблемы, самоконтроль, уравновешенность, конструктивное взаимодействие и учет мнения оппонента, социальная направленность, внимательное отношение к гражданам и т. д. [7]. Кроме того, по словам руководителя Академии управления ДВФУ Михаила Кривопапа, современный госслужащий должен быть равнодушным к своей работе и к гражданам, уметь продуктивно выстраивать взаимодействие с людьми, быть клиентоориентированным и нести в себе компетенции системного мышления [8].

Целью нашей экспериментальной работы является исследование уровней сформированности ассертивного поведения у студентов, обучающихся по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление».

Нами была сформулирована следующая гипотеза: в условиях традиционно организованного обучения в вузе уровень сформированности ассертивного поведения не достигает высоких значений.

Исследование проводилось в Нижегородском институте управления – филиале РАНХиГС. Выборку составили студенты первого, третьего и четвертого (выпускного) курсов очной формы обучения в количестве 240 человек: 150 девушек и 90 юношей.

Для исследования применялись следующие методики, раскрывающие различные стороны ассертивности: «Исследование уровня ассертивности» (В. Каппони, Т. Новак), где определяется уровень ассертивности личности в целом [9]; опросник «Автономность – зависимость» (Г. С. Прыгин). Методика диагностирует основные типы студентов: автономных, зависимых и неопределенных [10]; «Диагностика уверенности в себе» (Б. Д. Карвасарский), представляющая шкалу, на которой с одной стороны находится неуверенный в себе человек, на другом конце – человек агрессивный, а между этими крайностями – уверенная в себе личность, которая в первую очередь умеет правильно общаться [11].

Статистическая обработка результатов проводилась с помощью t -критерия Стьюдента и критерия однородности χ^2 [12].

Сравнение результатов исследования ассертивного поведения у студентов в динамике от первого до четвертого курса представлено в таблице и на рис. 1.

Динамика показателей ассертивного поведения у студентов направления подготовки «Государственное и муниципальное управление»

Показатель	1-й курс ($M \pm m$)	3-й курс ($M \pm m$)	4-й курс ($M \pm m$)	p (1–3-й курс)	p (1–4-й курс)	p (3–4-й курс)
Ассертивность	5,58 ± 0,2	5,14 ± 0,25	5,23 ± 0,2	> 0,05	> 0,05	> 0,05
Автономность	10,2 ± 0,23	9,95 ± 0,28	8,35 ± 0,22	> 0,05	≤ 0,01	≤ 0,01
Уверенность в себе	22,8 ± 0,7	19,84 ± 0,82	18,83 ± 0,57	≤ 0,01	≤ 0,01	> 0,05

Примечание. M – среднее арифметическое; m – ошибка среднего; p – вероятность ошибки.

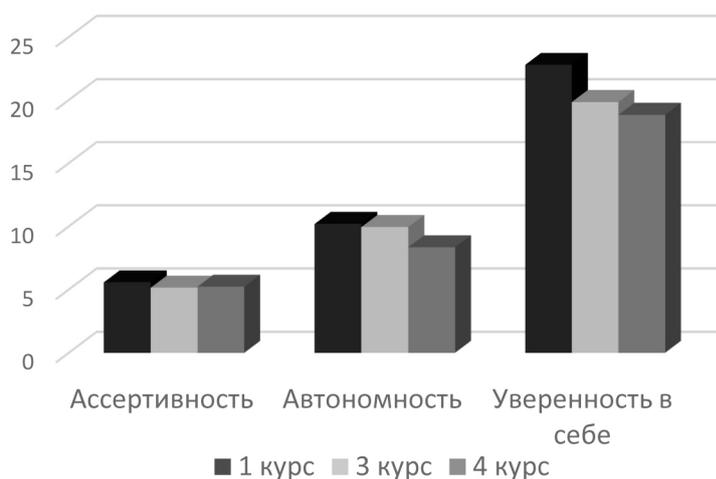


Рис. 1. Показатели ассертивности, автономности и уверенности в себе у студентов 1, 3 и 4-го курсов (средние данные)

Из таблицы и рис. 1 видно, что по ассертивности у студентов всех курсов показатели находятся на среднем уровне – 4–6 баллов, который трактуется авторами методики как проявление ассертивности только в типичных ситуациях. Любое изменение ситуации ведет к ее снижению. Достоверных различий средних показателей ассертивности по критерию Стьюдента не выявлено.

На рис. 2 представлены результаты исследования ассертивности по уровням развития у студентов 1, 3 и 4-го курсов в процентах.

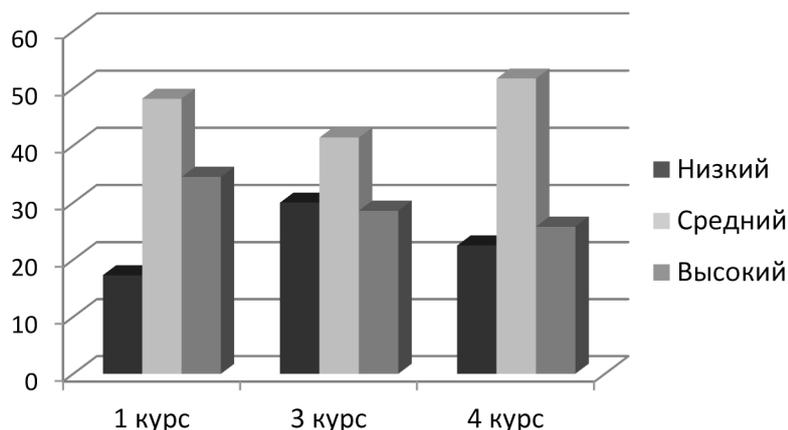


Рис. 2. Распределение студентов 1, 3 и 4-го курсов по уровню показателя ассертивности, %

Как можно видеть, процент студентов с показателем ассертивности высокого уровня снижается от 1-го к 4-му курсу: от 34,5 % на 1-м курсе до 25,8 % – на 4-м. Количество студентов с низким уровнем ассертивности увеличивается, особенно много (30 %) таких студентов на 3-м курсе. Средний уровень ассертивности преобладает у студентов всех курсов, а на 4-м курсе их больше половины (51,7 %).

Несмотря на указанные различия между курсами, обработка результатов с помощью критерия однородности χ^2 не дала достоверных данных об их наличии, т. е. можно считать, что ассертивность студентов не претерпевает значимых изменений во время их обучения в вузе и занятий по дисциплинам основной и вариативной частей учебного плана.

По средним показателям автономности – зависимости (таблица, рис. 1) отмечается достоверное снижение показателя от 1-го к 4-му курсу ($p \leq 0,01$), наиболее заметное от 3-го к 4-му курсу ($p \leq 0,01$). При этом у студентов 1-го и 3-го курсов проявляется смешанное (неопределенное) поведение (уровень средних показателей – от 9 до 11 баллов). Их трудно отнести к автономным или к зависимым, так как у них можно встретить черты обоих типов поведения. Студенты 4-го курса – ближе к зависимым (уровень средних показателей до 8 баллов), у которых настойчивость, целеустремленность, самоконтроль, самостоятельность в учебной деятельности практически не проявляются, они опираются на указания, советы, подсказки других людей. Следует подчеркнуть, что низкий уровень автономности (зависимый тип поведения) крайне нежелателен в работе будущего государственного служащего в силу нерешительности действий, зависимости от чужих мнений, настроения, выполнения профессиональных обязанностей, ориентированных на похвалу или наказание, что непременно сказывается на его личностном и профессиональном росте.

На рис. 3 представлены результаты исследования автономности – зависимости по уровням развития у студентов 1, 3 и 4-го курсов в процентах, где можно видеть достаточную однородность в распределении студентов по уровням автономности на 1-м и 4-м курсах: средний уровень преобладает и составляет 39,5 и 38,2 % соответственно.

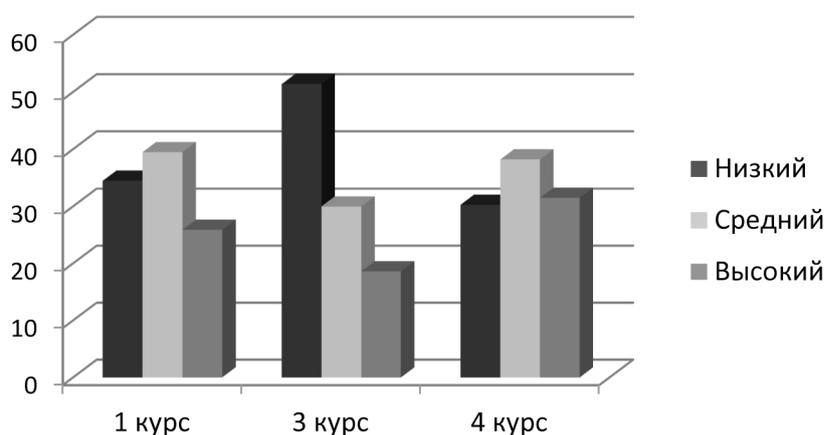


Рис. 3. Распределение студентов 1, 3 и 4-го курсов по уровню показателя автономности – зависимости, %

Исключение составляет третий курс, у большинства студентов которого преобладает низкий уровень автономности (51,4 %) и меньше всего студентов с высоким уровнем (18,6 %). Обработка результатов с помощью критерия однородности χ^2 показала достоверные различия по данному показателю между 3-м и 4-м курсом ($p \leq 0,01$) и тенденцию между 1-м и 3-м курсами ($p \leq 0,1$).

Средний показатель уверенности в себе (таблица, рис. 1) у студентов 1-го курса достоверно выше, чем у студентов 3-го и 4-го курсов ($p \leq 0,01$). Студенты 4-го курса чаще других отмечают у себя характеристики неуверенного и скорее неуверенного поведения. Значительное количество студентов – будущих госслужащих выпускного курса либо пасуют перед трудностями и стараются не принимать важных решений, либо демонстрируют агрессивный тип поведения, что, вероятно, обусловлено их стремлением скрыть свою неуверенность и зависимость и самоутвердиться за счет других.

На рис. 4 представлены результаты исследования уверенности в себе по уровням развития у студентов 1, 3 и 4-го курсов в процентах.

Как видно из рис. 4, на всех курсах больше всего студентов со средним уровнем уверенности в себе. В то же время выражена динамика по снижению числа студентов с высокими показателями уверенности (от 39,5 % – на 1-м курсе до 22,9 % – на 3-м и 14,5 % – на 4-м курсе) и повышению

числа студентов с низкими показателями (от 13,6 % на 1-м курсе до 24,3 % – на 3-м и 28 % – на 4-м курсе). Критерий однородности χ^2 выявил статистически значимые различия в распределении студентов по данному показателю между 1-м и 3-м курсом ($p \leq 0,05$) и 1-м и 4-м курсом ($p \leq 0,01$), между 3-м и 4-м курсом достоверных различий не обнаружено.

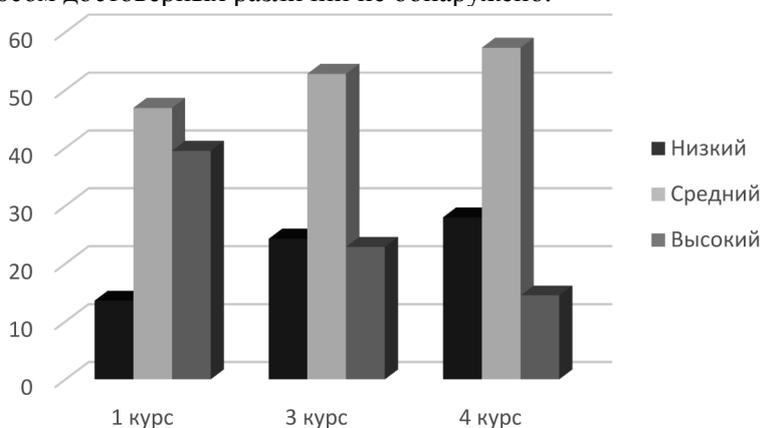


Рис. 4. Распределение студентов 1, 3 и 4-го курсов по уровню показателя уверенности в себе, %

Такая динамика как по средним значениям исследуемых показателей ассертивного поведения, так и по распределению студентов по уровню их выраженности может быть связана с тем, что на 1-м курсе студенты испытывают некоторую эйфорию от поступления в вуз и начала новой жизни, в которой они чувствуют себя более независимыми от родителей и учителей, свободными и уверенными в своих силах. Отрицательная динамика показателей автономности и уверенности в себе на старших курсах объясняется, по-видимому, ощущением приближения окончания обучения, неопределенностью в связи с трудоустройством и страхом перед самостоятельной профессиональной деятельностью, которая накладывает ответственность, необходимость следовать законам государственной гражданской службы и четко выполнять стоящие задачи.

Таким образом, полученные в исследовании результаты подтверждают высказанную нами гипотезу и показывают, что во время обучения в вузе студенты не приобретают тех необходимых знаний, навыков и умений, которые способствуют формированию достаточно высокого уровня автономности, уверенности и в конечном итоге ассертивного поведения для успешного осуществления будущей профессиональной деятельности. Отсутствие позитивной динамики по исследуемым показателям, более того, негативная динамика свидетельствуют о том, что во время обучения в вузе на занятиях по дисциплинам основной и вариативной частей учебного плана направления подготовки «Государственное и муниципальное управление», заложенных в стандартных образовательных программах, ассертивное поведение не формируется.

Перспективным направлением развития ассертивного поведения у студентов является, на наш взгляд, включение в образовательный процесс специальной формирующей программы, которая позволит преломить ситуацию в лучшую сторону и подготовить государственных и муниципальных служащих, умеющих управлять своим эмоциональным поведением, спокойно и взвешенно принимать решения, эффективно взаимодействовать с гражданами и коллегами, достигать поставленных целей, демонстрировать уверенность и независимость в сложных ситуациях.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Баранова А. С. Формирование культуры ассертивного поведения личности // Вестник МГЛУ. Сер. 2. 2020. № 1 (37). С. 7–12.
2. Бойкова К. В., Маврина И. А. Ассертивное поведение: история и современные подходы к проблеме // Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы современной науки, достижения и инновации: сб. ст. по материалам I Междунар. науч.-практ. конф. Т. 1, ч. 2. Уфа: Вестник науки, 2019. С. 67–77.
3. Ермолаев О. Ю. Математическая статистика для психологов. М.: Флинта: Мос. психол.-соц. ун-т, 2014. 336 с.

4. Каппони В., Новак Т. Как делать все по-своему, или Ассертивность – в жизнь! СПб.: Питер, 1995. 188 с.
5. Карвасарский Б. Д. Клиническая психология. СПб.: Питер, 2011. 861 с.
6. Корнилова Н. С. Личностные и профессиональные ресурсы государственных и муниципальных служащих в современной ситуации управления // Ученые записки. 2018. Т. 16. С. 151–154.
7. Кривопад М. Госслужащий новой формации, какой он? // Информационно-аналитическое агентство «Восток России». URL: <https://www.eastrussia.ru/material/gossluzhashchiy-novogo-obraztsa-kakoy-on/> (дата обращения: 05.12.2022).
8. Лебедева И. В. Развитие ассертивности и ассертивного поведения личности // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. № 5. С. 127–132.
9. Молодиченко Т. А. Ассертивность как фактор социально-психологической адаптации субъектов образования // Страховские чтения. 2019. № 27. С. 255–261.
10. Прыгин Г. С. Психология самостоятельности. Ижевск; Набережные Челны: Изд-во Ин-та управления, 2009. 565 с.
11. Родина А. И., Тузова О. Н. Ассертивность и ассертивное поведение как проблема в социально-психологических исследованиях // Актуальные проблемы психологии в образовании: сб. науч. ст. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / науч. ред. А. В. Прялухина. Мурманск: Изд-во Мурманск. арктич. гос. ун-та, 2019. С. 95–100.
12. Трошихина Е. Г., Навдушевич Г. В. Ассертивность как копинг-стратегия и личностная характеристика в подростково-юношеском возрасте // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 221–227.

References

1. Baranova A. S. Formirovaniye kul'tury assertivnogo povedeniya lichnosti [Formation of a culture of assertive behavior of a person]. *Vestnik MGLU*, 2020, ser. 2, no. 1 (37), pp. 7–12 (in Russian).
2. Boykova K. V., Mavrina I. A. Assertivnoye povedeniye: istoriya i sovremennyye podkhody k probleme [Assertive behavior: history and modern approaches to the problem]. In: *Fundamental'nyye i prikladnyye nauchnyye issledovaniya: aktual'nyye voprosy sovremennoy nauki, dostizheniya i innovatsii: sbornik statey po materialam I Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Tom 1, chast' 2* [Fundamental and applied scientific research: topical issues of modern science, achievements and innovations: Collection of articles based on the materials of the I International Scientific and Practical Conference. Vol. 1, part 2]. Ufa, Vestnik nauki Publ., 2019. Pp. 67–77 (in Russian).
3. Ermolayev O. Yu. *Matematicheskaya statistika dlya psikhologov* [Mathematical statistics for psychologists]. Moscow, Flinta, Moskovskiy psikhologo-sotsial'nyy universitet Publ., 2014. 336 p. (in Russian).
4. Kapponi V., Novak T. *Kak delat' vsyo po-svoeyemu, ili Assertivnost' – v zhizn'!* [How to do everything your way, or Assertiveness – in life!]. Saint Petersburg, Piter Publ., 1995. 188 p. (in Russian).
5. Karvasarskiy B. D. *Klinicheskaya psikhologiya* [Clinical psychology]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2011. 861 p. (in Russian).
6. Kornilova N. S. Lichnostnyye i professional'nyye resursy gosudarstvennykh i munitsipal'nykh sluzhashchikh v sovremennoy situatsii upravleniya [Personal and professional resources of state and municipal employees in the modern management situation]. *Uchyonyye zapiski*, 2018, vol. 16, pp. 151–154 (in Russian).
7. Krivopal M. Gossluzhashchiy novoy formatsii, kakoy on? [Civil servant of the new formation, what is he like?]. *Informatsionno-analiticheskoye agentsvo "Vostok Rossii"* (in Russian). URL: <https://www.eastrussia.ru/material/gossluzhashchiy-novogo-obraztsa-kakoy-on/> (accessed 5 December 2022).
8. Lebedeva I. V. Razvitiye assertivnosti i assertivnogo povedeniya lichnosti [Development of assertiveness and assertive personality behavior]. *Vestnik Buryatskogo gosuniversiteta*, 2010, no. 5, pp. 127–132 (in Russian).
9. Molodichenko T. A. Assertivnost' kak faktor sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii sub'yektov obrazovaniya [Assertiveness as a factor of socio-psychological adaptation of subjects of education]. *Strakhovskiy chteniye*, 2019, no. 27, pp. 255–261 (in Russian).
10. Prygin G. S. *Psikhologiya samostoyatel'nosti* [Psychology of independence]. Izhevsk, Naberezhnyye Chelny, Institut upravleniya Publ., 2009. 565 p. (in Russian).
11. Rodina A. I., Tuzova O. N. Assertivnost' i assertivnoye povedeniye kak problema v sotsial'no-psikhologicheskikh issledovaniyakh [Assertiveness and assertive behavior as a problem in socio-psychological research]. In: *Sbornik*

nauchnykh statey Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii [Actual problems of psychology in education: Collection of scientific articles of the All-Russian scientific and practical conference with international participation]. Murmansk, Murmanskii arkticheskiy gosudarstvennyy universitet Publ., 2019. Pp. 95–100 (in Russian).

