

ISSN 2307-6127



Научно- педагогическое обозрение

**PEDAGOGICAL
REVIEW**

Выпуск 6 (58) 2024

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

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

**НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОЗРЕНИЕ.
PEDAGOGICAL REVIEW**

Научный журнал

ВЫПУСК 6 (58) 2024

**ТОМСК
2024**

Главный редактор:

В. В. Обухов, доктор физико-математических наук, профессор (Томск, Россия)

E-mail: inir@tspu.edu.ru

Редакционная коллегия:

С. И. Поздеева, доктор педагогических наук, профессор (зам. главного редактора) (Томск, Россия)

E-mail: pozdeeva@tspu.edu.ru;

Т. Г. Бохан, доктор психологических наук, профессор (Томск, Россия);

Е. В. Волкова, доктор психологических наук, доцент (Москва, Россия);

М. П. Войтеховская, доктор исторических наук, профессор (Томск, Россия);

Э. Г. Гельфман, доктор педагогических наук, профессор (Томск, Россия);

А. Н. Макаренко, доктор физико-математических наук, доцент (Томск, Россия);

А. А. Никитин, доктор физико-математических наук, профессор,

академик РАО (Новосибирск, Россия).

Редакционный совет:

В. В. Лаптев, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО,

заслуженный деятель науки РФ (Санкт-Петербург, Россия);

П. Д. Тищенко, доктор философских наук (Москва, Россия);

М. А. Холодная, доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);

E. Elizalde, профессор, Институт космических исследований (Барселона, Испания);

A. Nakaya, профессор, Хиросимский университет (Хиросима, Япония);

A. Istenic, профессор, Приморский университет (Копер, Словения).

Научные редакторы выпуска:

С. И. Поздеева, Н. А. Буравлева, О. Н. Игна

Учредитель:

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»

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

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

Журнал включен:

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

Адрес учредителя:

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

Адрес редакции и издателя:

пр. Комсомольский, 75 (оф. 319), Томск, Томская область, Россия, 634041.

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

Отпечатано в типографии ИП Копыльцов П. И.

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

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

Свидетельство о регистрации средства массовой информации

Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

ПИ № ФС77-52642 от 25.01.2013

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

Подписано в печать: 30.11.2024. Дата выхода в свет: 23.12.2024. Формат: 60×90/8. Бумага: офсетная.

Печать: трафаретная. Усл.-печ. л.: 20. Тираж: 1000 экз. Цена свободная. Заказ: 1293/н.

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

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

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

MINISTRY OF EDUCATION OF THE RUSSIAN FEDERATION

**Tomsk State Pedagogical University
(TSPU)**

PEDAGOGICAL REVIEW

ISSUE 6 (58) 2024

**TOMSK
2024**

Editor-in-Chief:

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

Editorial Board:

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

Editorial Council:

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

Scientific Editors of the Issue:

S. I. Pozdeeva, N. A. Buravleva, O. N. Igna

Founder:

Tomsk State Pedagogical University

The journal is included in the list of the leading reviewed academic journals and publications, publishing main results of doctoral and postdoctoral theses that are approved by the Highest Attestation Board of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (revision of 01.12.2015).

The journal is included:

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

Address:

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

Corresponding address:

pr. Komsomolskiy, 75, of. 319, Tomsk, Russia, 634041.
Tel. +7 (3822) 31-13-25. E-mail: vestnik@tspu.edu.ru

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

Certificate of registration of mass media

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

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

Approved for printing: 30.11.2024. Publication date: 23.12.2024. Format: 60×90/8. Paper: offset
Printing: 20 screen. Circulation: 1000 copies. Price: not settled. Order: 1293/н.

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

© Tomsk State Pedagogical University, 2024. All rights reserved

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Зверев С. М. Опыт исследования категории «развитие» в системе программно-методического обеспечения дошкольного образования	7
Полева Е. А., Червонный М. А., Гельфман Э. Г., Кондратец Ю. К. Современные учебники в контексте задач обеспечения единого образовательного пространства и безопасности детства (по итогам экспертного семинара)	18
Шерайзина Р. М., Александрова М. В., Тращенко С. А. Подготовка современного учителя к работе в сельской школе: ведущие компетенции и индивидуализированные модели организации профессионального развития	29