12. Troshikhina E. G., Navdushevich G. V. Assertivnost' kak koping-strategiya i lichnostnaya kharakteristika v podrostkovo-yunosheskom vozraste [Assertiveness as a coping strategy and personal characteristics in adolescence and youth]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*, 2021, vol. 27, no. 4, pp. 221–227 (in Russian).

Информация об авторах

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

Корнилова Н. С., старший преподаватель, Нижегородский институт управления – филиал РАНХиГС (пр. Гагарина, 46, Нижний Новгород, Россия, 603950).

Information about the authors

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

Kornilova N. S., Senior Lecturer, Nizhny Novgorod Institute of Management – Branch of RANEPA (ul. Gagarina, 46, Nizhny Novgorod, Russian Federation, 603950).

Статья поступила в редакцию 27.12.2022; принята к публикации 26.04.2023

The article was submitted 27.12.2022; accepted for publication 26.04.2023

Научная статья
УДК 37.015.31
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-130-139>

Возможности использования психолого-педагогических условий консолидации школьного коллектива в процессе подготовки будущих лидеров Национальной технологической инициативы

Дина Рафаиловна Мерзлякова¹, Алексей Анатольевич Мирошниченко²

¹ *Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия, dinamerzlyakova26@gmail.com*

² *Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко, Глазов, Россия, ggpi@mail.ru*

Аннотация

Необходимость подготовки будущих лидеров Национальной технологической инициативы (НТИ) требует выявления психолого-педагогических условий создания команд на базе школьного коллектива. Дается определение понятия «будущий лидер НТИ», включающее в себя дифференциацию по уровням основных образовательных программ. Проведен анализ существующих у общеобразовательных организаций методик преодоления низких образовательных результатов и выявлены управленческие решения, позволяющие консолидировать коллектив. К основным управленческим решениям относят обеспечение системы действий, определяющих и конкретизирующих образовательные цели, развитие мотивации педагогических кадров на улучшение образовательных результатов; организацию взаимодействия «наставник – молодой педагог»; организацию педагогической (методической, психолого-педагогической) взаимопомощи в педагогическом коллективе; обеспечение взаимодействия педагогических кадров (как индивидуального, так и коллективного) с администрацией школы для решения производственных и личных вопросов; контроль взаимосвязи динамики образовательных результатов, которые достигают учащиеся, и вознаграждения педагогических кадров школы; организацию условий для профилактики и реабилитации профессиональных заболеваний педагогов, в том числе и их профессионального выгорания; повышение значимости результатов работы общественных объединений в социальной и профессиональной поддержке. К психолого-педагогическим условиям, позволяющим преодолевать низкие образовательные результаты, относятся развитие ценностно-ориентационного единства, коллективистического самоопределения личности и действенной групповой эмоциональной идентификации. Предполагается дальнейшая работа по формированию благоприятного социально-психологического климата на базе школьных коллективов. Данная работа должна быть комплексной, целенаправленной, включать скоординированные действия всех участников образовательных отношений. Работа по созданию благоприятного психологического климата в коллективе может проходить в виде индивидуального консультирования, психологических тренингов.

Ключевые слова: *Национальная технологическая инициатива, будущие лидеры, школьный коллектив, низкие образовательные результаты, управленческие решения*

Для цитирования: Мерзлякова Д. Р., Мирошниченко А. А. Возможности использования психолого-педагогических условий консолидации школьного коллектива в процессе подготовки будущих лидеров Национальной технологической инициативы // Научно-педагогическое обозрение. 2023. Вып. 3 (49). С. 130–139. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-130-139>

Original article

Psychological aspects of school staff consolidation to prepare future leaders of the National Technology Initiative

*Dina R. Merzlyakova*¹, *Aleksey A. Miroshnichenko*²

¹ Udmurt State University, Izhevsk, Russian Federation, dinamerzlyakova26@gmail.com

² Glazov State Pedagogical Institute named after V. G. Korolenko, Glazov, Russian Federation, ggpi@mail.ru

Abstract

The need to train future leaders of the National Technology Initiative requires the identification of psychological and pedagogical conditions for creating teams based on the school team. The definition of the term “future leader of the National Technology Initiative” is given, which includes differentiation by levels of the main educational programs. The analysis of methods of overcoming low educational results existing in general educational organizations was carried out and managerial decisions were identified that allow consolidating the team. The main management decisions include: providing a system of actions that define and specify educational goals, develop the motivation of teaching staff to improve educational results; organization of interaction “mentor – young teacher”; organization of pedagogical (methodological, psychological and pedagogical) mutual assistance in the teaching staff; ensuring the interaction of teaching staff (both individual and collective) with the school administration to solve production and personal issues; monitoring the relationship between the dynamics of educational results achieved by students and the remuneration of the teaching staff of the school; organization of conditions for the prevention and rehabilitation of occupational diseases of teachers, including their professional “burnout”; increasing the significance of the results of the work of public associations in social and professional support. The psychological and pedagogical conditions that allow overcoming low educational results include: the development of value-oriented unity, collectivistic self-determination of the individual and effective group emotional identification. Further work is expected to form a favorable socio-psychological climate on the basis of school groups. This work should be comprehensive, purposeful, include coordinated actions of all participants in educational relations. Work to create a favorable psychological climate in the team can take the form of individual counseling, psychological training.

Keywords: *National Technology Initiative, future leaders, school staff, poor educational results, management decisions*

For citation: Merzlyakova D. R., Miroshnichenko A. A. *Vozможnosti ispol'zovaniya psikhologo-pedagogicheskikh usloviy konsolidatsii shkol'nogo kollektiva v protsesse podgotovki budushchikh liderov Natsional'noy tekhnologicheskoy initsiativy [Psychological aspects of school staff consolidation to prepare future leaders of the National Technology Initiative]. Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review, 2023, vol. 3 (49), pp. 130–139. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-130-139>*

Национальная технологическая инициатива (НТИ) призвана сформировать реалистичный прогноз развития России как государства высоких технологий и обеспечить его достижение. Это государственная программа мер по поддержке развития в России перспективных отраслей, которые в течение следующих 20 лет должны стать гарантом сохранения высокотехнологичного статуса нашего государства [1]. Национальная технологическая инициатива предполагает развитие следующих технологий: системы данных; искусственного интеллекта; системы распределенного реестра; квантовых технологий; энергетики; новых производственных технологий; сенсорики и компонентов робототехники; технологии беспроводной связи; технологии управления свойствами биологических объектов, нейротехнологии, технологии виртуальной и дополненной реальностей [1].

Так, целью первого в России глобального цифрового Университета 20.35 является достижение технологического лидерства страны через эффективное и осознанное профессиональное образование на протяжении всей жизни.

Введем термин «будущий лидер НТИ» – это обучающийся, освоивший основную образовательную программу, ориентированную в пределах ФГОС на подготовку к решению задач НТИ. Признавая тот факт, что подготовка к решению задач НТИ является непрерывным процессом, предлагаем ввести следующую дифференциацию будущих лидеров НТИ по уровням основных образовательных программ: основные общеобразовательные программы (будущий лидер НТИ (О)), основные профессиональные образовательные программы (будущий лидер НТИ (П)), дополнительные образовательные программы (будущий лидер НТИ (Д)) [2].

Исходя из массовой потребности в лидерах НТИ для будущего России, считаем, что подготовка этих лидеров – задача не для элитных, а для массовых школ. Следовательно, проблеме следует рассматривать в контексте повышения качества общего образования. Масштабность задачи – подготовка лидеров НТИ – сопоставима с задачей обеспечения единого качества общего образования, поэтому целесообразно обратиться к изучению опыта школ, преодолевших низкие образовательные результаты.

В данном исследовании мы рассмотрим психологические аспекты консолидации школьного коллектива для подготовки будущих лидеров Национальной технологической инициативы.

Рассмотрим возможности использования психолого-педагогических условий консолидации школьного коллектива и преодоления низких образовательных результатов в процессе подготовки будущих лидеров Национальной технологической инициативы.

По мнению И. С. Барыбина, В. Б. Лебедкина, Н. Н. Каверина, С. Н. Степенко, образовательные организации, преодолевшие низкие образовательные результаты, накапливают потенциал изменения статуса и цели работы. Поэтому позитивный опыт преодоления трудностей в консолидации коллектива и повышения качества образования, по нашему мнению, будет полезен при подготовке лидеров НТИ [2].

В подготовке будущих лидеров необходимо учитывать специфику командообразования, социально-психологический климат, групповую сплоченность и личностные характеристики каждого будущего лидера.

Вопросами изучения социально-психологического климата в отечественной психологии занимались Г. М. Андреева, Н. П. Аникеев, В. В. Бойко, А. И. Донцов, А. Л. Журавлев, Е. П. Ильин, В. Б. Ольшанский, Б. Д. Парыгин, А. В. Петровский, А. С. Макаренко, А. Н. Свенцицкий, Л. И. Уманский и др. [3, 4].

В США социально-психологическими исследованиями занимались Р. Зайонс, Д. Картрайт и А. Зандер, Крачфилд, Т. Ньюком, Ф. Олпорт, Н. Трипплетт, Л. Фестингер, М. Шериф [5, 6].

Исследования Э. Мэйо, Я. Морено, М. Шерифа, К. Левина, Р. Липпита, Р. Уайта, Д. Картрайта, Л. Фестингера, А. Бейвеласа, Дж. Френча, М. Дойча, Дж. Тибо, Г. Келли, Г. М. Андреевой, Д. Майерса, Я. Л. Коломинского выявили основу понимания природы групповых этапов и внутригрупповых процессов [7, 8].

Достижение одной из целей национального проекта «Образование» – вхождение России по качеству общего образования в число десяти ведущих стран мира – требует системной работы всех участников отношений в сфере образования. Именно на уровне общего образования у ребенка формируются качества личности, позволяющие не только обеспечить личную и профессиональную успешность, но и будут способствовать его готовности участвовать в решении актуальных для человечества проблем социального, техногенного и природного характера [9].

Важнейшим этапом этой работы является выравнивание возможностей общеобразовательных организаций (школ). Этот этап имеет особое значение для отечественной системы общего образования. Анализ многообразия факторов, характеризующих отечественные школы (территориальный, кадровый, социальный и пр.), позволяет выделить ряд барьеров, ограничивающих доступность общего образования для учащихся. В работе [10, с. 25] к таким барьерам относят, во-первых, практику реально существующего отбора успешными общеобразовательными организациями учащихся, в том числе на конкурсной основе. Во-вторых, при декларируемой бесплатности общего образования в реальности семьи вынуждены вносить плату за обучение ребенка в успешных школах, что также ставит зависимость качества образования от доходов семьи. В-третьих, несоответствие структуры

и динамики развития школ потребностям и задачам развития системы общего образования. Конкретизация таких барьеров и определение критериев отнесения общеобразовательных организаций к группе «школы с низкими образовательными результатами» (ШНОР) позволили развернуть в регионах системную работу по выравниванию возможностей школ. Выявление школ, которые в течение продолжительного периода демонстрируют по определенным показателям худшие учебные результаты, организация адресной работы с ними на уровне региона и муниципалитета – это реалии, осуществляемые в рамках программы адресной помощи школам с низкими образовательными результатами обучающихся «500+» [10].

Позитивно оценивая усилия регионов и муниципалитетов по выравниванию образовательных результатов школ, обратим внимание на опасность возможной иллюзии «быстрых результатов». Как и каждая ведомственная программа, работа со ШНОР сопровождается целевыми показателями. От их выполнения зависит оценка деятельности всей иерархии управления образованием в регионе, что не может не сказываться на временных и числовых значениях выполненных показателей. Более того, быстрая положительная динамика количественных показателей способна привести к их отождествлению с произошедшими в каждой ШНОР трансформационными системными изменениями. Только наличие таких изменений позволит ШНОР преодолеть все факторы риска низких образовательных результатов, а динамика их количественных результатов не изменится после прекращения действия адресной программы. В ином случае, как отмечал Дж. Мюллер, «...такие изменения могут отвлекать нас от действительно важных вещей» [11, с. 12].

Для достижения трансформационных системных изменений действия программы адресной помощи ШНОР, предполагающие активную внешнюю помощь, должны сопровождаться не меньшей активностью «...изнутри наружу, учитывающей взгляды каждого учителя, каждой школы, каждой системы образования» [12, с. 40]. Только консолидация всего школьного коллектива, объединенного в равной степени общей целью, позволяет привести общеобразовательную организацию к трансформационным системным изменениям, гарантирующим преодоление факторов риска низких образовательных результатов [12].

По мнению Н. Н. Обозова, А. В. Рыжова, В. В. Шпалинского, Л. И. Уманского, сплоченность группы определяется наличием общих целей и установок в процессе совместной деятельности. Данные исследователи выявили, что ценностно-ориентационное единство (ЦОЕ) в коллективе является критерием сплоченности. Данный критерий имеет высокое значение в коллективе и не выражен в группах со слабой структурой, не объединенных единой целью [13].

Как же была обеспечена консолидация школьных коллективов для преодоления факторов риска низких образовательных результатов учащихся?

Цель исследования – определить возможность применить управленческие решения руководства школ для преодоления низких образовательных результатов для обеспечения консолидации школьного коллектива при подготовке лидеров НТИ.

Для достижения цели были выполнены следующие задачи:

1. Проведен анализ существующих у общеобразовательных организаций методик преодоления низких образовательных результатов и выявлены управленческие решения, позволяющие консолидировать коллектив. Методика рассматривается как система реализованных управленческих решений руководства школ, направленных на минимизацию или исключение факторов риска низких образовательных результатов. Управленческое решение – это решение, принятое и реализованное руководством общеобразовательной организации, действующей в рамках своих полномочий. К ним возможно отнести приказы и распоряжения, проекты, программы, мероприятия, деловые игры, стратегические сессии и пр.

2. Для каждого фактора риска низких образовательных результатов определен перечень управленческих решений, позволяющих консолидировать школьный коллектив.

3. Проведены отбор управленческих решений, позволяющих обеспечить консолидацию школьных коллективов для подготовки лидеров НТИ, и их оценка в общеобразовательных организациях.

Исследование содержит четыре этапа. При анализе управленческих решений, позволяющих обеспечить консолидацию школьного коллектива, были использованы материалы исследования ме-

тодик преодоления школами низких образовательных результатов (2021 г.). В ходе исследования в анкетировании и опросе приняли участие 210 общеобразовательных организаций, входящих в состав 12 регионов России. Органы государственной власти регионов обеспечили выбор школ, которые за последние годы самостоятельно смогли реализовать методики преодоления низких образовательных результатов. Результатом исследования явилось описание методик как реализованных управленческих решений, обеспечивающих преодоление (минимизацию или исключение) 15 факторов (104 позиции детализации) низких образовательных результатов [14–16].

На первом этапе была сформирована экспертная группа (18 экспертов) из числа руководителей общеобразовательных организаций для проведения экспертизы управленческих решений [17].

На втором этапе из общего массива управленческих решений методом групповых экспертных оценок были выявлены управленческие решения, позволяющие обеспечить консолидацию школьного коллектива.

На третьем этапе экспертами проведен отбор управленческих решений, позволяющих обеспечить консолидацию школьных коллективов для подготовки лидеров НТИ.

На четвертом этапе проведена оценка выбранных управленческих решений коллективами общеобразовательных организаций.

Рассмотрим результаты проведенной работы. При создании экспертной группы был применен алгоритм формирования совокупности специалистов, способных выступать в качестве экспертов при анализе управленческих решений. Совокупность потенциальных кандидатов в эксперты формировалась из руководителей общеобразовательных организаций (директоров и заместителей). Для отбора кандидатов в эксперты была разработана анкета, позволяющая определить значения коэффициентов взаимной оценки и самооценки. Весовые коэффициенты составили 0,6 и 0,4 [17, с. 65]. На основе значений коэффициентов компетентности для каждого кандидата в эксперты была сформирована экспертная группа в составе 18 человек. Значения коэффициентов компетентности экспертов находятся в интервале от 0,83 до 0,92. Значение коэффициента согласованности – «хорошее согласие».

Объект экспертизы – управленческие решения, принимаемые руководством общеобразовательной организации для преодоления факторов риска низких образовательных результатов. Цель экспертизы – определение количества управленческих решений, которые способны обеспечить консолидацию школьного коллектива. Перечень факторов риска по группам и количество позиций их детализации (ПД) приведены ниже [17].

Первая группа факторов риска объединяет факторы, связанные с отсутствием или недостатком ресурсов, необходимых школам. К ним относятся недостаток оснащения (фактор 1 – 14 ПД), дефицит педагогов (фактор 2 – 14 ПД) и их недостаточная компетентность – предметная и методическая (фактор 2 – 10 ПД). Вторая группа – факторы, обусловленные недостаточной эффективностью управления: недостаточная мотивация руководства школы (фактор 4 – 4 ПД); требующая пересмотра или корректировки система оценки образовательных результатов (фактор 5 – 10 ПД); недостаток профессионального взаимодействия педагогов (фактор 6 – 6 ПД); наличие высокой доли неуспевающих учащихся (фактор 7 – 7 ПД); высокое число учащихся, требующих наличия инклюзивного образования (фактор 8 – 4 ПД); недостаточное качество работы с детьми из семей мигрантов (фактор 9 – 4 ПД); требующая пересмотра практика профессиональной ориентации учащихся (фактор 10 – 7 ПД). Третья группа факторов риска объединена проблемой обеспечения благоприятного школьного уклада: фактор 11 (8 ПД) – недостаточный уровень школьного благополучия в общеобразовательной организации; недостаточная вовлеченность педагогических кадров в образовательный процесс (фактор 12 – 4 ПД); низкая мотивация учащихся к учебной деятельности (фактор 13 – 4 ПД); проблема с дисциплиной во время учебных занятий (фактор 14 – 4 ПД); недостаточная вовлеченностью родителей в образовательный процесс (фактор 15 – 7 ПД).

На рис. 1 представлены факторы риска низких образовательных результатов, общее количество управленческих решений, направленных на их преодоление (группа 1), количество управленческих решений (определенных экспертами), способных обеспечить консолидацию школьного коллектива (группа 2).

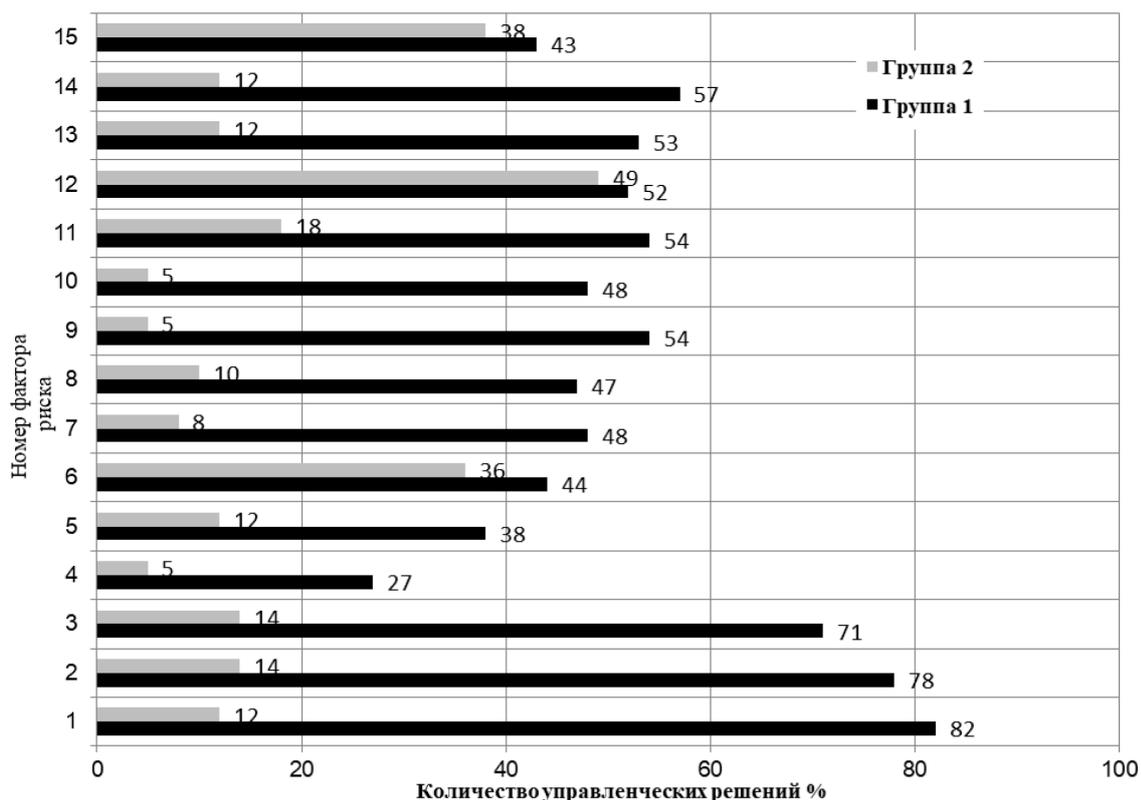


Рис. 1. Диаграмма взаимосвязи общего количества управленческих решений (группа 1) и управленческих решений, способных обеспечить консолидацию школьного коллектива (группа 2) для факторов риска низких образовательных результатов

Результаты работы экспертов показывают, что максимальное число управленческих решений, которые способны обеспечить консолидацию школьного коллектива, были направлены на преодоление факторов риска 6, 12. Рассмотрим более подробно названные факторы риска, проведя экспертную оценку управленческих решений для позиций детализации. На рис. 2, 3 представлены результаты экспертизы (группа 1 – общее количество управленческих решений, группа 2 – количество управленческих решений (определенных экспертами), способных обеспечить консолидацию школьного коллектива).

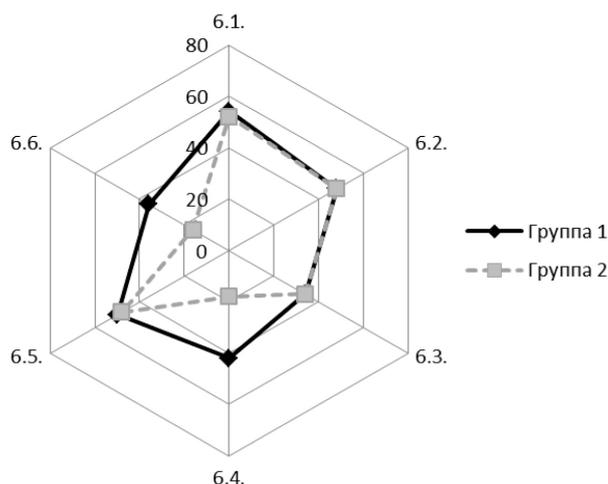


Рис. 2. Диаграмма соотношения управленческих решений группы 1 и группы 2 по преодолению ПД фактора риска наличия высокой доли неуспевающих учащихся

Результаты показывают, что максимальное число управленческих решений, способных обеспечить консолидацию школьного коллектива, направлено на обеспечение:

- системы действий, определяющих и конкретизирующих образовательные цели (6.1);
- мотивации педагогических кадров на улучшение образовательных результатов (6.2);
- взаимодействия «наставник – молодой педагог» (6.3);
- взаимопомощи в решении профессиональных задач среди педагогов (6.5).

Значительно меньше управленческих решений, способных консолидировать школьный коллектив, присутствует в управленческих решениях, направленных на создание системы взаимного посещения уроков педагогами, способных повлиять на консолидацию школьного коллектива (6.4), и обеспечение результативности работы таких административных форм взаимодействия педагогов, как педагогический совет, методическое объединение и пр. (6.6.).

По нашему мнению, в соответствии с результатами проведенного исследования работа по преодолению сложностей во взаимодействии педагогов внутри коллектива должна быть направлена на коллективистическое самоопределение личности (феномен КС). При этом А. В. Петровский, Е. В. Шорохова и Л. И. Уманский отмечали, что необходимо обращать внимание на число контактов между членами групп и эмоциональные притяжения и отталкивания между членами групп, а не только на эмоциональные отношения членов коллектива к друг другу [18].

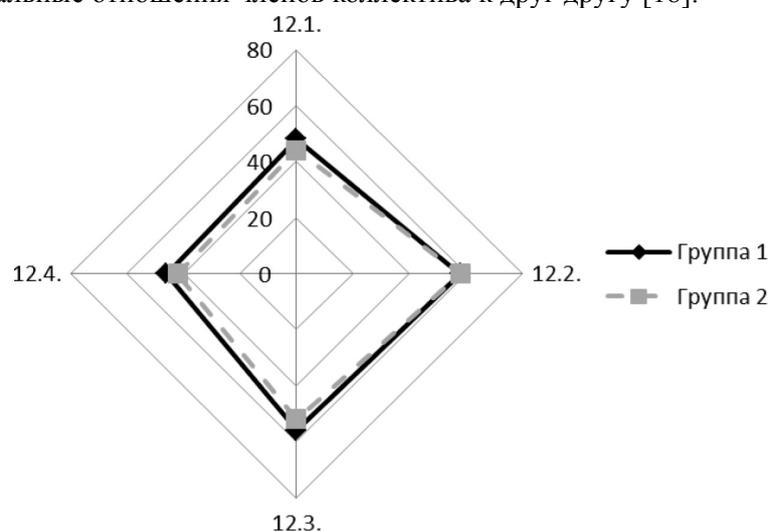


Рис. 3. Диаграмма соотношения управленческих решений группы 1 и группы 2 по преодолению ПД фактора риска низкой мотивации учащихся к учебной деятельности

В данной группе управленческих решений, способных обеспечить консолидацию школьного коллектива, большинство (свыше 90 %). Управленческие решения обеспечивают:

- взаимодействие педагогических кадров (как индивидуального, так и коллективного) с администрацией школы для решения производственных и личных вопросов (12.1);
- взаимосвязь динамики образовательных результатов, которых достигают учащиеся, и вознаграждения педагогических кадров школы (12.2);
- условия для профилактики и реабилитации профессиональных заболеваний педагогов, в том числе и их профессионального выгорания (12.3);
- значимость результатов работы общественных объединений в социальной и профессиональной поддержке (12.4).

В данном случае работа по формированию коллектива должна быть направлена на развитие психологического параметра групповой активности – действенной групповой эмоциональной идентификации (ДГЭИ) (В. В. Козлов, В. В. Новиков). Данная работа может проходить в форме индивидуального психологического консультирования и групповых тренингов [19, 20].

Анализ примененных руководством школ управленческих решений по преодолению факторов риска низких образовательных результатов 6 (ПД – 6.1, 6.2, 6.3, 6.5) и 12 (12.1, 12.2, 12.3, 12.4) дал возможность экспертам выделить управленческие решения, позволяющие обеспечить консолидацию школьного коллектива. Их количество представлено в таблице.

Перечень управленческих решений, позволяющих обеспечить консолидацию школьного коллектива

Направления управленческих решений	Количество
Обеспечение системы действий, определяющих и конкретизирующих образовательные цели	42
Обеспечение мотивации педагогических кадров на улучшение образовательных результатов	34
Организация взаимодействия «наставник – молодой педагог»	36
Организация педагогической (методической, психолого-педагогической) взаимопомощи в педагогическом коллективе	26
Обеспечение взаимодействия педагогических кадров (как индивидуального, так и коллективного) с администрацией школы для решения производственных и личных вопросов	28
Обеспечение взаимосвязи динамики образовательных результатов, которых достигают учащиеся, и вознаграждения педагогических кадров школы	29
Организация условий для профилактики и реабилитации профессиональных заболеваний педагогов, в том числе профессионального выгорания	31
Повышение значимости результатов работы общественных объединений в социальной и профессиональной поддержке	34

Отобранные экспертами управленческие решения были адаптированы к специфике подготовки лидеров НТИ и представлены для оценки педагогическим коллективам четырех общеобразовательных организаций. Целью представления была оценка педагогами и руководителями того факта, насколько управленческие решения обеспечат консолидацию школьного коллектива для подготовки лидеров НТИ.

Определение специфики формирования будущих лидеров глобальных рынков высоких технологий в условиях цифровой трансформации общества по-прежнему является одной из проблем, интересующих современную психологическую науку.

В силу этого назрела необходимость реагирования на современные вызовы поиска направления модернизации системы образования, обеспечивающей формирование личности, способной работать в новых экономических и технологических условиях. Наши ожидания будущего требуют создания условий для формирования специалистов, способных и готовых решать сложные технологические проблемы.

Это означает, что меняется логика организации образовательных процессов. Если раньше эти процессы строились вокруг востребованных компетенций, в которых нуждалась индустриальная экономика, то при новом технологическом укладе, где доминирует экономическая уникальность, нам необходимо учиться навыкам гибкости, адаптивности, стрессоустойчивости и умениям входить в разные условия труда. При этом важно уметь постоянно меняться, создавать новые условия жизнедеятельности.

В данном исследовании были рассмотрены риски и проблемы, мешающие консолидации школьного коллектива для подготовки будущих лидеров Национальной технологической инициативы, включающие в себя низкие образовательные результаты, недостаточно развитое профессиональное взаимодействие в педагогическом коллективе и низкую вовлеченность педагогов в образовательный процесс.

Обозначены психологические условия, позволяющие преодолеть вышеперечисленные риски и способствующие формированию благоприятного социально-психологического климата и групповой сплоченности в коллективе. К ним относятся развитие ценностно-ориентационного единства, коллективистического самоопределения личности и действенной групповой эмоциональной идентификации. Данная работа может проходить в форме индивидуального психологического консультирования и тренингов со всеми участниками образовательных отношений.

Список источников

1. Сайт агентства стратегических инициатив. URL: <https://asi.ru> (дата обращения: 11.11.2022).
2. Мирошниченко А. А., Мерзлякова Д. Р. Национальная технологическая инициатива: о рисках качества образования // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 29, вып. 3. С. 336–344.

3. Андриенко Е. В. Социальная психология: учеб. пособие. М.: Академия, 2011. 264 с.
4. Бойко В. В. Социально-психологический климат коллектива и личность: учебник. М.: Мысль, 2010. 207 с.
5. Агеев В. С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы: учеб. пособие. М.: Изд-во Московского университета, 2010. 240 с.
6. Кричевский Р. Л. Социальная психология малой группы: учеб. пособие для вузов. М.: Аспект Пресс, 2011. 318 с.
7. Никандров В. В. Методологические основы психологии: учеб. пособие. СПб.: Речь, 2014. 235 с.
8. Резник А. Я. Социальная психология: учебник. СПб.: Невское время, 2015. 314 с.
9. Шляйхер А. Образование мирового уровня. Как выстроить школьную систему XXI века? М.: Национальное образование, 2018. 336 с.
10. Изучаем риски снижения образовательных результатов учащихся: учебно-методическое пособие для руководителей общеобразовательных организаций. Глазов: Глазов. гос. пед. ин-т, 2021. 128 с.
11. Мюллер Д. Тирания показателей: как одержимость цифрами угрожает образованию, здравоохранению, бизнесу и власти: пер. с англ. М.: Альпина Паблишер, 2019. 266 с.
12. Методика оказания адресной помощи общеобразовательным организациям, имеющим низкие образовательные результаты обучающихся. URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/500/Metodica_500.pdf (дата обращения: 16.12.2022).
13. Мирошниченко А. А., Чиговская-Назарова Я. А., Хлобыстова И. Ю., Куртеева О. В. Взаимосвязь приоритетов управленческих решений руководства общеобразовательных школ и динамики изменений образовательных результатов // Перспективы науки и образования. 2022. № 2 (56). С. 686–707.
14. Российская школа: начало XXI века / С. Г. Косарецкий, К. А. Баранников, А. А. Беликов и др.; под ред. С. Г. Косарецкого, И. Д. Фрумина. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 432 с.
15. Radd Sh. I., Generett G. G., Gooden M. A., Theoharis G. Five Practices for Equity-Focused School Leadership ASCD. 2021. 246 p.
16. UNESCO «Futures of Education». URL: <https://en.unesco.org/futuresofeducation/> (дата обращения: 16.12.2022).
17. Азгальдов Г. Г., Костин А. В., Садовов В. В. Квалиметрия для всех: учеб. пособие. М.: ИнформЗнание, 2012. 165 с.
18. Козлов В. В., Фетискин Н. П., Мануйлов Г. М. Психология управления: учеб. пособие. М.: Академия, 2011. 224 с.
19. Козлов В. В., Новиков В. В. Проблема коллектива в современной социальной психологии // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки. 2012. № 2 (20). С. 148–150.
20. Новиков В. В., Козлов В. В. Проблема коллектива – новый взгляд на старую проблему // Седьмая волна психологии. Вып. 2. Ярославль; Минск, 2007. С. 55–63.

References

1. *Sayt agentstva strategicheskikh initsiativ* [Website of the Agency for Strategic Initiatives] (in Russian). URL: <https://asi.ru> (accessed 11 November 2022).
2. Miroshnichenko A. A., Merzlyakova D. R. Natsional'naya tekhnologicheskaya initsiativa: o riskakh kachestva obrazovaniya [National technological initiative: about the risks of education quality]. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika – Bulletin of Udmurt University. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2019, vol. 29, no. 3, pp. 336–344 (in Russian).
3. Andriyenko E. V. *Sotsial'naya psikhologiya: uchebnoye posobiye* [Social psychology: tutorial]. Moscow, Akademiya Publ., 2011. 264 p. (in Russian).
4. Boyko V. V. *Sotsial'no-psikhologicheskii klimat kollektiva i lichnost': uchebnik* [Socio-psychological climate of the team and personality: textbook]. Moscow, Mysl' Publ., 2010. 207 p. (in Russian).
5. Ageyev V. S. *Mezhgruppovoye vzaimodeystviye: sotsial'no-psikhologicheskiye problemy: uchebnoye posobiye* [Intergroup interaction: socio-psychological problems]. Moscow, Moscow University Publ., 2010. 240 p. (in Russian).
6. Krichevskiy R. L. *Sotsial'naya psikhologiya maloy gruppy: uchebnoye posobiye dlya vuzov* [Social psychology of a small group]. Moscow, Aspekt Press Publ., 2011. 318 p. (in Russian).

7. Nikandrov V. V. *Metodologicheskiye osnovy psikhologii: uchebnoye posobiye* [Methodological foundations of psychology]. Saint Petersburg, Rech' Publ., 2014. 235 p. (in Russian).
8. Reznik A. Ya. *Sotsial'naya psikhologiya: uchebnik* [Social psychology: tutorial]. Saint Petersburg, Nevskoye vremya Publ., 2015. 314 p. (in Russian).
9. Shlyaykher A. *Obrazovaniye mirovogo urovnya. Kak vystroit' shkol'nyuyu sistemu XXI veka?* [World level education. How to build the school system of the XXI century?]. Moscow, Natsional'noye obrazovaniye Publ., 2018. 336 p. (in Russian).
10. *Izuchayem riski snizheniya obrazovatel'nykh rezul'tatov uchaschchikhsya: uchebno-metodicheskoye posobiye dlya rukovoditeley obshcheobrazovatel'nykh organizatsiy* [We study the risks of reducing the educational results of students: a teaching aid for heads of educational organizations]. Glazov, Glazovskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy institute Publ., 2021. 128 p. (in Russian).
11. Myuller D. *Tiraniya pokazateley: kak oderzhimost' tsiframi ugrozhayet obrazovaniyu, zdravookhraneniyu, biznesu i vlasti* [The tyranny of indicators: how obsession with numbers threatens education, healthcare, business and government]. Moscow, Al'pina Publisher Publ., 2019. 266 p. (in Russian).
12. *Metodika okazaniya adresnoy pomoshchi obshcheobrazovatel'nyim organizatsiyam, imeyushchim nizkiye obrazovatel'nyye rezul'taty obuchayushchikhsya* [Methodology for providing targeted assistance to educational organizations with low educational results of students] (in Russian). URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/500/Metodica_500.pdf (accessed 16 December 2022).
13. Miroshnichenko A. A., Chigovskaya-Nazarova Ya. A., Khlobystova I. Yu., Kurteeva O. V. Vzaimosvyaz' prioritov upravlencheskikh resheniy rukovodstva obshcheobrazovatel'nykh shkol i dinamiki izmeneniy obrazovatel'nykh rezul'tatov [The relationship between the priorities of managerial decisions of the management of secondary schools and the dynamics of changes in educational results]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Prospects for science and education*, 2022, no. 2 (56), pp. 686–707 (in Russian).
14. Kosaretskiy S. G., Barannikov K. A., Belikov A. A. et al. *Rossiyskaya shkola: nachalo XXI veka. Pod redaksiyey S. G. Kosaretskogo, I. D. Frumina* [Russian school: the beginning of the XXI century]. Moscow, Izdatel'skiy dom Vyshey shkoly ekonomiki Publ., 2019. 432 p. (in Russian).
15. Sharon I. Radd, Gretchen Givens Generett, Mark Anthony Gooden, George Theoharis (2021). Five Practices for Equity-Focused School Leadership ASCD. 246 p.
16. UNESCO “*Futures of Education*”. URL: <https://en.unesco.org/futuresofeducation> (accessed 16 December 2022).
17. Azgal'dov G. G., Kostin A. V., Sadovov V. V. Kvalimetriya dlya vseh: uchebnoye posobiye [Qualimetry for all]. Moscow, InformZnaniye Publ., 2012. 165 p. (in Russian).
18. Kozlov V. V., Fetiskin N. P., Manuylov G. M. *Psikhologiya upravleniya: uchebnoye posobiye* [Psychology of management: tutorial]. Moscow, Akademiya Publ., 2011. 224 p. (in Russian).
19. Kozlov V. V., Novikov V. V. Problema kollektiva v sovremennoy sotsial'noy psikhologii [The problem of the team in modern social psychology]. *Vestnik Yaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P. G. Demidova. Seriya: Gumanitarnyye nauki*, 2012, no. 2 (20), pp. 148–150 (in Russian).
20. Novikov V. V., Kozlov V. V. Problema kollektiva – novyy vzglyad na staruyu problemu [The problem of the team – a new look at the old problem]. *Sed'maya volna psikhologii*, vypusk 2 [The seventh wave of psychology. Vol. 2]. Yaroslavl; Minsk, 2007. Pp. 55–63 (in Russian).

Информация об авторах

Мерзлякова Д. Р., кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой, Удмуртский государственный университет (ул. Университетская, 1, Ижевск, Россия, 426034).

Мирошниченко А. А., доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой, Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко (ул. Первомайская, 25, Глазов, Россия, 427621).

Information about the authors

Merzlyakova D. R., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, head of the department, Udmurt State University (ul. Universitetskaya, 1, Izhevsk, Russian Federation, 426034).