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Долганова Н. Ф. Анализ тенденций развития педагогического образования в России в первой четверти XXI века	38
Глухов А. П., Заграничный А. И., Синогина Е. С. Конкурсы образовательных инноваций как драйверы и институции сопровождения цифровых инициатив инноваторов в образовании	50
Нерадовская О. Р., Скрипко З. А., Минин М. Г. Междисциплинарность в высшем педагогическом образовании: из опыта преподавания естественно-научных дисциплин	63

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Ли Цзе, Тао Юань, Цай Цзяфэн. Создание и применение корпуса кейсов для обучения переводу	72
Мухин О. Н. Письменная аналитическая работа как форма промежуточной аттестации результатов изучения базовых исторических дисциплин	80

ПСИХОЛОГИЯ

Ланских М. В., Гут Ю. Н., Гасанова Д. Р. Связь эмоционального интеллекта и самооценки у представителей разных типов профессий	93
Фролова Е. В., Поставнев В. М., Двойнин А. М. Учебная мотивация у студентов психолого-педагогических направлений подготовки: психосемантический анализ	103
Мухина С. Е., Мухин В. В. Соотношение профессиональной идентичности и креативности студентов-психологов	114
Филиппова С. А. Оценка психологической адаптации первокурсников через самооценку показателей здоровья	125
Пивоварова А. В. Стереотипы, установки, предрассудки и предубеждения в профессиональной педагогической деятельности сельских учителей	134
Гильяно А. С., Шувалова В. А. Взаимосвязь психологического благополучия подростков с особенностями их взаимоотношений с родителями	144

ОБЗОРЫ

Семенова Н. А., Никитин А. А. Ценностно-смысловые ориентиры будущих педагогов: анализ понятий и обзор исследований на современном этапе	154
Богданов Г. А., Игна О. Н. Исследования в области подготовки пожарных в России и за рубежом	170

CONTENTS

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Zverev S. M. Experience in researching the category "development" in the system of software and methodological support for preschool education	7
Poleva E. A., Chervonny M. A., Gelfman E. G., Kondratets Yu. K. Modern school textbooks in the context of the tasks of ensuring a unified educational space and childhood safety	18
Sherayzina R. M., Aleksandrova M. V., Trashchenkova S. A. Preparing a modern teacher for work in a rural school: Key competencies and individualized models of organizing professional development	29

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Dolganova N. F. Analysis of trends in the development of teacher education in Russia in the first quarter of the XXI century	38
Glukhov A. P., Zagranichnyy A. I., Sinogina E. S. Pedagogical innovation competitions as drivers and institutions for supporting digital initiatives of innovative teachers	50
Neradovskaya O. R., Skripko Z. A., Minin M. G. Interdisciplinarity in higher pedagogical education: from the experience of teaching natural sciences	63

THEORY AND METHODS OF TEACHING AND EDUCATION

Li Jie, Tao Yuan, Cai Jiafeng. Creating and applying a case corpus for teaching translation – taking "Xi Jinping: The Governance of China" as an example	72
Mukhin O. N. Written analytical work as a form of midterm assessment of the results of studying basic historical disciplines by students of the Faculty of History and Philology of TSPU	80

PSYCHOLOGY

Lanskikh M. V., Gut Yu. N., Gasanova D. R. The relationship of emotional intelligence and self-attitude among representatives of different types of professions.	93
Frolova E. V., Postavnev V. M., Dvoinin A. M. Academic motivation in students studying in psychological and pedagogical specialties: a psychosemantic analysis	103
Mukhina S. E., Mukhin V. V. Correlation between professional identity and creativity of psychology students	114
Filippova S. A. Evaluation of psychological adaptation of first-year students through self-assessment of health indicators	125
Pivovarova A. V. Stereotypes, attitudes, preconceptions and prejudices in the professional pedagogical activity of rural teachers	134
Gilyano A. A., Shuvalova V. A. The relationship of a teenager's psychological well-being with the peculiarities of his relationship with his parents	144

REVIEWS

Semenova N. A., Nikitin A. A. Value-semantic guidelines of future teachers: analysis of concepts and review of research at the present stage	154
Bogdanov G. A., Igna O. N. Research in the field of firefighter training in Russia and abroad	170

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 37.013.3

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-7-17>

Опыт исследования категории «развитие» в системе программно-методического обеспечения дошкольного образования