Miroshnichenko A. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, head of the department, Glazov State Pedagogical Institute named after V. G. Korolenko (ul. Pervomayskaya, 25, Glazov, Russian Federation, 427621).

Статья поступила в редакцию 19.12.2022; принята к публикации 26.04.2023

The article was submitted 19.12.2022; accepted for publication 26.04.2023

Научная статья
УДК 159.9.018
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-140-149>

Транспективный анализ как метод историко-психологического исследования

Николай Иванович Нелюбин

Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия, nelubin2001@yandex.ru

Аннотация

В современных историко-психологических исследованиях, проводимых в русле постнеклассической методологии, назревает необходимость перемещения познавательных ориентиров: с направлений, школ, исследовательских программ, концепций определенного исторического периода развития психологической науки на реализуемые в них способы мышления и типы рациональности; с монологического, ретроспективного описания процессов оформления и трансформации концептуального аппарата той или иной психологической школы на рефлексивно-диалогическую реконструкцию концептуального наследия вечно актуальных ученых в свете сегодняшнего и завтрашнего дня развития психологии; с привычных тематических рубрик и разделов психологического знания на области «перекрытия» (метафора В. Е. Клочко) разных типов научной рациональности, в подвижных границах которых наиболее активно и плодотворно шли процессы «перерождения научной ткани» (метафора Л. С. Выготского) психологии; с общеизвестных и признанных теорий на концепции, признававшиеся ранее периферийными или даже маргинальными, но содержащие недооцененный эвристический потенциал; с традиций адаптации в психологии естественно-научных объяснительных схем на ассимиляцию учеными-психологами философско-мировоззренческого наследия и описательного потенциала литературы и искусства. С целью сопоставления традиционного и постнеклассического взгляда на историко-психологическое исследование автором предлагаются метафоры «реставрация» и «ренессанс», которые иллюстрируют разные подходы к реконструкции исторических форм научной мысли: сохранение концептуальных «памятников» психологической науки и осмысляющее воссоздание концептуального наследия психологии с конструктивным пересмотром его эвристического потенциала. Обосновывается продуктивность применения транспективного анализа (разработанного В. Е. Клочко) в историко-психологическом исследовании, поскольку он позволяет преодолевать жесткие концептуальные границы условно закрытых научных систем и школ; понимать закономерные тенденции усложнения психологического познания с учетом тенденций смены типов научной рациональности; налаживать коммуникацию таких психологических концепций, между которыми существуют значительные временные или парадигмальные расстояния; моделировать диалог и конфронтацию ученых, чьи научные взгляды были концептуально созвучны, несмотря на то что они не были современниками или, будучи современниками, в силу разных причин не являлись явными представителями одного оппонентного круга.

Ключевые слова: *история психологии, методология, предмет психологии, психологические концепции, транспективный анализ, рефлексия*

Для цитирования: Нелюбин Н. И. Транспективный анализ как метод историко-психологического исследования // Научно-педагогическое обозрение. 2023. Вып. 3 (49). С. 140–149. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-140-149>

Original article

Transpective analysis as a method of historical and psychological research

Nikolay I. Nelyubin

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russian Federation, nelubin2001@yandex.ru

© Н. И. Нелюбин, 2023

Abstract

In modern historical and psychological research carried out in line with post-non-classical methodology, there is a need to move cognitive landmarks: from directions, schools, research programs, concepts of a certain historical period in the development of psychological science to the ways of thinking implemented in them and types of rationality; from a monological, retrospective description of the processes of formation and transformation of the conceptual apparatus of a particular psychological school to a reflexive-dialogical reconstruction of the conceptual heritage of eternally relevant scientists, in the light of today and tomorrow in the development of psychology; from the usual thematic headings and sections of psychological knowledge to the areas of “overlapping” (metaphor V. E. Klochko) of different types of scientific rationality, within the moving boundaries of which the processes of “rebirth of the scientific fabric” (metaphor L. S. Vygotsky) of psychology were most actively and fruitfully going; from well-known and recognized theories to concepts that were previously recognized as peripheral or even marginal, but containing underestimated heuristic potential; from the traditions of adaptation in psychology of natural-science explanatory schemes to the assimilation by scientists-psychologists of the philosophical and ideological heritage and the descriptive potential of literature and art. In order to compare the traditional and post-non-classical views on historical and psychological research, the author proposes the metaphors of “restoration” and “renaissance”, which illustrate different approaches to the reconstruction of historical forms of scientific thought: the preservation of the conceptual “monuments” of psychological science and the meaningful reconstruction of the conceptual heritage of psychology with a constructive revision its heuristic potential. The effectiveness of the application of transpective analysis (developed by V. E. Klochko) in historical and psychological research is substantiated, since it allows: to overcome the rigid conceptual boundaries of conditionally closed scientific systems and schools; to understand the natural tendencies of the complication of psychological knowledge, taking into account the tendencies of changing the types of scientific rationality; to model the possible communication of such psychological concepts, between which there are significant temporal or paradigmatic distances; to simulate an incessant dialogue and confrontation of scientists whose scientific views were conceptually consonant, despite the fact that they were not contemporaries or, being contemporaries, for various reasons, were not clear representatives of one opponent circle.

Keywords: *history of psychology, methodology, subject matter of psychology, psychological concepts, transpective analysis, reflection*

For citation: Nelyubin N. I. Transpektivnyy analiz kak metod istoriko-psikhologicheskogo issledovaniya [Transpective analysis as a method of historical and psychological research]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 3 (49), pp. 140–149. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-140-149>

Современная история психологии как важнейшая отрасль психологической науки является вместе с тем еще и своеобразной призмой, в которой весьма отчетливо преломляются методологические проблемы психологической науки в целом. Довольно часто перед ней стоит задача на реконструкцию и описание концептуально-понятийного аппарата, не завершенного в своем становлении и развитии, особенно если речь идет о новой и новейшей истории психологии. Так, при описании кризисных моментов (или «вечных симптомов» перманентного методологического кризиса) в развитии психологической науки психолог-историограф будет вынужден сам определиться в выборе методологических оптик и метаподходов, с позиции которых будет обозрим весь концептуальный и фактологический ландшафт интересующей его предметной области. «Вместе с тем нельзя не заметить, – пишет В. А. Мазилев, – что в современной истории психологии ярко и отчетливо проявляются проблемы, характерные для российской психологии в целом. На наш взгляд, главной такой проблемой является недостаточная методологическая проработанность историко-психологической науки и нерешенность ряда важных, имеющих методологические аспекты вопросов» [1, с. 91].

Свод методологических оптик, которым располагает история психологии как самостоятельная комплексная дисциплина, на первый взгляд более чем достаточный для решения большинства науковедческих и историографических вопросов. Т. Д. Марцинковская выделяет четыре магистральных направления исследования процесса формирования психологических концепций с присущими

этим направлениям методологическими инструментами [2]. Первое, как отмечает автор, сосредоточено «на изучении общих закономерностей процесса развития психологической науки, поэтому ведущими методами исследования здесь являются введенные М. Г. Ярошевским понятия логики и социальной ситуации развития науки» [2, с. 75]. С одной стороны, необходимо раскрыть собственную логику развития психологической науки (так сказать, имманентную, «объективную» логику), с другой стороны, реконструировать ту социальную ситуацию (социально-исторический контекст, «дух времени»), которая предопределяла трансформацию (а иногда и стагнацию) логики психологического познания. Второе направления исследования – это «формирование знаний о развитии психики в контексте истории и культуры» [2]. Здесь аналитический фокус сосредоточен на прогрессе и кумулятивности психологических знаний в их соотношении с определенной культурной парадигмой. В центре исследовательского внимания третьего направления историко-психологического анализа «падают закономерности становления и распада отдельных научных школ и особенности развития психологии в рамках конкретной школы» [2, с. 76]. В рамках этого направления Т. Д. Марцинковская предлагает использовать методологические инструменты, предложенные как М. Г. Ярошевским, так и философами науки К. Поппером, И. Лакатосом и П. Фейерабендом. К числу таких инструментов, позволяющих усилить аналитический взгляд психолога-историографа, отнесены «опponentный круг», «научная школа», «когнитивный стиль», «дискурс», «конкуренция идей», «концепция „предположений и опровержений“». Четвертое направление сосредоточено на изучении «генезиса психологических знаний по отдельным проблемам» [2]. В его рамках «также используются понятия опponentного круга и когнитивного стиля, а также идея прогресса, но здесь она точнее представлена именно как кумуляция знаний» [2]. В данной программе историко-психологического исследования акцент делается на констатирующем варианте реконструкции процессов оформления психологических концепций в рамках культурно-исторических контекстов, парадигм, научных школ, предметных областей. Учитываются дискурсивные, полемические практики, конкурентность/комплементарность научных идей и гипотез. Вместе с тем Т. Д. Марцинковская рассматривает процесс оформления и развития научных концепций в кумулятивном ключе. В качестве «фигуры» историографической реконструкции и анализа выступают закономерно и последовательно оформляющиеся продукты (концепции, теории) мыслительной деятельности ученых. Способы и стили мышления, личностное знание, гносеологические установки ученых в данном случае остаются «в тени» генезиса концептосферы психологии.

Масштаб «вечных» проблем психологии требует поиска соответствующих методологических оптик, позволяющих фокусировать и распределять исследовательское внимание не только на отдельных локально-временных проекциях определенной проблемы (и способов ее решения в рамках определенной научной школы), но и на самом процессе трансформации проблемного поля. Как правило, этот процесс разворачивался синхронно процессу смены научных установок и типов рациональности ученых. Поэтому исследовательский фокус истории психологии подчас необходимо переводить с направлений, школ, исследовательских программ, концепций определенного исторического периода на стоявший за ними и реализуемый в них «принципиально новый способ мышления и тип рациональности» [3, с. 71], а также на его диалог и конфронтацию с традиционными для этого периода формами мышления.

Вопрос методологической проработанности для истории психологии весьма актуален, особенно в плане определения тех методологических оптик, которые были бы релевантны масштабу проблем, характерных для психологии в целом. В общем-то, это вопрос адекватности предметного поля истории психологии (и ее методологических инструментов) проблемному полю психологической науки, которое, как известно, всегда шире и подвижнее первого. Это очень ясно понимал В. Е. Клочко, когда обосновывал необходимость разработки и внедрения транспективного анализа в арсенал методологических инструментов постнеклассической психологии: «Выход за пределы устоявшегося предметного поля, очерченного наукой на данной стадии ее движения, становится неизбежным в том случае, когда это предметное поле перекрывается проблемным полем. Возникновение этого „перекрытия“ обусловлено ограниченностью объяснительных схем, заявленных методом, определившим содержание и конфигурацию предметного поля» [4, с. 99].

Решение поставленного вопроса предполагает перемещение фокуса исследовательского внимания с привычных тематических рубрик и разделов психологического знания на эти «перекрестия», в подвижных границах которых наиболее активно и плодотворно идет процесс «перерождения научной ткани» (метафора Л. С. Выготского) психологии. Но, для того чтобы осуществить подобное перемещение аналитического фокуса, необходимо понимать методологию не как набор заданных принципов и методов познания, якобы существующих независимо от исследователя, а как воплощенный в методологическом анализе «тип рационально-рефлексивного сознания, направленный на изучение, совершенствование и конструирование методов в различных сферах духовной и практической деятельности» [5, с. 535]. Отсюда становится понятен принцип сопряженности методологических инструментов, используемых исследователем, и типа его мышления, в контексте и «силовом поле» которого эти инструменты становятся для исследователя адекватными и действенными органами познания.

Примат рационально-рефлексирующего сознания и типа мышления над инструментальными и нормативными составляющими методологического анализа позволяет пересмотреть методологию под другим, антропологическим, углом: не как свод принципов и методов познания, а «как саморефлексивное восхождение исследователя к собственной философско-методологической позиции» [6, с. 6]. Поскольку сама методология выполняет функцию «рефлексивного зеркала» и является особой формой «самосознания науки» [7], то это требует от исследователя особой рефлексивно-аналитической оснащенности и проработанности. «Можно предположить, – пишет В. М. Розин, – что современный мыслительный научный дискурс предполагает явную рефлексию особенностей того мышления, в рамках которого он строится» [8, с. 149]. Исследователю необходимо осознавать теоретические, ценностные, личностные (неявные) основания научной деятельности: «...проясняя формальную структуру знания, методолог, по сути дела, эксплицирует, проясняет содержательные условия осмысленности знания как продукта сознательной деятельности» [6, с. 18]. Реконструкция движения научной мысли, истории ее становления требует от исследователя экспликации и амплификации методологических оснований и предпосылок понимания этих процессов, поскольку вопрос прояснения концептуальных истоков той или иной теории подчас находит свое решение лишь в контексте зоны ближайшего или даже предельно отдаленного развития этой теории.

Решение вопроса реконструкции предмета психологии, равно как и ее отдельной предметной области, требует применения средств познания, которые будут адекватны: а) самому предмету; б) типу рациональности, с позиции которого ведется его изучение; в) тем тенденциям научного познания, которые присущи актуальному и ближайшему периодам развития психологической науки. В психологии со времен ее возникновения, как и в любой другой науке, сохраняются «долгоиграющие» проблемы и гносеологические лейтмотивы (предметные области, в которых постоянно «нарождается» и «перерождается» научная ткань). Их реконструкция и продуктивное переосмысление возможны при условии использования метода теоретического исследования, который позволит воссоздать логику становления и трансформации научной мысли, ее «столбовые», «окольные пути», моменты их пересечения. В таком случае в поле зрения исследователя с неизбежностью попадут не только общеизвестные теории, но и так называемые маргинальные теории, оставленные на обочине научного познания без должного осмысления. Аналитический акцент необходимо делать не на констатирующем варианте исторической реконструкции, который предполагает восстановление хронологии смены научных систем прошлого, установление преемственности научных идей и способов познания. Прирост знания в психологии далеко не всегда носил поступательный характер и редко подчинялся кумулятивному принципу: «Развитие науки, в том числе и психологии, не линейный, а очень сложный процесс, на пути которого возможны зигзаги, незнание открытий, возвраты к уже пройденным решениям, „топтанье на месте“, кризисы» [9, с. 136]. Поэтому акцент следует делать на реконструкции переосмысляющего плана [10], чтобы в свете современных исследовательских тенденций и методологических трендов по-новому осмыслить концептуальное наследие тех ученых, чья мысль обгоняла время, заново подвергнуть методологической рефлексии их прогностический и эвристический потенциал. Ключевым методологическим ориентиром здесь становится «„разговор“ с психологами и философами прошлого... в котором прорисовываются контуры

новой методологии» [6, с. 7]. Вооружение исследовательского взгляда такой рефлексивной оптикой позволяет ставить в центр методологического анализа неочевидные, неявные, периферийные или даже маргинальные концепции (что было предпринято О. В. Лукьяновым [11]), в которых проступали контуры будущей психологии и воплощалась постнеклассическая рациональность. Особую исследовательскую ценность при таком транспективном обзоре содержат моменты, связанные с антропологическими поворотами психологической мысли. Моменты, когда классическая психология «сбивалась» со своих «столбовых дорог» и устремлялась вопреки предуготованным положительным эвристикам к постижению целостного человека и сосредотачивала поиск на человекообразных предметных областях.

История психологии в современном ее варианте занимается не только и не столько ретроспективным описанием и анализом теоретико-концептуального наследия психологической науки, установлением преемственности и «степени родства» научных идей, воссозданием «концептуальной палитры» того или иного исторического отрезка в эволюции психологической мысли. Все это, безусловно, необходимо, но в отрыве от понимания тенденций и перспектив развития психологии, переосмысления этого концептуально-теоретического наследия в контексте новых методологических установок рискует обернуться весьма неплодотворной архивацией якобы уже состоявшихся и завершенных актов научного познания. История психологии не может ограничиваться «раскопками концептуальных окаменелостей», фиксацией и хранением исторических свидетельств многолинейного процесса оформления и трансформации предметного знания психологии, ее категориально-понятийного аппарата. «Иными словами, для реконструкции тенденций развития науки, выявления процесса прогрессивного роста научного знания, перерождения форм и стилей научного мышления, закономерных преобразований предмета науки в процессе ее саморазвития не хватает традиционно сложившихся средств историко-психологического познания» [4, с. 91]. Этим и объясняется необходимость применения транспективного анализа, поскольку он оказывается едва ли не единственным методом, адекватным тем динамическим процессам, которые сопровождают психологическое познание. Если воспользоваться известной литературной метафорой, то он является своего рода *mobilis in mobile* («подвижный в подвижной среде»). Динамический анализ открытых саморазвивающихся систем (к коим относится и сама психологическая наука) составляет, по мнению основоположника транспективного анализа В. Е. Ключко, одну из первостепенных задач развития постнеклассической психологии: «Две ключевые миссии постнеклассики, к числу которых я отношу динамический анализ развития психологии через призму понимания ее в качестве саморазвивающейся научной системы и теоретическое (системное) переопределение предмета науки, остаются пока за пределами круга методологических проблем, обсуждаемых в психологии» [12, с. 157].

Если учесть, что некоторые концепции только сегодня получают должное осмысление, попадают в долгожданный оппонентный круг, то правильнее говорить не о завершенных актах познания, а о дрящейся научной мысли (например, о дрящейся мысли Л. С. Выготского или В. П. Зинченко). Здесь будет уместно противопоставить метафоры «реставрация» и «ренессанс» для установления кардинальных отличий между традиционным и постнеклассическим пониманием истории психологии. В первом случае ученые занимаются восстановлением «концептуальных памятников» в строго очерченных исторических отрезках развития научной мысли с обязательным датированием, установлением более-менее строгой хронологической последовательности научных идей, реконструкцией духовной ситуации времени (*Zeitgeist*), которой отвечали эти идеи. Во втором случае акцент делается на возрождении научных идей, перепрочтении работ ученых, особенно тех, концептуальный и эвристический потенциал которых становится понятным в полной мере лишь из сегодняшнего и завтрашнего дня развития психологии (тенденций, присущих ей). «Понять Выготского, – отмечает А. А. Пузырей, – значит сделать его партнером в размышлениях о тех проблемах, перед которыми оказываемся мы в своей собственной работе в ситуации, которая складывается в современной психологии» [3, с. 84].

Нельзя однозначно «приколоть» мысль ученого (по принципу составления энтомологической коллекции) к определенной странице «календаря» истории психологии и определить для нее непроницаемые границы. Это закроет подступы к пониманию движения научных идей, процессов их

коммуникации и «перекрестного опыления». Так, В. А. Мазиловым предлагается в качестве базиса для построения философии психологии (на что в свое время уповал А. Н. Леонтьев) «концепция коммуникативной методологии, ориентированная на соотнесение различных психологических концепций» [1, с. 95]. Безусловно, коммуникация ученых, преодолевающая временные и концептуальные рамки, необходима, но лишь в том случае, если она будет сопровождаться, как считает В. И. Кабрин, преодолением «фатальной редукции» и устоявшихся «конвенциональных трафаретов, в которых закована традиционная коммуникация» [13, с. 17]. Для осуществления возможности построения такой плодотворной транскоммуникативной методологии, не отягощенной конвенциональными схемами и трафаретами, необходимо «выйти за рамки метода и методологии, снабжающих нас спасительными процедурами и определенными схемами интерпретаций» [13]. Но инерция привычных мини-парадигмальных логик и объяснительных принципов столь велика, что реализация методологических упований В. И. Кабрина пока остается весьма непростой (а для многих исследователей – пугающей) задачей. Условия ее решения отягощаются, по мнению В. Е. Ключко, сохранением следующей тенденции: «самопроизвольно множатся “знания в лохмотьях”, а выстроенные локальными парадигмами, на которых базируются теории, “концептуальные перегородки” недостаточно проницаемы для конструктивного диалога» [12, с. 157].

Транспективный анализ как базовый методологический инструмент системной антропологической психологии позволяет увидеть сквозь эти «концептуальные перегородки» тенденции усложнения психологического познания, встроиться в непрекращаемый диалог ученых, чьи научные взгляды были концептуально созвучны, несмотря на то что отстаивали они их в разное историческое время (не были современниками) или же они были современниками, но в силу разных причин не являлись явными представителями одного оппонентного круга (например, как М. М. Бахтин и Л. С. Выготский или как А. А. Ухтомский и П. А. Флоренский). Особый интерес и научную ценность здесь представляет моделирование возможной коммуникации таких психологических концепций, между которыми существуют значительные временные или парадигмальные расстояния. Одна из продуктивных попыток реализации этого принципа сравнительно недавно осуществлена В. С. Кубаревым [14].

Решение подобных исследовательских задач является примером продуктивного применения транспективного анализа как метода моделирования вневременного диалога ученых, совмещения их явных и имплицитных теоретических установок, преодоления привычных мини-парадигмальных логик и объяснительных схем. Он позволяет сделать фигурой историко-психологического анализа совершенно новые предметные области: «Открытие механизмов смены установок, „призм видения“, выявление „зон перекрытия“ в межпарадигмальных переходах, истоки зарождения новых парадигмальных устоев в пространстве устоявшихся методологических принципов и подходов» [4, с. 90].

Феномен смыслового резонанса ценностных и мировоззренческих оснований мышления ученых-психологов, их «созвучия» с мировоззрением философов, представителей литературы и искусства предопределил необходимость введения в методологический инструментарий истории психологии нового понятия – «референтный круг» [2]. В свое время еще В. Дильтей отмечал, что «в способе, каким подходят великие писатели и поэты к жизни человеческой, находится обильная пища и задача для психологии» [15, с. 29]. Обогащение концептуально-понятийного аппарата психологии довольно часто шло «окольными путями» – через ассимиляцию философско-мировоззренческого наследия и потенциала литературы и искусства. Введение такого понятия позволяет выйти за рамки монодисциплинарного понятия «оппонентный круг», включить в одно диалогическое поле взгляды тех ученых и художников, «чьи взгляды, иногда совсем из другой области знаний, стали стимулом для развития собственных позиций, новых идей в своей области» [16, с. 8–9]. Особый интерес также представляет концептуальное наследие исследователей, опередивших время, мысливших не из своей конкретно-исторической ситуации развития психологии, а будто бы из ситуации ее завтрашнего дня. «Основы транспективного анализа закладывались теми, кто раньше других смог выйти за пределы устоявшихся схем понимания и объяснения, диктуемых классической рациональностью» [4, с. 91]. Попытка рассмотрения концептуального наследия предтеч постнеклассической психологии (А. А. Ухтомского и П. А. Флоренского) была предпринята нами ранее [17, 18].

Метод теоретической реконструкции, описания и критического анализа научных систем прошлого с выраженным акцентом на логике, социальной ситуации развития науки и категориальном анализе (А. Н. Ждан, Т. Д. Марцинковская, М. Г. Ярошевский) позволяет достаточно полно воссоздать культурно-историческую и гносеологическую ситуацию того или иного исторического этапа развития психологической мысли. Вооружившись им, можно представить исторический путь психологии как цепочку дискретных отрезков ее истории (с учетом их временных, парадигмальных границ), но вместе с тем он оказывается недостаточно действенным при решении задачи на реконструкцию типов научного мышления в их непрерывном усложнении, столкновении, перерождении. Основной доминантой в историко-психологическом исследовании должен стать анализ процесса становления таких теорий, которые смогли последовательно ассимилировать разные идеалы рациональности [4]. Но воплотить этот исследовательский ориентир возможно, лишь вооружившись постнеклассическим взглядом на историю психологии, рассматривая «ее как процесс прогрессивного усложнения науки, понятой в качестве открытой системы» [4, с. 90]. Вместе с тем понимание того, как на каждом этапе эволюции психологического познания решались центральные методологические проблемы психологии, – проблемы предмета и метода, требует транспективного обзора и реконструкции трансформационных трендов (процессов), имевших место на том или ином этапе развития психологии, включая реконструкцию тех «аномалий» (Т. Кун), которые упрямо свидетельствовали о необходимости включения в предметное поле психологии феноменов, связанных с чело-векоразмерностью.

Транспективный анализ в этом плане является оптимальным методом постнеклассической науки. Он позволяет сосредоточить исследовательский фокус на процессах и механизмах самоорганизации «в человекообразных (саморазвивающихся) системах», на динамических моментах самодвижения и саморазвития этих сложнейших функциональных систем [12]. Сам метод в данном случае уподобляется предмету исследования (что является довольно редким случаем), и это позволяет охватить сложную динамику становления, переопределения предмета. Описывая преимущества этого метода, его основоположник В. Е. Ключко отмечал: «Будучи *динамическим*, транспективный анализ является также и *темпоральным*, учитывающим детерминацию будущим; *тенденциональным*, т. е. выявляющим тенденции в становлении открытых систем, рассматривая их как градиенты – направления, в которых возможности обретают силу осуществляться; *прогностическим*, поскольку на этой базе можно делать достаточно обоснованные прогнозы относительно становления системы; *системным*, т. е. учитывающим детерминацию, которая идет от психологических (общесистемных) новообразований, производимых системой в актах взаимодействия со средой» [12, с. 163].

Суть транспективного анализа не сводится к ретроспективному описанию научных систем прошлого, она обнаруживает себя в способности исследователя фиксировать моменты взаимопроникновения осуществленного, осуществляющегося и зарождающегося знания. В случае истории психологии «...действительная единица исторического анализа с необходимостью включает в себя не только „прошлое“, но также настоящее и будущее и, что главное, устанавливается относительно некоторого (подлежащего также специальной реконструкции) действия – организуемого в настоящей ситуации ввиду целей, лежащих в будущем» [3, с. 81]. Единицей историко-психологического анализа, вооруженного транспективным взглядом, является не конкретно-историческая концепция (как, например, концепция мышления «вчера», «сегодня» и «завтра»), а такая концепция, в смысловом содержании которой преломляются процессы и результаты взаимопроникновения разных исторических форм и способов осмысления проблемного поля психологии мышления, включая те, концептуальные контуры которых только еще вызревают в «живом», понятийно не завершенном дискурсе исследователей, продиктованном задачами психологии мышления завтрашнего дня.

Подводя своеобразный итог настоящей работы, обратимся еще раз к ключевому понятию, содержательное раскрытие которого задает постнеклассический ориентир при планировании и реализации историко-психологического исследования. «Транспектива, – подчеркивал В. Е. Ключко, – это не ретроспектива (взгляд из настоящего, обращенный на прошлое), не перспектива (проектирование будущего из настоящего). Это такой взгляд, благодаря которому каждая точка на пути развития человечества (неуклонно прогрессивного становления человеческого в человеке) понимается как

место сосуществования времен, их взаимопроникновения и взаимоперехода, в котором реализует себя тенденция усложнения человека как системной организации. Каждое такое место интересно тем, что оно располагается в жизненном пространстве конкретных людей, живших в разные эпохи» [19, с. 12]. Применяя транспективный анализ, мы получаем возможность обнаружения в «ткани научного познания» (Л. С. Выготский) особых мест схождения и взаимопроникновения стилей научного мышления, концептуальных полей: «Через ученого, хочет он с этим считаться или нет, проходит историческая транспектива: пишет он сам, но руку его направляют те, кто был до него, и, в не меньшей степени, те, кто будут после него...» [12, с. 159]. Другими словами, исследователю, использующему транспективный анализ, необходимо сделать предметом методологической рефлексии темпоральные контрапункты развивающейся и усложняющейся научной мысли (включая собственную мысль), обнаружить точки притяжения созвучных, комплементарных идей, которые то актуализировались, то меркли, то предавались забвению, то вновь признавались учеными в качестве концептуальных ориентиров положительной эвристики той или иной психологической теории.

Список источников

1. Мазилев В. А. Методологические проблемы исследований в истории психологии // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 1, т. II (Психолого-педагогические науки). С. 91–97.
2. Марцинковская Т. Д. История, культура, развитие как образующие историко-генетической парадигмы // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11, № 4. С. 69–78. DOI: 10.17759/chp.2015110406
3. Пузырей А. А. Психология. Психотехника. Психагогика. М.: Смысл, 2005. 488 с.
4. Ключко В. Е. Смысловая теория мышления в транспективе становления психологического познания: эпистемологический анализ // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2008. № 2. С. 87–101.
5. Швырев В. С. Методология // Новая философская энциклопедия: в 4 т. М., 2001. Т. II. 634 с.
6. Василюк Ф. Е., Зинченко В. П., Мещеряков Б. Г., Петровский В. А., Пружинин Б. И., Щедрина Т. Г. Методология психологии: проблемы и перспективы / под общ. ред. Т. Г. Щедриной. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2012. 509 с.
7. Корнилова Т. В., Смирнов С. Д. Методологические основы психологии: учеб. для академ. бакалавриата. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2014. 490 с.
8. Розин В. М. Происхождение и эволюция научного знания // Философия науки и техники. 1997. № 1. С. 129–151.
9. Исторический смысл научно-психологических открытий (к 80-летию Антонины Николаевны Ждан) // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2014. № 2. С. 131–136.
10. Кубарев В. С. Методологические инструменты постнеклассической психологии: транспективный анализ // СПЖ. 2015. № 58. С. 6–24. DOI: 10.17223/17267080/58/1
11. Лукьянов О. В. Готовность быть: введение в транстемпоральную психологию. М.: Смысл, 2009. 231 с.
12. Ключко В. Е. Постнеклассическая транспектива психологической науки // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 305. С. 157–164.
13. Кабрин В.И. Транскомуникативный подход как постметодология современной психологии // Вестник Томского государственного университета, 2005. № 286. С. 15–20.
14. Кубарев В. С. Механизм осознания жизненных смыслов в свете культурно-деятельностного подхода // СПЖ. 2021. № 81. С. 28–51.
15. Дильтей В. Описательная психология. СПб.: Алетейя, 1996. С. 153.
16. Марцинковская Т. Д. Психологическая концепция С. Л. Рубинштейна в контексте идей И. В. Гете и В. И. Вернадского // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2020. Т. 10, вып. 1. С. 7–17. DOI: 10.21638/spbu16.2020.101
17. Нелюбин Н. И. Предтечи постнеклассического мышления в российской психологии: А. А. Ухтомский // СПЖ. 2019. № 73. С. 6–16. DOI: 10.17223/17267080/73/1
18. Нелюбин Н. И. Предтечи постнеклассического мышления в российской психологии: П. А. Флоренский // СПЖ. 2020. № 76. С. 6–19. DOI: 10.17223/17267080/76/1
19. Ключко В. Е. Щит Персея и круг Хомы: психоисторический этюд // СПЖ. 2004. № 19. С. 11–17.

References

1. Mazilov V. A. Metodologicheskiye problemy issledovaniy v istorii psikhologii [Methodological problems of research in the history of psychology]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2015, no. 1, vol. II (Psikhologo-pedagogicheskiye nauki), pp. 91–97 (in Russian).
2. Martsinkovskaya T. D. Istoriya, kul'tura, razvitiye kak obrazuyushchiye istoriko-geneticheskoy paradigmy [History, culture, development as forming the historical-genetic paradigm]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural-Historical Psychology*, 2015, vol. 11, no. 4, pp. 69–78 (in Russian). DOI: 10.17759/chp.2015110406
3. Puzyrey A. A. *Psikhologiya. Psikhotehnika. Psikhagogika* [Psychology. Psychotechnics. Psychogogy]. Moscow, Smysl Publ., 2005. 488 p. (in Russian).
4. Klochko V. E. Smyslovaya teoriya myshleniya v transspektive stanovleniya psikhologicheskogo poznaniya: epistemologicheskiy analiz [The Semantic Theory of Thinking in the Perspective of the Formation of Psychological Cognition: An Epistemological Analysis]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya – Moscow State University Herald. Series 14. Psychology*, 2008, no. 2, pp. 87–101 (in Russian).
5. Shvyrev V. S. Metodologiya [Methodology]. *Novaya filosofskaya entsiklopediya: v 4 tomakh. Tom 2* [New Philosophical Encyclopedia: in 4 volumes. Vol. 2]. Moscow, 2001. 634 p. (in Russian).
6. Vasilyuk F. E., Zinchenko V. P., Meshcheryakov B. G., Petrovskiy V. A., Pruzhinin B. I., Shchedrina T. G. *Metodologiya psikhologii: problemy i perspektivy* [Methodology of psychology: problems and prospects]. Moscow, Saint Petersburg, Tsentr gumanitarnykh initsiativ Publ., 2012. 509 p. (in Russian).
7. Kornilova T. V., Smirnov S. D. *Metodologicheskiye osnovy psikhologii: uchebnik dlya akademicheskogo bakalavriata* [Methodological Foundations of Psychology: textbook for academic undergraduate studies]. Moscow, Yurayt Publ., 2014. 490 p. (in Russian).
8. Rozin V. M. Proiskhozhdeniye i evolyutsiya nauchnogo znaniya [Origin and evolution of scientific knowledge]. *Filosofiya nauki i tekhniki*, 1997, no. 1, pp. 129–151 (in Russian).
9. Istoricheskiy smysl nauchno-psikhologicheskikh otkrytiy (k 80-letiyu Antoniny Nikolayevny Zhdan) [The historical meaning of scientific and psychological discoveries (to the 80th anniversary of Antonina Nikolaevna Zhdan)]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya – Moscow State University Herald. Series 14. Psychology*, 2014, no. 2, pp. 131–136 (in Russian).
10. Kubarev V. S. Metodologicheskiye instrumenty postneklassicheskoy psikhologii: transspektivnyy analiz [Methodological Tools of Post-Nonclassical Psychology: A Transpective Analysis]. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 2015, no. 58, pp. 6–24 (in Russian). DOI: 10.17223/17267080/58/1
11. Luk'yanov O. V. *Gotovnost' byt': vvedeniye v transtemporal'nyu psikhologiyu* [Willingness to be: an introduction to transtemporal psychology]. Moscow, Smysl Publ., 2009. 231 p. (in Russian).
12. Klochko V. E. Postneklassicheskaya transspektiva psikhologicheskoy nauki [Post-nonclassical perspective of psychological science]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2007, no. 305, pp. 157–164 (in Russian).
13. Kabrin V. I. Transkommunikativnyy podkhod kak postmetodologiya sovremennoy psikhologii [Trans Communicative Approach as Post Methodology of Modern Psychology]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2005, no. 286, pp. 15–20 (in Russian).
14. Kubarev V. S. Mekhanizm osoznaniya zhiznennykh smyslov v svete kul'turno-deyatelnostnogo podkhoda [The Mechanism of Awareness of Life Meanings in the Light of the Cultural-Activity Approach]. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 2021, no. 81, pp. 28–51 (in Russian). DOI: 10.17223/17267081/81/2
15. Dil'tey V. *Opisatel'naya psikhologiya* [Descriptive psychology]. Saint Petersburg, Aleteyya Publ., 1996. 153 p. (in Russian).
16. Martsinkovskaya T. D. Psikhologicheskaya kontseptsiya S. L. Rubinshteyna v kontekste idey I. V. Gete i V. I. Vernadskogo [The psychological concept of S. L. Rubinshtein in the context of the ideas of I. V. Goethe and V. I. Vernadsky]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya – Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*, 2020, vol. 10, no. 1, pp. 7–17 (in Russian). DOI: 10.21638/spbu16.2020.101
17. Nelyubin N. I. Predtechi postneklassicheskogo myshleniya v rossiyskoy psikhologii: A. A. Ukhtomskiy [Forerunners of post-non-classical thinking in Russian psychology: A. A. Ukhtomsky]. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 2019, no. 73, pp. 6–16 (in Russian). DOI: 10.17223/17267080/73/1

18. Nelyubin N. I. Predtechi postneklassicheskogo myshleniya v rossiyskoy psikhologii: P. A. Florenskiy [Forerunners of Post-Non-Classical Thinking in Russian Psychology: P. A. Florensky]. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 2020, no. 76, pp. 6–19 (in Russian). DOI: 10.17223/17267080/76/1
19. Klochko V. E. Shchit Perseya i krug Khomy: psikhohistoricheskiy etyud [The Shield of Perseus and the Circle of Homa: A Psychohistorical Study]. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 2004, no. 19, pp. 11–17 (in Russian).

Информация об авторах

Нелюбин Н. И., кандидат психологических наук, доцент, Омский государственный педагогический университет (Набережная Тухачевского, 14, Омск, Россия, 644099).

Information about the authors

Nelyubin N. I., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Omsk State Pedagogical University (Naberezhnaya Tukhachevskogo, 14, Omsk, Russian Federation, 644099).

Статья поступила в редакцию 25.12.2022; принята к публикации 26.04.2023

The article was submitted 25.12.2022; accepted for publication 26.04.2023

Научная статья
УДК 159.9.072.59
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-150-159>

Виртуальное и реальное пространство современной белорусской молодежи: социально-психологический контекст

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

Виртуальное пространство современной молодежи включает социальные сети. Активное участие в них приводит к зависимости от социальных сетей, а она связана с рядом проявлений психологического неблагополучия. Поэтому изучение зависимости от социальных сетей весьма актуально. Цель данного исследования – проверка гипотезы о возможных связях зависимости от социальных сетей с уверенностью в себе, эмоциональным интеллектом и стилем поведения в конфликтных ситуациях. В статье установлено, что у юношей и девушек имеют место обратные связи зависимости от социальных сетей с уверенностью в себе и прямые связи с зависимостью от смартфона и со всеми формирующими ее факторами. Показано, что именно психологические проблемы являются главной причиной возникновения зависимости от соцсетей. Зависимость юношей от соцсетей негативно коррелирует с социальной смелостью и положительно – со стилем «избегание конфликта». У девушек и юношей обнаружены совершенно отличающиеся связи зависимости от соцсетей с эмоциональным интеллектом и его компонентами. Полученные факты свидетельствуют о негативном влиянии новой виртуальной реальности на целый ряд важных социально-психологических параметров личности современного молодого человека.

Ключевые слова: *виртуальное пространство, зависимость от социальных сетей, уверенность в себе, эмоциональный интеллект, поведение в конфликтных ситуациях, зависимость от смартфона, факторы зависимостей, белорусские юноши и девушки*

Для цитирования: Шейнов В. П., Ермак В. О. Виртуальное и реальное пространство современной белорусской молодежи: социально-психологический контекст // Научно-педагогическое обозрение. 2023. Вып. 3 (49). С. 150–159. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-150-159>

Original article

Virtual and real space of modern belarusian youth: social and psychological context

Viktor P. Sheynov¹, Vladislav O. Ermak²

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 virtual space of modern youth includes social networks. Active participation in them leads to dependence on social networks, and it is associated with a number of manifestations of psychological distress. Therefore, the study of dependence on social networks is very important. The purpose of this

study is to test the hypothesis about possible links between social media addiction and self-confidence, emotional intelligence, and style of behavior in conflict situations. The article found that the virtual space for a significant number of young Belarusians has already become preferred in communication, entertainment and work, and that boys and girls have negative associations of dependence on social networks with self-confidence and positive associations with dependence on smartphones and with all the factors that shape it. It is shown that it is psychological problems that are the main cause of dependence on social networks. The dependence of young men on social networks is negatively associated with social courage and positively with the “conflict avoidance” style. Boys and girls have completely different connections between social media addiction and emotional intelligence components. These results are new, since neither domestic nor foreign publications have been able to find reliable conclusions about the relationship of dependence on social networks with components of emotional intelligence and behavior in conflicts. The facts obtained testify to the negative impact of the new virtual reality on a number of important socio-psychological parameters of the personality of a modern young person.