Сергей Михайлович Зверев

Центр инновационных проектов и медиаресурсов в образовании, Москва, Россия,
appassionata2005@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3403-7007>

Аннотация

Педагогическая категория «развитие» понимается в качестве стержневого остова системы программно-методического обеспечения дошкольного образования (ДО), придающего ему гуманистическую устремленность, ценностно-смысловую обусловленность и функциональное разнообразие. Проблема исследования характеризуется противоречием между непрерывно усложняющимся разнообразием категории «развитие» в текстах программно-методического обеспечения, предъявляемых педагогу, и отсутствием у него необходимых представлений о принципах и методах их преобразования в практическую деятельность. Раскрывается специфика смыслового контекстного анализа категории «развитие». Осуществленная периодизация программно-методического обеспечения ДО за последние 60 лет позволила установить закономерность объективно протекающих изменений в области развития и воспроизводства его содержания. Содержание категории «развитие» представлено совокупностью смысловых контекстов: о развитии как механизме ДО; общем развитии дошкольников (личности, психики, физического, духовно-нравственного и др.); о развитии в разных видах деятельности; о развитии содержания и системы ДО; о профессионально-педагогическом развитии; об условиях и факторах реализации категории развития; о диагностике развивающего образования. Статистически значимый рост степени насыщенности смысловым содержанием категории «развитие» установлен во всех контекстах, начиная со второго периода, главным образом под воздействием созданной «Концепции дошкольного воспитания» (1989), положившей начало переходу на личностно ориентированное образование и повышению в современном периоде его функционирования. Контекст о профессиональном развитии педагога усилился лишь в современном периоде. С позиций глубинного анализа смысловых контекстов категории «развитие», задающих программно-методическое обеспечение содержания ДО (образовательных стандартов прежде всего), заметна тенденция усиления обобщающих значений и уменьшение конкретизаций описательного свойства, которые отдаются на откуп педагогам и воспитателям. Структуру смысловых контекстов категории «развитие» целесообразно считать инвариантом организации и проектирования программно-методического обеспечения содержания дошкольного образования. Работа выполнена на большом объеме научно-практического материала текстовой реальности научных и предметно-методических знаний о ДО.

Ключевые слова: категория, контекст, программно-методическое обеспечение, развитие, смысл

Для цитирования: Зверев С. М. Опыт исследования категории «развитие» в системе программно-методического обеспечения дошкольного образования // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 6 (58). С. 7–17. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-7-17>

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Original article

Experience in researching the category “development” in the system of software and methodological support for preschool education

Sergey M. Zverev

Center for Innovative Projects and Media Resources in Education, Moscow, Russian Federation, appassionata2005@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3403-7007>

Abstract

The pedagogical category “development” is understood as the core framework of the system of software and methodological support for preschool education (PE), giving it humanistic aspiration, value-semantic conditioning and functional diversity. The research problem is characterized by the contradiction between the continuously increasing complexity of the category “development” in the texts of software and methodological support presented to the teacher and his lack of the necessary ideas about the principles and methods of their transformation into practical activities. The specificity of the semantic contextual analysis of the category “development” is revealed. The periodization of software and methodological support for EB over the past 60 years has made it possible to establish a pattern of objectively occurring changes in the field of development and reproduction of its content. The content of the category “development” is represented by a set of semantic contexts: about development as a mechanism of PE; general development of preschool children (personality, psyche, physical, spiritual and moral, etc.); about development in different types of activities; on the development of the content and system of additional education; on professional and pedagogical development; about the conditions and factors for the implementation of the development category; on the diagnosis of developmental education. A statistically significant increase in the degree of saturation with the semantic content of the category “development” was established in all contexts, starting from the second period, mainly under the influence of the created “Concept of preschool education” (1989), which laid the foundation for the transition to personality-oriented education and its increase in the modern period functioning. The context about the professional development of a teacher has intensified only in the modern period. From the standpoint of an in-depth analysis of the semantic contexts of the category “development”, which define the software and methodological support for the content of preschool education (educational standards, first of all), there is a noticeable tendency to strengthen generalizing meanings and reduce specifications of a descriptive nature, which are left to teachers and educators. It is advisable to consider the structure of semantic contexts of the “development” category as an invariant of the organization and design of software and methodological support for the content of preschool education. The work was carried out on a large volume of scientific and practical material of the textual reality of scientific and subject-methodological knowledge about PE.