Keywords: *virtual space, addiction to social networks, self-confidence, emotional intelligence, behavior in conflict situations, smartphone addiction, addiction factors, Belarusian boys and girls*

For citation: Sheynov V. P., Ermak V. O. Virtual'noye i real'noye prostranstvo sovremennoy belorusskoy molodezhi: sotsial'no-psikhologicheskiy kontekst [Virtual and real space of modern belarusian youth: social and psychological context]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 3 (49), pp. 150–159. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-150-159>

Белорусская наука еще только приступает к фундаментальному исследованию влияния виртуальной реальности на сознание и поведение молодых людей [1, 2]. В представляемой работе мы попытаемся компенсировать этот недостаток, сконцентрировав свое исследовательское внимание на социально-психологических проявлениях воздействия виртуальной реальности на внутренний мир белорусских юношей и девушек. Это воздействие может приобретать черты и признаки зависимости (аддикции) молодых людей от виртуальных моделей общения в социальных сетях, которая связана с рядом признаков психологического неблагополучия.

Действительно, в наших предыдущих статьях выявлена прямая связь зависимости от соцсетей с одиночеством, тревожностью, депрессией и отрицательная корреляция с удовлетворенностью жизнью, самооценкой и возрастом [3, с. 41]. Выявлены также корреляции зависимости мужчин и женщин от соцсетей: прямые – с нарциссизмом и импульсивностью, отрицательные – с ассертивностью [4]. Ассертивность относится к важнейшим качествам личности, она тесно связана со многими ее психологическими и социально-психологическими характеристиками [5], значительно отражается на поведении личности и ее восприятии окружающими [6] и тесно связана со здоровьем индивида [7].

В зарубежных исследованиях также выявлены положительные связи зависимости от соцсетей с проявлениями психологического неблагополучия [8].

Кибервиктимизация является следствием кибербуллинга, нередко сопровождающего зависимость от социальных сетей [9].

Эмоциональный интеллект – это способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими [10, с. 129–140] или точное восприятие эмоций, использование эмоций для облегчения мысли, понимание эмоций и управление ими [11, с. 507–536]. Показано, что чрезмерное увлечение социальными сетями негативно коррелирует с эмоциональным интеллектом и напрямую связано с трудностями в общении [12].

В исследовании 2 068 испанских подростков более низкие показатели эмоционального интеллекта способствовали более высокому проблемному использованию соцсетей [13]. М. Mulawarman и соавт. установили отрицательные связи между эмоциональным интеллектом и использованием социальных сетей и отрицательную связь успеваемости с использованием соцсетей ($R = -0,429$;

$p < 0,05$) [14]. При этом более высокий эмоциональный интеллект коррелирует с уменьшением зависимости от социальных сетей [15].

В работе А. С. Mähät полученные выводы свидетельствуют об отрицательных корреляциях между временем нахождения в соцсетях и показателями эмоционального интеллекта [16, с. 239–246]. В статье Н. Kaura и S. Saini показано, что использование соцсетей значительно положительно связано с эмпатией и с интегративным показателем эмоционального интеллекта [17, с. 581–584].

Ряд исследователей пришли к выводу о прямой связи низкой уверенности в себе с зависимостью от соцсетей. J. Cabral установил, что зависимость от соцсетей служит признаком отсутствия социальной жизни без какой-либо уверенности в себе [18]. К. Kircaburun и соавт. установили, что неуверенность в себе была связана с чрезмерным использованием социальных сетей [19, с. 77–88]. В ходе изучения S. Yu и соавт. 395 китайских студентов обнаружено, что почти все участники (99%) используют соцсети, причем низкий оптимизм как фактор неуверенности в себе был косвенным фактором зависимости от социальных сетей [20, с. 550–564]. В исследовании М. İskender показано, что зависимость от соцсетей, неуверенность в себе, социальное одиночество и эмоциональное одиночество в семье связаны между собой [21]. Контакты в соцсетях являются подменой реального общения [22]. В работе V. Boursier, F. Gioia и M. D. Griffiths установлено, что опасения мальчиков по поводу своей внешности были предсказателями проблемного использования ими социальных сетей. У девушек это не оказало влияния на использование ими селфи в социальных сетях [24]. А. Costanzo и соавт. пришли к заключению, что развитию уверенности в себе может способствовать уменьшение участия в социальных сетях [23, с. 656–664].

В исследовании О. Bilgin и I. Tas отрицательная связь наблюдалась между воспринимаемой социальной поддержкой и зависимостью от социальных сетей [25, с. 751–758]. В работе Siah и соавт. установлено, что только стратегия избегания опосредует связь патологии с зависимостью от соцсетей [26]. В статье B. Z. R. Wong, S. J. Goh, J. Y. Hui показано, что стратегия выживания, основанная на эмоциях, и стратегия избегания являются предикторами зависимости от соцсетей [27]. L. N. Hurley показал, что большая устойчивость относительно попадания в зависимость от соцсетей коррелирует со стратегиями преодоления, ориентированными на проблемы и эмоции [28].

Эти результаты установлены в зарубежных исследованиях. Закономерен вопрос, будут ли подобные социально-психологические корреляции иметь место для молодых белорусов. Важность показанных выше связей объясняет актуальность подобного исследования. В соответствии с вышесказанным цель проведенного исследования – выявить связи зависимости юношей и девушек от соцсетей с их эмоциональным интеллектом, уверенностью в себе и стратегиями преодоления конфликтов.

В проведенном онлайн-опросе приняли участие 265 респондентов (148 женщин и 117 мужчин) – студентов учреждений высшего образования технических и экономических специальностей, а также преподавателей. Средний возраст испытуемых 21,3 года ($SD = 4,6$). В социологическом опросе задействованы 1 634 представителя учащейся молодежи Беларуси.

Зависимость от соцсетей измерялась опросником ЗСС-15 [3], зависимость от смартфона – короткой версией САС-16 [29] опросника «Шкала зависимости от смартфона» [30]. Уверенность в себе диагностировалась методикой В. Г. Ромека [31, с. 87–108]. Методика включает три компонента уверенности в себе (общая уверенность, социальная смелость, инициатива в социальных контактах). Оценка эмоционального интеллекта производилась методикой Н. Холла [32, с. 57–59]. Диагностика поведения в конфликтах осуществлялась опросником К. Томаса – Р. Килманна [33, с. 381–388]. В настоящей работе применены факторные модели: зависимости от соцсетей [34, с. 145] и зависимости от смартфона [35, с. 174].

Проверка показала, что распределение всех используемых выборок отлично от нормального. Поэтому выводы о всех связях делаем по показателям корреляции Кендалла и для сравнения – по параметрическому критерию Пирсона.

Таблица 1

Связи зависимости от социальных сетей с уверенностью в себе, эмоциональным интеллектом и стилем поведения в конфликте (общая выборка, 265 респондентов)

Корреляция	Показатель	ЗС	УС	ЭИ	Сопро- тивление	Сотрудни- чество	Компро- мисс	Избега- ние	Приспо- собление	Возраст
Корреляция Кендалла	Коэффициент	0,458**	-0,094*	-0,049	-0,059	0,028	0,021	0,036	0,001	-0,097*
	Значи- мость	0,000	0,047	0,250	0,181	0,539	0,648	0,423	0,985	0,048
Корреляция Пирсона	Коэффициент	0,686**	-0,170**	-0,102	-0,095	0,012	0,036	0,055	0,040	-0,154*
	Значи- мость	0,000	0,006	0,099	0,123	0,842	0,560	0,369	0,512	0,012

Примечание. ЗС – зависимость от смартфона, УС – уверенность в себе, ЭИ – эмоциональный интеллект; * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.

Из табл. 1 видно, что одни и те же связи обнаруживаются корреляциями и Кендалла, и Пирсона: корреляции зависимости от соцсетей: негативные – с уверенностью в себе и возрастом и прямые – с зависимостью от смартфона. Связи в выборке, объединяющей мужчин и женщин, могут не иметь места в одной из них, поэтому проверим наличие связей отдельно в женской и мужской выборке.

Таблица 2

Связи зависимости от соцсетей с уверенностью в себе, эмоциональным интеллектом и стилем поведения в конфликте

Пол	Показатель	ЗС	УС	ЭИ	Сопро- тивление	Сотрудни- чество	Компро- мисс	Избега- ние	Приспо- собление	Возраст
Муж- чины	τ	0,455**	-0,082*	-0,103	-0,063	0,000	-0,049	0,125*	-0,003	-0,073
	p	0,000	0,040	0,106	0,345	0,994	0,472	0,044	0,962	0,280
Жен- щины	τ	0,450**	-0,074*	0,031	-0,046	0,051	0,066	-0,040	-0,002	-0,104*
	p	0,000	0,026	0,587	0,436	0,399	0,276	0,506	0,973	0,045

Примечание. τ – значение корреляции Кендалла, p – двусторонний уровень значимости.

Из табл. 2 следует, что и у мужчин и у женщин имеют место выявленные в общей их выборке корреляции зависимости от соцсетей: обратные – с уверенностью в себе и прямыми – с зависимостью от смартфона. У мужчин зависимость от соцсетей коррелирована положительно со стилем избегания в конфликте, а у женщин – отрицательно с возрастом. Установленная обратная связь зависимости от соцсетей с уверенностью согласуется с выявленным зарубежными исследователями аналогичным фактом [18–24], однако оказалась статистически незначимой обратная связь зависимости от смартфона с интегративным показателем эмоционального интеллекта, установленная в ряде отечественных исследований [12] и зарубежных [13–17]. Представленная табл. 2 обратная связь с возрастом зависимости женщин от соцсетей совпадает с ранее полученными результатами [3, с. 41]. Показатели корреляций Кендалла зависимости индивида от соцсетей с уверенностью для мужчин и женщин, вычисленные по собранным данным опросов, оказались негативными, но статистически незначимыми. Статистическая незначимость может быть следствием недостаточного количества испытуемых в женской и мужской выборках. Для проверки этого предположения В. О. Ермаком были сгенерированы по моделям общей, мужской и женской выборок недостающие значения, интерполирующие имеющиеся ряды значений. При этом коэффициенты корреляции оказались незначительно отличающимися от эмпирических, но статистически значимыми. То есть подтвердилось предположение о том, что статистической значимости не было зафиксировано вследствие недостаточного объема мужской и женской выборок.

Таблица 3

Связи зависимости от соцсетей с факторами зависимостей от смартфона и от соцсетей и социальными навыками (265 респондентов)

Корреляция	Показатель	ПСП	Комму- никация	ПИ	ПК	Страх	Эйфория	СС	ИСК
Корреляция Кендалла	Коэффициент	0,758**	0,523**	0,683**	0,418**	0,340**	0,402**	-0,134**	-0,010
	Значимость	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,002	0,815
Корреляция Пирсона	Коэффициент	0,911**	0,675**	0,837**	0,591**	0,469**	0,582**	-0,215**	-0,039
	Значимость	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,525

Примечание. Здесь и далее: ПСП – психологическое состояние пользователя, ПИ – получение информации, ПК – потеря контроля над собой, СС – социальная смелость, ИСК – инициатива в социальных контактах; * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,05$.

В табл. 3 одни и те же связи зависимости от соцсетей обнаруживаются корреляциями и Кендалла, и Пирсона: прямые – со всеми факторами зависимости от смартфона и со всеми факторами зависимости от социальных сетей и обратные – с социальной смелостью.

Таблица 4

Связи зависимости от соцсетей с факторами зависимостей от смартфона и от соцсетей и социальными навыками (юноши, 117 человек)

Корреляция Кендалла	ПСП	Коммуникация	ПИ	ПК	Страх	Эйфория	СС	ИСК
Коэффициент	0,749**	0,515**	0,676**	0,407**	0,340**	0,365**	-0,186**	0,000
Значимость	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,005	0,998

Из табл. 3 и 4 следует, что у юношей зависимость от соцсетей повторяет связи, показанные в общей выборке.

Таблица 5

Связи зависимости от соцсетей с факторами зависимостей от смартфона и от соцсетей и социальными навыками (девушки, 148 человек)

Корреляция Кендалла	ПСП	Коммуникация	ПИ	ПК	Страх	Эйфория	СС	ИСК
Коэффициент	0,761**	0,530**	0,697**	0,425**	0,324**	0,418**	-0,084	-0,015
Значимость	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,150	0,793

Табл. 4 и 5 демонстрируют, что у девушек показатели зависимости от соцсетей отличаются от показателей юношей отсутствием связи с социальной смелостью.

Таблица 6

Связи зависимости от соцсетей с компонентами эмоционального интеллекта (265 респондентов)

Корреляция	Показатель	ЭО	УСЭ	СМ	Эмпатия	РЭДЛ
Корреляция Кендалла	Коэффициент	-0,002	-0,154**	-0,094**	0,029	-0,004
	Значимость	0,920	0,000	0,000	0,115	0,826
Корреляция Пирсона	Коэффициент	-0,021	-0,230**	-0,154*	0,049	0,014
	Значимость	0,739	0,000	0,012	0,424	0,823

Примечание. Здесь и в табл. 7, 8: УСЭ – управление собственными эмоциями, ЭО – эмоциональная осведомленность, СМ – самоменеджмент, РЭДЛ – распознавание эмоций других людей; * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,05$.

По данным табл. 6 видно, что корреляции Кендалла и Пирсона показывают сходные результаты: негативные связи зависимости от соцсетей с самоменеджментом и управлением собственными эмоциями.

Таблица 7

Связи зависимости от соцсетей с компонентами эмоционального интеллекта
(юноши, 117 человек)

Корреляция Кендалла	ЭО	УСЭ	СМ	Эмпатия	РЭДЛ
Коэффициент	-0,039	-0,122	-0,147*	-0,015	-0,063
Значимость	0,553	0,060	0,024	0,815	0,332

Из табл. 7 видно, что зависимость юношей от соцсетей поддерживает только обнаруженную в общей выборке связь с самоменеджментом.

Таблица 8

Связь зависимости от социальных сетей с компонентами эмоционального интеллекта
(девушки, 148 человек)

Корреляция Кендалла	ЭО	УСЭ	СМ	Эмпатия	РЭДЛ
Коэффициент	0,020	-0,105	-0,005	0,095	0,118*
Значимость	0,727	0,068	0,936	0,100	0,040

В табл. 8 показано, что у девушек имеется прямая связь зависимости от соцсетей с распознаванием эмоций других людей.

Таким образом, у юношей и девушек имеется различный характер связи зависимости от соцсетей с составляющими эмоционального интеллекта: у юношей – отрицательная связь с самоменеджментом, у девушек – положительная связь с распознаванием эмоций других людей.

В заключение отметим, что среднее значение зависимости от соцсетей женщин, равное 31,8, статистически значимо ($p = 0,046$) превосходит этот же показатель мужчин (29,8). Подобное соотношение установлено и в ряде других исследований, проведенных авторами данной статьи [3, с. 41; 34, с. 145].

Таким образом, установлено, что виртуальное пространство для значительного числа молодых белорусов уже стало предпочитаемым в общении, развлечениях и в трудовой деятельности.

У юношей и девушек имеют место обратные связи зависимости от виртуальной реальности (в форме соцсетей) с уверенностью и прямые связи с аддикцией от смартфона и формирующими эту аддикцию факторами

Зависимость юношей от соцсетей негативно связана с социальной смелостью и прямо связана со стилем «Избегание конфликта». Эти данные можно интерпретировать таким образом, что застенчивые юноши предпочитают общение в менее конфликтном для них виртуальном пространстве.

У юношей и девушек отмечены различные типы корреляции их зависимости от социальных сетей с компонентами эмоционального интеллекта: у молодых мужчин зафиксирована отрицательная связь с самоменеджментом, а у девушек – положительная корреляция с распознаванием эмоций других людей.

Представленные нами факты свидетельствуют о заметном негативном влиянии новой виртуальной реальности на целый ряд важных социально-психологических параметров личности современного молодого человека. Констатация этих фактов не дискредитирует новые интернет-технологии, однако должна привлечь внимание исследователей с целью поиска механизмов смягчения отрицательных социально-психологических последствий продолжающейся экспансии виртуальной реальности.

Список источников

1. Бубнов Ю. М. Взаимосвязь жизненных ценностей учащейся молодежи и рисков интернет-зависимости // Социологическая наука и образование: современные вызовы и риски: материалы междунар. науч.-практ. конф., посвящ. памяти проф. Г. П. Давидюка, Минск, 10 нояб. 2021 г. / Белорус. гос. ун-т; редкол.: А. Н. Данилов (гл. ред.) и др. Минск: БГУ, 2021. 279 с.
2. Бубнов Ю. М. Симптомы компьютерной лудомании у могилевских старшеклассников // Гісторыя Магілева: мінулае і сучаснасць: зборнік навуковых прац удельнікаў XII Міжнар. навук. канф., 25–26 июня 2021 г., г. Магілёў / уклад. І. А. Пушкін. Магілёў: БДУХ, 2021. 378 с.

3. Шейнов В. П., Девицын А. С. Разработка надежного и валидного опросника зависимости от социальных сетей // Системная психология и социология. 2021. № 2 (38). С. 41–55.
4. Шейнов В. П., Девицын А. С. Взаимосвязь зависимости от социальных сетей и признаков психологического неблагополучия // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2022. Т. 7, № 2 (26). С. 83–106. DOI: 10.38098/ipran.sep_2022_26_2_04
5. Шейнов В. П. Взаимосвязи ассертивности с психологическими и социально-психологическими характеристиками личности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15, № 2. С. 147–161.
6. Шейнов В. П. Ассертивное поведение: преимущества и восприятие // Современная зарубежная психология. 2014. Т. 3, № 2. С. 107–120.
7. Шейнов В. П. Ассертивность индивида и его здоровье // Российский гуманитарный журнал. 2014. Т. 3, № 4. С. 256–274.
8. Шейнов В. П. Зависимость от социальных сетей и характеристики личности: обзор исследований // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18, № 3. С. 607–630. DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-30
9. Шейнов В. П. Опросник «Оценка степени незащищенности индивидов от кибербуллинга»: разработка и предварительная валидизация // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2020. Т. 17, № 3. С. 521–541.
10. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерения, исследования: сб. ст. / Ин-т психологии Рос. акад. наук; под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М., 2004. С. 129–140.
11. Mayer J. D., Roberts R. D., Barasade S. G. Human abilities: Emotional intelligence // Annual Review of Psychology. 2008. V. 59. P. 507–536.
12. Гроголева О. Ю., Дронова А. А. Типология личности подростков, склонных к общению в социальных сетях // Активность и ответственность личности в контексте жизнедеятельности: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 300-летию г. Омска. Омск, 6–7 октября 2016 года. Омск: Омский гос. ун-т им. Ф. М. Достоевского, 2016. 193 с.
13. Arrivillaga C., Rey L., Extremera N. A mediated path from emotional intelligence to problematic social media use in adolescents: The serial mediation of perceived stress and depressive symptoms // Addictive Behaviors. 2022. V. 124, January 2022, 107095. URL: <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2021.107095> (дата обращения: 10.03.2023).
14. Mulawarman M., Hudab F. N., Suharsoc S. The Correlation Between Emotional Intelligence, Academic Achievement, and the Use of Social Media in Senior High School Students // International Journal of Innovation, Creativity and Change. 2020. Vol. 11, iss. 3. P. 325–335.
15. Sundvik L. M. S., Davis S. K. Social media stress and mental health: A brief report on the protective role of emotional intelligence // Curr. Psychol. 2022. URL: <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03035-9> (дата обращения: 10.11.2022).
16. MăhăŃ A. C. The impact of the Time Spent on Social Networks on Emotional Intelligence in Adolescents // Educaia Plus. 2020. Iss. 1. P. 239–246.
17. Kaura H., Saini S. The Correlation Between Emotional Intelligence, Academic Achievement, and the Use of Social Media // Indian Journal of Health & Wellbeing. 2020. Vol. 11, issue 10–12. P. 581–584.
18. Cabral J. Is generation Y addicted to social media // Future of children. 2008. P. 5–14.
19. Kircaburun K., Griffiths M. D., Şahin F. The Mediating Role of Self/Everyday Creativity and Depression on the Relationship Between Creative Personality Traits and Problematic Social Media Use Among Emerging Adults // Int. J. Ment. Health. Addiction. 2020. V. 18. P. 77–88. URL: <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9938-0> (дата обращения: 10.11.2022).
20. Yu S., Wu A. M. S., Pesigan I. J. A. Cognitive and Psychosocial Health Risk Factors of Social Networking Addiction // Int. J. Ment Health. Addiction. 2016. V. 14. P. 550–564. URL: <https://doi.org/10.1007/s11469-015-9612-8> (дата обращения: 10.11.2022).
21. İskender M. Investigation of the Effects of Social Self-Confidence, Social Loneliness and Family Emotional Loneliness Variables on Internet Addiction // Malaysian Online Journal of Educational Technology. 2018. V. 6, № 3. P. 1–10.
22. Almenayes J. J. Religiosity and the perceived consequences of social media usage in a Muslim country // Journal of Arts and Humanities. 2014. V. 3, № 5. P. 108–117.

23. Boursier V., Gioia F., Griffiths M. D. Do selfie-expectancies and social appearance anxiety predict adolescents' problematic social media use? // *Computers in Human Behavior*. 2020. V. 110. September. 106395. URL: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106395> (дата обращения: 10.11.2022).
24. Costanzo A., Santoro G., Russo S. Attached to virtual dreams: The mediating role of maladaptive daydreaming in the relationship between attachment styles and problematic social media use // *The Journal of Nervous and Mental Disease*. 2021. V. 209, iss. 9. P. 656–664. DOI: 10.1097/NMD.0000000000001356
25. Bilgin O., Tas I. Effects of Perceived Social Support and Psychological Resilience on Social Media Addiction among University Students // *Universal Journal of Educational Research*. 2018. V. 6, iss. 4. P. 751–758.
26. Siah P. C., Hue J. Y., Wong B. Z. R., Goh S. J. Dark Triad and Social Media Addiction among Undergraduates: Coping Strategy as a Mediator // *Contemporary Educational Technology*. 2021. V. 13, iss. 4. P. 320.
27. Wong B. Z. R., Goh S. J., Hui J. Y. Dark triad and social media addiction: the mediating roles of coping strategies // *UTAR Institutional Repository*. 2020. URI: <http://eprints.utar.edu.my/id/eprint/3805> (дата обращения: 10.11.2022).
28. Hurley L.N. The relationship between resilience, coping, and social media // *The Relationship Between Resilience, Coping, and SocialMedia*. Masters Theses. 2018. P. 36–83. URL: <https://thekeep.eiu.edu/theses/3683> (дата обращения: 10.03.2023).
29. Шейнов В. П. Короткая версия опросника «Шкала зависимости от смартфона» // *Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда*. 2021. Т. 6, № 1. С. 97–115. <https://doi.org/10.38098/ipran.opwp.2021.18.1.005> (дата обращения 03.11.2022).
30. Шейнов В. П. Адаптация и валидизация опросника «Шкала зависимости от смартфона» для русскоязычного социума // *Системная психология и социология*. 2020. № 3 (35). С. 75–84.
31. Ромек В. Г. Тесты уверенности в себе // *Практическая психодиагностика и психологическое консультирование*. Ростов н/Д.: Ирбис, 1998. С. 87–108.
32. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. С. 57–59.
33. Гребень Н. Ф. Психологические тесты для профессионалов. Минск: Современная школа, 2007. 496 с.
34. Шейнов В. П., Девицын А. С. Трехфакторная модель зависимости от социальных сетей // *Российский психологический журнал*. 2021. № 3. С. 145–158.
35. Шейнов В. П., Девицын А. С. Факторная структура модели зависимости от смартфона // *Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология*. 2021. Т. 6, № 3 (23). С. 174–197.

References

1. Bubnov Yu. M. Vzaimosvyaz' zhiznennykh tsennostey uchashcheysya molodyozhi i riskov internet-zavisimosti [The relationship between the life values of students and the risks of Internet addiction]. In: *Sotsiologicheskaya nauka i obrazovaniye: sovremennyye vyzovy i riski: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy pamyati professora G. P. Davidyuka*, Minsk, 10 noyabrya 2021 g. Belarus. gos. un-t; Eds A. N. Danilov (chief editor) et al. Minsk, BGU Publ., 2021. 279 p. (in Russian).
2. Bubnov Yu. M. Simptomy komp'yuternoy ludomanii u mogilyovskikh starsheklassnikov [Symptoms of computer gambling in Mogilev high school students]. In: *Gistoryya Magilyova: minulae i suchasnasc'*: zbornik navukovykh prac udel'nikaŭ HII Mizhnar. navuk. kanf., 25–26 iyunya 2021 g., g. Magilyoŭ. Uklad. I. A. Pushkin. Magilyoŭ: BDUH, 2021. 378 p. (in Russian).
3. Sheynov V. P., Devitsyn A. S. Razrabotka nadyozhnogo i validnogo oprosnika zavisimosti ot sotsial'nykh setey [Development of a Reliable and Valid Social Media Addiction Inventory]. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya – Systemic Psychology and Sociology*, 2021, no. 2 (38), pp. 41–55 (in Russian).
4. Sheynov V. P., Devitsyn A. S. Vzaimosvyaz' zavisimosti ot sotsial'nykh setey i priznakov psikhologicheskogo neblagopoluchiya [Relationship between Social Network Addiction and Signs of Psychological Trouble]. *Institut psikhologii Rossiyskoy akademii nauk. Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya – Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences. Social and economic psychology*, 2022, vol. 7, no. 2 (26), pp. 83–106 (in Russian). DOI: 10.38098/ipran.sep_2022_26_2_04
5. Sheynov V. P. Vzaimosvyazi assertivnosti s psikhologicheskimi i sotsial'no-psikhologicheskimi kharakteristikami lichnosti [The relationship of assertiveness with the psychological and socio-psychological characteristics of the individual]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika – Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy*, 2018, vol. 15, no. 2, pp. 147–161 (in Russian).

6. Sheynov V. P. Assertivnoye povedeniye: preimushchestva i vospriyatiye [Assertive Behavior: Benefits and Perception]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya – Modern Foreign Psychology*, 2014, vol. 3, no. 2, pp. 107–120 (in Russian).
7. Sheynov V. P. Assertivnost' individa i yego zdorov'ye [Assertiveness of the individual and his health]. *Rossiyskiy gumanitarnyy zhurnal – Russian Humanitarian Journal*, 2014, vol. 3, no. 4, pp. 256–274 (in Russian).
8. Sheynov V. P. Zavisimost' ot sotsial'nykh setey i kharakteristiki lichnosti: obzor issledovaniy [Dependence on social networks and personality characteristics: a review of research]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika – Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy*, 2021, vol. 18, no. 3, pp. 607–630 (in Russian). DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-30
9. Sheynov V. P. Oprosnik “Otsenka stepeni nezashchishchennosti individov ot kiberbullinga”: razrabotka i predvaritel'naya validizatsiya [Questionnaire “Assessment of the degree of exposure of individuals to cyberbullying”: development and preliminary validation]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika – Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy*, 2020, vol. 17, no. 3, pp. 521–541 (in Russian).
10. Lyusin D. V. Sovremennyye predstavleniya ob emotsional'nom intellekte [Modern ideas about emotional intelligence]. In: Lyusin D. V., Ushakov D. V. (eds) *Sotsial'nyy intellekt: teoriya, izmereniya, issledovaniya: sbornik statey. Institut psikhologii Rossiyskoy akademii nauk [Social Intelligence: Theory, Measurements, Research: Collection of Papers to Institute of Psychology RAS.]*. Moscow, 2004. Pp. 129–140 (in Russian).
11. Mayer J. D., Roberts R. D., Barasade S. G. Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 2008, vol. 59, pp. 507–536.
12. Grogoleva O. Yu., Dronova A. A. Tipologiya lichnosti podrostkov, sklonnykh k obshcheniyu v sotsial'nykh setyakh [Typology of the personality of adolescents prone to communication in social networks]. In: *Aktivnost' i otvetstvennost' lichnosti v kontekste zhiznedeyatel'nosti. Materialy II Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem, posvyashchyonnoy 300-letiyu g. Omska. Omsk, 6–7 oktyabrya 2016 goda [Activity and responsibility of the individual in the context of life: materials of the II All-Russian scientific and practical conference with international participation, dedicated to the 300th anniversary of the city of Omsk. Omsk, October 6–7, 2016]*. Omsk, Omskiy gosudarstvennyy universitet im. F. M. Dostoyevskogo Publ., 2016. 193 p. (in Russian).
13. Arrivillaga C., Rey L., Extremera N. A mediated path from emotional intelligence to problematic social media use in adolescents: The serial mediation of perceived stress and depressive symptoms. *Addictive Behaviors*, 2022, January, vol. 124, 107095. URL: <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2021.107095> (accessed 10 March 2023).
14. Mulawarman M., Hudab F. N., Suharsoc S. The Correlation Between Emotional Intelligence, Academic Achievement, and the Use of Social Media in Senior High School Students. *International Journal of Innovation. Creativity and Change*, 2020, vol. 11, iss. 3, pp. 325–335.
15. Sundvik L. M. S., Davis S. K. Social media stress and mental health: A brief report on the protective role of emotional intelligence. *Curr. Psychol.*, 2022. URL: <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03035-9> (accessed 10 November 2022).
16. Mähät A. C. The impact of the Time Spent on Social Networks on Emotional Intelligence in Adolescents. *Educaia Plus*, 2020, iss. 1, pp. 239–246.
17. Kaura H., Saini S. The Correlation Between Emotional Intelligence, Academic Achievement, and the Use of Social Media. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 2020, vol. 11, issue 10–12, pp. 581–584.
18. Cabral J. Is generation Y addicted to social media. *Future of children*, 2008, pp. 5–14.
19. Kircaburun K., Griffiths M. D., Şahin F. The Mediating Role of Self/Everyday Creativity and Depression on the Relationship Between Creative Personality Traits and Problematic Social Media Use Among Emerging Adults. *Int. J. Ment. Health. Addiction*, 2020, vol. 18, pp. 77–88. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9938-0> (accessed 10 November 2022).
20. Yu S., Wu A. M. S., Pesigan I. J. A. Cognitive and Psychosocial Health Risk Factors of Social Networking Addiction. *Int. J. Ment Health. Addiction*, 2016, vol. 14, pp. 550–564. URL: <https://doi.org/10.1007/s11469-015-9612-8> (accessed 10 November 2022).
21. İskender M. Investigation of the Effects of Social Self-Confidence, Social Loneliness and Family Emotional Loneliness Variables on Internet Addiction. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 2018, vol. 6, no. 3, pp. 1–10.
22. Almenayes J. J. Religiosity and the perceived consequences of social media usage in a Muslim country. *Journal of Arts and Humanities*, 2014, vol. 3, no. 5, pp. 108–117.

23. Boursier V., Gioia F., Griffiths M. D. Do selfie-expectancies and social appearance anxiety predict adolescents' problematic social media use? *Computers in Human Behavior*, 2020, vol. 110, September, 106395. URL: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106395> (accessed 10 November 2022).
24. Costanzo A., Santoro G., Russo S. Attached to virtual dreams: The mediating role of maladaptive daydreaming in the relationship between attachment styles and problematic social media use. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 2021, vol. 209, iss. 9, pp. 656–664. DOI: 10.1097/NMD.0000000000001356
25. Bilgin O., Tas I. Effects of Perceived Social Support and Psychological Resilience on Social Media Addiction among University Students. *Universal Journal of Educational Research*, 2018, vol. 6, iss. 4, pp. 751–758.
26. Siah P.C., Hue J. Y., Wong B. Z. R., Goh S.J. Dark Triad and Social Media Addiction among Undergraduates: Coping Strategy as a Mediator. *Contemporary Educational Technology*, 2021, vol. 13, iss. 4, p. 320.
27. Wong B. Z. R., Goh S.J., Hui J. Y. Dark triad and social media addiction: the mediating roles of coping strategies. *UTAR Institutional Repository*, 2020. URI: <http://eprints.utar.edu.my/id/eprint/3805> (accessed 10 November 2022).
28. Hurley L. N. The relationship between resilience, coping, and social media. *The Relationship Between Resilience, Coping, and Social Media. Masters Theses*, 2018, pp. 36–83. URL: <https://thekeep.eiu.edu/theses/3683> (accessed 10 November 2022).
29. Sheynov V. P. Korotkaya versiya oprosnika “Shkala zavisimosti ot smartfona” [Short version of the questionnaire “Smartphone Addiction Scale”]. *Institut psikhologii Rossiyskoy akademii nauk. Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda – Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational psychology and psychology of work*, 2021, vol. 6, no. 1, pp. 97–115 (in Russian). <https://doi.org/10.38098/ipran.opwp.2021.18.1.005> (accessed 10 November 2022).
30. Sheynov V. P. Adaptatsiya i validizatsiya oprosnika “Shkala zavisimosti ot smartfona” dlya russkoyazychnogo sotsiuma [Adaptation and validation of the questionnaire “Smartphone addiction scale” for the Russian-speaking society]. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya – System Psychology and Sociology*, 2020, no. 3 (35), pp. 75–84 (in Russian).
31. Romek V. G. Testy uverenosti v sebe [Self-confidence tests]. *Prakticheskaya psikhodiagnostika i psikhologicheskoye konsul'tirovaniye [Practical psychodiagnosics and psychological counseling]*. Rostov-on-Don, Irbis Publ., 1998. Pp. 87–108 (in Russian).
32. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuylov G. M. *Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp [Socio-psychological diagnostics of the development of personality and small groups]*. Moscow, Izd-vo Instituta psikhoterapii Publ., 2002. Pp. 57–59 (in Russian).
33. Greben' N.F. *Psikhologicheskiye testy dlya professionalov [Psychological tests for professionals]*. Minsk, Sovremennaya shkola Publ., 2007. 496 p. (in Russian).
34. Sheynov V. P., Devitsyn A. S. Tryokhfaktornaya model' zavisimosti ot sotsial'nykh setey [Three-factor model of dependence on social networks]. *Rossiyskiy psikhologicheskij zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2021, no. 3, pp. 145–158 (in Russian).
35. Sheynov V. P., Devitsyn A. S. Faktornaya struktura modeli zavisimosti ot smartfona [Factor structure of the smartphone addiction model]. *Institut psikhologii Rossiyskoy akademii nauk. Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya – Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and economic psychology*, 2021, vol. 6, no. 3 (23), pp. 174–197 (in Russian).

Сведения 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, 220013, Минск, Беларусь).

Information about the authors

Sheynov V. P., Doctor of Psychological Sciences, Professor, Republican Institute of Higher Education (ul. Moscow, 15, Minsk, Belarus, 220007).

Ermak V. O., master's degree student, Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics (ul. Petrusya Brovki, 6, Minsk, Belarus, 220013).

Статья поступила в редакцию 03.11.2022; принята к публикации 26.04.2023

The article was submitted 03.11.2022; accepted for publication 26.04.2023

Original article
УДК 37.013.77
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-160-166>

Interpretation of the theoretical origin of “Psychological Education” in Chinese universities

Xin Huili

*School of Marxism of Shanghai University of Political Science and Law, Shanghai, China,
xinhui2005@163.com*

Abstract

As one of the three newly added sub-systems in China’s new era of ideological and political education, psychological education is a distinctive feature of the current mental health education work in Chinese universities, which contains three theoretical foundations: the theory of man’s free and all-round development, the development theory of Humanistic Psychology, and the theory of happiness in positive psychology. Only by fully sorting out and excavating its theoretical basis and current value pursuit, and providing a strong theoretical basis for the development of mental health education in universities (hereinafter referred to as “university”), can it truly play a guiding role in practice.

Keywords: *Chinese universities, Psychological Education, mental health education, theoretical origins*

For citation: Xin Huili. Interpretation of the Theoretical Origin of “Psychological Education” in Chinese Universities [Interpretatsiya teoreticheskogo proiskhozhdeniya psikhologicheskogo obrazovaniya v kitayskikh universitetakh]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 3 (49), pp. 160–166. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-160-166>

Научная статья

Интерпретация теоретического происхождения «психологического образования» в китайских университетах

Синь Хуэйли

*Школа марксизма Шанхайского университета политических наук и права, Шанхай, Китай,
xinhui2005@163.com*

Аннотация

Являясь одной из трех недавно добавленных подсистем в новую эру идеологического и политического образования Китая, психологическое образование является отличительной чертой текущей работы по обучению психическому здоровью в китайских университетах, которая содержит три теоретические основы: теорию свободы человека и всестороннее развитие, теорию развития гуманистической психологии и теорию счастья в позитивной психологии. Только полностью разобравшись и разобрав его теоретическую основу и стремление к текущим ценностям, а также обеспечив прочную теоретическую основу для развития образования в области психического здоровья в университетах, он может действительно играть руководящую роль на практике.

Ключевые слова: *китайские университеты, психологическое образование, образование в области психического здоровья, теоретические истоки*

Для цитирования: Xin Huili. Interpretation of the Theoretical Origin of “Psychological Education” in Chinese Universities // Научно-педагогическое обозрение. 2023. Вып. 3 (49). С. 160–166. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-160-166>

Introduction

The COVID-19 epidemic which is raging around the world has brought unprecedented harm and suffering to human physical and mental health. It not only severely tests people's physical immunity, but also greatly tests people's psychological immunity. The strength of individual psychological immunity mainly involves three aspects: the cultivation of psychological quality in peacetime, psychological counseling and crisis intervention during the epidemic, and psychological reconstruction and assistance after the epidemic. Among them, the cultivation of psychological quality is the foundation, which determines people's psychological self-improvement, social mentality and behavior in fighting the epidemic.

The report of the 19th National Congress of the Communist Party of China clearly pointed out that "We will improve the system of public psychological services, and cultivate self-esteem, self-confidence, rationality, composure, and optimism among our people" [1]. On February 23, 2020, Xi Jinping, general secretary of the Communist Party of China Central Committee, emphasized in remarks on Novel Coronavirus Response Source psychological and counseling services should be increased" [2]. It is necessary to attach great importance to and properly guide the social mentality to develop in a direction that is conducive to epidemic prevention and control.

Facing the epidemic directly requires not only building a psychological defense line to overcome the difficulties with a rational and peaceful attitude, but also showing the psychological quality of working hard in the resumption of work, production and school with a positive attitude. The psychological quality of college students under the epidemic is a test to a certain extent for the effectiveness of psychological education in universities. The level of psychological quality is closely related to the level of mental health, which further highlights the important function and role of psychological education in personnel training.

The Connotation and Implication of Psychological Education in Chinese Universities

As the name suggests, educating people means cultivating, shaping, and transforming people, including two aspects: educating and educating oneself. Psychological education is to achieve the purpose of educating people through mental health education. It is not only an important content of ideological and political education in universities in the new era, but also a new mission of mental health education in universities. In terms of content, "Psychological education means that educators, based on the physical and mental reality of the educational object, follow the laws of human psychological growth and education, implement mental health education in various ways, and provide positive psychological guidance to the educational objects in a purposeful and planned way, relieve psychological confusion, develop psychological potential, improve psychological quality, and promote a sound personality, in order to achieve the purpose of cultivating a new generation with ideals, abilities and responsibilities" [3].

At present, the level of specialization and standardization of mental health education has been continuously improved, but there are certain problems in the psychological education mechanism of universities in terms of organizational structure, education team, teaching content, teaching methods and guarantee mechanism. There is still a long way to go from a high-quality psychological education system, which requires improving the theory, concept, content, team, method, and approach system of psychological education, so that psychological education can become the power source of talent training. Among them, the key discussion is how to stand on the height of educating people and explore the effectiveness of psychological education, especially its theoretical basis and current value pursuit must be fully sorted out and excavated, so as to provide strong support for the development of mental health education in universities. A strong theoretical basis can play a guiding role in practice.

Theoretical Basis of Psychological Education in Chinese Universities

Psychological education in Chinese universities conforms to the principles and policies of the party and the country and is also urgently needed by the society. The theoretical basis of psychological education is the key and premise of how to develop mental health education scientifically. For building the value pursuit and practical path of effective psychological education in the new era, for thoroughly implementing the spirit of the 19th National Congress of the Communist Party of China, for studying and implementing the spirit of general secretary of the Communist Party of China Central Committee, Xi Jinping's series of important speeches, and for improving the quality of psychological education in universities under the

new situation, it reveals the rich theoretical basis of psychological education from multiple angles, which has both theoretical observation significance and practical guiding value. Through sorting out, there are mainly the following three important theories that are closely related to psychological education and have great guiding significance for the implementation of psychological education.

First, The theory of Man's Free and All-round Development.

The theory of Man's Free and All-round Development is the highest value proposition of the Marxist social development theory system, and it is also an important theoretical basis for China to formulate educational policies and educational goals. Report at 16th Party Congress stressed "The ideological and ethical standards, the scientific and cultural qualities, and the health of the whole people will be enhanced notably" [4]. The process of cultivating high-quality talents in universities is also a process of promoting the free and all-round development of college students. Promoting the free and all-round development of college students is the fundamental goal of college students' ideological and political education. The theory of man's free and all-round development plays a decisive role in formulating mental health education tasks, development directions and educational methods for college students. It can be said that psychological education is not only the inherent requirement for the free and all-round development of college students, but also one of the effective means to promote the all-round free development.

"The essence of man is no abstraction inherent in each single individual. In reality, it is the ensemble of the social relations" [5]. "Man appropriates his total essence in a total manner, that is to say, as a whole man" [6]. "Production is most encouraged by a mode of distribution which allows all members of society to develop, maintain and exercise their capacities with maximum universality" [7]. The free and comprehensive development of human beings refers to the full, free and unified development of all human attributes such as social relations, needs, abilities, and individuality. Moreover, the development of social relations, needs and abilities are in the service of "Free Individuality", which indicates the inevitable law of human development.

The reference of this theory requires that, in educating students in universities, we should pay attention to the all-round development of students' quality in all aspects, and pay attention to the all-round Development of students' subjectivity, personality, ability and quality. all-round development includes both the group of college and university students and the all-round development of individual college and university students. The all-round development of college students mainly refers to seeking common ground while reserving differences on the basis of promoting the all-round development of college and university students in a relatively free and equal educational environment, so as to promote the overall and coordinated development of college and university students, the coordinated development of various basic qualities such as mental health quality, ideological and moral quality, scientific and cultural quality, etc. Psychological education is not only an important part of the comprehensive development education of college and university students, but also a powerful driving force and an important guarantee for study and life. It is an urgent need to cultivate high-quality talents in the new era to cultivate the good psychological quality of college and university students, improve the social adaptability, and promote all-round development.

Second, the Development theory of Humanistic Psychology.

In the history of psychology, following the Psychoanalytic School and the Behaviorism School, the Humanistic Psychology that emerged in the 1950s is known as the third force of psychology. The most influential views are Abraham Harold Maslow's Hierarchy of Needs and C.R. Rogers' Client-Centered therapy. In 1943, Maslow proposed in his Theory of Human Motivation that people have five basic needs: physiological needs, safety needs, belonging and love needs, esteem and self-actualization needs [8]. The most urgent needs of people are the main motivation to motivate them to take action, the need for self-actualization is to achieve the best state of self-satisfaction through exerting maximum effort and ability to realize one's ambition. Maslow's Hierarchy of Needs reveals the law of human needs, in psychological education, according to the law of needs, we can help students gradually meet the needs of all levels from low to high, and effectively motivate them.

Maslow also proposed that psychological research should be centered on questions that are instructive to others, and the application in educational practice is problem-centered, the famous PBL (Problem-Based Learning) is a problem-centered teaching model with very good results, which was pioneered by American

neurology professor Barrows at McMaster University in Canada in 1969. Rogers developed a “self theory” of personality in psychotherapy practice and research, and advocated “patient-centered therapy”. Its basic assumption is that human nature is inherently good, and that individuals have the ability to heal, realize and grow, and there is no need for direct intervention by counselors in psychological counseling and therapy. Applied to education, Rogers put forward the “learner-centered” teaching point of view, advocating, that teachers fully trust students, let students do the classroom leadership. A good psychological atmosphere for students’ personality changes is important. They both believe that the goal of education is to promote the development of students so that they can adapt to changes in society.

Humanistic psychology provides an important theoretical reference for psychological education. It pays attention to the primacy, existence and core value of human beings, and advocates the study of human nature, self-value, special experience and human dignity, gives full play to people’s potential and creativity, provides an appropriate environment, helps people strive to improve themselves, and ultimately achieves self-realization. In other words, the development of potential is derived from the need for self-realization of human beings. Potential theory of humanistic psychology, also known as Potential Theory, advocates that human development is reflected in two potentials: One is that human beings have the ability to grow or realize, and the other is that human beings have the ability to establish mutual relationship ability. Human development is understood in terms of the stages in which these two potentialities are increasingly realized and integrated. Human development consists of three stages: external self, internal self, integrated and realized self. The ultimate goal of development is to form a new integrated and realized self [9].

Psychological education in universities adheres to the principle of “people-oriented, student-oriented”, and should have a comprehensive and detailed grasp of the characteristics of college students. Teachers should become promoters of students’ self-exploration and self-discovery, not preachers. Differential mental health education should be carried out according to individual differences, the different situations and psychological characteristics of each student. It not only respects the personality of each person, and aims to promote free and comprehensive development to give full play to their potential, but also pays attention to each person’s physical and mental characteristics and needs at different levels. We should pay attention to the individual value of students, improve students’ self-awareness, and develop students’ good emotional experience and personality. School work focuses on developmental counseling and personal growth.

Third, Happiness theory of Positive Psychology.

In the 1980s, Positive Psychology emerged as a new revolutionary field, whose psychological foundation was mainly humanistic psychology and human potential research, which laid the foundation for its development. The philosophical foundation mainly included Buddhist philosophy and constructivism philosophy. It not only expands the theoretical and practical horizons of psychology, but also penetrates into the fields of medicine, education, economics, sociology and management. For example, its application in the field of organizational management has formed Positive Organizational Behavior (POB). Positive Psychology and Positive Organizational Behavior catalyzed the birth of psychological capital and its theory.

The formal proposal of the concept of Positive Psychology, is marked by the paper *Introduction to Positive Psychology* published by American Psychologist Dr. Martin E.P. Seligman and Csikszentmihalyi M. in January 2000. The word *positive* means *potential* and *actual*, which includes both inner conflict and the actual potential ability of the individual. Martin Seligman, the father of Positive Psychology, believes the ultimate goal of Positive Psychology is to make people happier by understanding and building positive emotions, satisfaction and meaning. Positive Psychology improves the negative model of the “Problem, Disorder” pathological psychopathology that dominated the development of psychology in the 20th century, turns to explore the positive factors and qualities of people themselves, such as happiness, human virtue and potential, and advocate the cultivation of a positive attitude and positive thinking, so that more healthy people can become happier, realize your potential, not just solve problems and relieve pain. Its theory can be summarized as “One Center and Three Supporting Points”, happiness is the center, positive subjective experience, positive personal traits, and positive institutions are the supporting points. It mainly studies three aspects: the subjective “Positive subjective experience”, the individual’s “Positive individual traits”, and the group’s positive organization system “Positive institutions”.

"The field of positive psychology at the subject level is about valued subjective experience: well-being, contentment, and satisfaction (in the past); hope and optimism (for the future); and flow and happiness (in the present). At the individual level, it is about positive individual traits: the capacity for love and vocation, courage, interpersonal skill, aesthetic sensibility, perseverance, forgiveness, originality, future mindedness, spirituality, high talent, and wisdom. At the group level, it is about the civic virtues and the institutions that move individuals toward better citizenship: responsibility, nurturance, civility, moderation, tolerance, and work ethic" [10].

Positive emotional experience can improve psychological adaptability and promote individual mental health; individual formation of positive personality characteristics can make positive attributions to difficulties and reduce negative emotional distress; positive organizational system can achieve people's experience and potential. Corresponding to these three aspects, many related theories have been formed, such as the broaden-and-build theory of positive emotions, the theory of positive emotional contagion, formation and change theory of positive personality traits, theory of personal social relationship change, theory of interconnection between social environment and concept of happiness, etc. Positive psychology is further expanded in psychology and many other fields around positive psychology through scientific empirical research, and the results are applied to the promotion of social development and human progress.

Psychological education in universities is based on the theory of positive psychology, which can better change the work concept and focus. That is, for all students, from focusing on preventive education to positive psychological orientation, potential development and the cultivation of positive psychological qualities. In work, we should never only focus on psychological counseling and crisis intervention for students with psychological problems, while ignoring the positive guidance of most students in their growth process, but should focus on identifying, measuring, stimulating, and promoting students' positive psychological qualities, cultivating students' healthy personality, guiding students to formulate self-development plans, providing active publicity and psychological growth training, etc., and using positive interventions to make college and university students happier.

In this way, university students can be guided to form appropriate self-recognition, strengthen their emotional management ability, learn to communicate well, establish good interpersonal relationships, and shape or awaken positive personality traits; pay attention to the experience of college students, tap the positive emotions such as happiness of college students, let college students discover their advantages, potentials and virtues, cultivate their temperament and improve their personality in a positive atmosphere. As a result, psychological education can build a long-term mechanism, complete the personality cultivation and happiness navigation of college students, focus on promoting the scientific, humanized, and sustainable growth of higher education.

Changes in the Working Concept of Mental Health Education in China

First, psychological education: the latest results of the changes in the concept of mental health education.

Since Chinese reform and opening-up, mental health education has been positioned as an important part of the ideological and political education of college and university students, which reflects the society's requirements for talent training, the development of the educational situation, the need for quality education, and the improvement of students' personality. At present, this position has not changed, but the working concept of mental health education has become more and more scientific in practice. With the continuous innovation of ideological and political views in the new era, the work status of "Psychological Education" is becoming more and more important. School mental health education emerged in the mid-to-late 1980s. Since 1984, Tsinghua University, Zhejiang University, Tongji University, Beijing Normal University and other universities took the lead in establishing psychological counseling centers. After 40 years of continuous exploration, we have achieved rich practical experience and results. At the same time, people are more deeply aware that while cultivating morality, we must cultivate their minds, and cultivate their healthy minds when paying attention to the moral growth of college and university students.

The most important thing is that the promotion of mental health education requires certain values to guide the general direction, and the focus of attention has also experienced the process of psychological obstacles – psychological development – psychological education.

Looking back at history, first, the working concept of Chinese mental health education has achieved a change from psychotherapy to psychological development and then to psychological education. In the early stage, there was more psychological counseling, focusing on psychological disorders and psychological diseases, which focused on the prevention and treatment of psychological problems; Later, it emphasized providing comprehensive services for students, with “educational model as the main, medical model as a supplement”; In recent years, it has focused on developmental counseling and positive psychology concept guidance.

In addition, is the strong support of national policies. Since 1990, mental health education has been highly valued in China. A series of related education policies have been introduced one after another. Up to now, the essence of mental health education has been gradually emphasized, and the mental health quality of college and university students has been improved. For example, in 1998, the government and education authorities in Shanghai and other places began to incorporate school mental health education into the Education Quality Assessment system. In 2010, Political Bureau of the Communist Party of China (CPC) Central Committee adopted Outline of the National Plan for Medium- and Long-Term Education Reform and Development (2010-2020), emphasizing school mental health education at the height of national strategy. “Promote mental health education to improve students’ mental and physical health for physical strength and a strong will” [11].

Second, psychological education: one of the ten education systems of ideological and political views in the new era.

President Xi Jinping’s report at 19th CPC National Congress clearly stated that “Foster a new generation capable of shouldering the mission of national rejuvenation” [1]. “Improve the system of public psychological services” [1] This means that psychology has great potential in serving the country, and also means that psychological education has established work philosophy of a new era for mental health education in universities, we must adhere to the combination of nurturing heart and morality, and continuously improve the effectiveness of psychological education, make due contributions to nurturing newcomers of the era. This is of great significance to improving the quality of ideological and political education and promoting the development of mental health education. The concept of ideological and political education in universities is also constantly innovating in the process of inheritance [12]. The ideological and political outlook in the new era has not only changed from the previous knowledge-oriented to the current education-oriented, but also emphasizes the three comprehensive education of all-faculty, whole-process, all-around educational objective system characteristics of the times, and it has also gone through from the Three Education Systems to the Seven Education Systems, and then to the Ten Education Systems.

In order to further strengthen the awareness and consciousness of educating people, Ministry of Education of the Communist Party of China published “Implementation Outline of Ideological and Political Work Quality Improvement Project in universities” [13], in 2017, it is clearly proposed to build an integrated Ten Education systems, requiring universities to build implementation content, carrier, path and method of ten systems of Curriculum, Scientific research, Practice, Culture, Network, Psychology, Management, Service, Funding, Organization, give full play to the education of the Ten Education system synergy. The outline pointed out that it is necessary to build a quality improvement system for psychological education”, “Cultivate teachers and students’ physiologically peaceful, positive and healthy mentality, and promote the coordinated development of teachers and students’ mental health quality, ideological and moral quality, scientific and cultural quality” [13].

As one of the three newly added sub-systems, psychological education reflects the innovation of education paths and methods in universities, and also has its own independent education function. In 2018, Ministry of Education of the Communist Party of China issued the *Guidelines for Mental Health education in high schools*: “Adhere to the unity of nurturing heart and morality, strengthen humanistic care and psychological counseling, standardize the development of mental health education and consulting services, better adapt to and meet the needs of students’ mental health education services” [14]. This shows that we should not only incorporate psychological education into the talent training program, but also improve the quality of psychological education. In particular, as an important part of the ideological and political work assessment in universities, implementations of the relevant spirit of the state on mental health educa-

tion is of great significance to the healthy growth of college students and the harmony and stability of campuses.

Conclusion

Psychological education in universities can only have a clear direction and work philosophy with the guidance of rich theories, and will have the full confidence to build a long-term mechanism. It will be able to better respond to the requirements of Three Comprehensive Education of all-faculty, whole-process, all-around educational objective system, promote the effective operation of the mental health education work pattern of The Five-sphere Integrated Plan of education and teaching, practical activities, consulting services, preventive interventions, and platform guarantees. Psychological education in the new era strives to reflect the times, creativity and effectiveness, and it is necessary to continue to find the value pursuit and practice path of psychological education" in universities in Chinese new era.

Lots of thanks to the anonymous reviewers, the article has become wonderful because of you.

References

1. Xi Jinping. *Report at 19th CPC National Congress*. 2017. URL: http://www.chinadaily.com.cn/china/19thcpcnationalcongress/2017-11/04/content_34115212.htm (accessed 18 October 2017).
2. Xi Jinping. Remarks on Novel Coronavirus Response Source. *English Edition of Qiushi Journal*, 2020. URL: http://en.qstheory.cn/2020-07/15/c_527944.htm (accessed 23 February 2020).
3. Ma Jianqing, Yang Xiao. The connotation, function and implementation of "Psychological Education". *Ideological & theoretical education*, 2018, no. 9, pp. 87–90.
4. Jiang Zemin. *Report at 16th Party Congress*. 2007. URL: http://www.chinadaily.com.cn/china/2007-07/10/content_6142007.htm (accessed 10 July 2007).
5. Marx and Engels. Vol. 3. *Karl Marx & Frederick Engels Selected Works*. Beijing, People's Publishing House, 1995. 294 p.
6. Marx. *Economic and Philosophic Manuscript of 1844. Third Manuscript*. Moscow, Progress Publ., 1959. 45 p.
7. Fredrick Engels. *Anti-Dühring Herr Eugen Dühring's Revolution in Science*. Beijing, People's Publishing House, 1970. 207 p.
8. Maslow A. H. A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 1943, pp. 370–396.
9. Li Houyi. The application of mental health education based on Positive Psychology in universities. *Statistics and Management*, 2017, no. 12, pp. 70–72.
10. Seligman M. E., Csikszentmihalyi M. Positive Psychology: an Introduction. *American Psychologist*, 2000, no. 55 (1), pp. 5–14.
11. *Ministry of Education of the Communist Party of China. Outline of the National Plan for Medium- and Long-Term Education Reform and Development (2010–2020)*. 2019. URL: <https://cset.georgetown.edu/publication/outline-of-the-national-plan-for-medium-and-long-term-education-reform-and-development/> (accessed 27 November 2019).
12. Zhang Zhengguang. Effective ways to construct Ten Education Systems for ideological and political work in universities. *Journal of College Advisor*, 2018, 08, 1-4+9.
13. Ministry of Education of the Communist Party of China. Implementation Outline of Ideological and Political Work Quality Improvement Project in universities. *Guangming Daily*, 2017. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A12/s7060/201712/t20171206_320698.html (accessed 7 December 2017).
14. Ministry of Education of the Communist Party of China. Guidelines for Mental Health education in high schools. *China Education Newspaper*, 25 July 2018.

Information about the author

Xin Huili, Associate Professor, Dr. Sci., School of Marxism of Shanghai University of Political Science and Law (7989 Wai Qing Song Road, Shanghai, P.R.C. 201701).

Информация об авторе

Синь Хуэйли, доцент, доктор, Институт марксизма, Шанхайский политико-юридический университет (Шанхай, Китай).

The article was submitted 11.01.2023; accepted for publication 26.04.2023

Статья поступила в редакцию 11.01.2023; принята к публикации 26.04.2023



Издательство  ТГПУ