Keywords: *category, context, support, program and methodological, development, meaning*

For citation: Zverev S. M. Opyt issledovaniya kategorii “razvitiye” v sisteme programmno-metodicheskogo obespecheniya doshkol’nogo obrazovaniya [Experience in researching the category “development” in the system of software and methodological support for preschool education]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 6 (58), pp. 7–17. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-7-17>

Введение

Проводится идея о смысловом контексте педагогической категории «развитие» [1, 2] как основы интеграции полипредметного программно-методического обеспечения дошкольного образова-

ния (ДО) в аспекте его функциональной оптимальности и целостности. Впервые демонстрируется связь смыслового контекста категории «развитие» и методологических средств его понимания, анализа и интерпретации. *Проблема исследования* характеризуется противоречием между непрерывно усложняющимся ценностно-смысловым разнообразием ключевой категории «развитие» в текстах программно-методического обеспечения образования и отсутствием у педагога необходимых представлений о принципах и методах их преобразования в практическую деятельность.

В качестве *объекта исследования* использовались тексты объемом около 30 печатных листов следующих документов: Закон РФ «Об образовании» (в редакциях 1992 и 2012 гг.) [3]; программа воспитания в детском саду (1962) [4]; типовая программа воспитания и обучения в детском саду (1984) [5]; концепция ДО (1989) [6]; профессиональный стандарт «Педагог» [7]; федеральный государственный образовательный стандарт ДО (ФГОС ДО) и федеральная образовательная программа ДО (2022) [8, 9]. Их выбор обусловлен воспроизводством основных положений в динамике развития программно-методического обеспечения ДО за последние 60 лет: от создания программы воспитания в детском саду 1962 г. до выпуска федеральной образовательной программы ДО 2022 г. Тексты содержат весь спектр программно-методического обеспечения ДО, отображая состояние педагогической науки, очерчивая требования ко всем субъектам образования, главным образом к профессиональным педагогам и воспитателям.

Цель исследования – разработка представлений о смысловых контекстах категории «развитие» в системе программно-методического обеспечения ДО, методов их понимания как предпосылки к преобразованию в практическую деятельность.

Достижение цели подкреплялось эмпирическим анализом текстов с выявлением удельного веса (частоты) использования категории «развитие», представленной в контекстном разнообразии ее предметно-смысловых особенностей в динамике трех условно взятых периодов разработки программно-методического содержания ДО. Первый период: с 1962 г. на материале первой общесоюзной программы ДО. Этап можно считать завершенным выпуском типовой программы воспитания и обучения в детском саду (1984). Второй – появление «Концепции о дошкольном образовании» 1989 г., первого в РФ Закона «Об образовании» 1992 г. Третий (современный) период – со времени обновления Закона РФ «Об образовании» 2012 г., разработки первого ФГОС ДО (2013) и выпуска федеральной образовательной программы ДО (2022).

Методы достижения цели: логико-смысловой, понимающий и сравнительный анализ [10]. Контент-анализом по критерию «удельный вес» использования понятия «развитие» рассчитывалась частотность его упоминания к общему объему слов в текстах разных временных периодов. Динамика изменений частности оценивалась по G-критерию в диапазоне оценок: «существенно больше (+) – существенно меньше (–) – не значимо (=)» [11].

Характеристики смысловых контекстов категории «развитие» в функции программно-методического обеспечения ДО

Смысловой контекст в общезначимом толковании является средством объединять теоретическое или программно-методическое содержание, играя системообразующую роль организовать его смысловые ряды, обуславливая разработку возможной или необходимой практической реализации целей образования [10]. Это организует понимание ключевой категории педагогики «развитие» в фокусе программно-методического обеспечения ДО, выступая производной величиной родовой категории «содержание образования» и очерчивая пространство разнообразия соответствующих образовательных предназначений [10, 12, 13], обеспечивая нормальное функционирование ДО в заданных нормативных установках, включая оценку перспектив его развития. Объединение смысловых контекстов категории «развитие» в одно целое позволяет в обобщенном виде отобразить динамику разнообразия ключевой категории педагогики «развитие» в программно-методическом обеспе-

чении ДО и установить приоритеты реализации тех или иных его компонентов. Следуя этому посылу, мы выделили следующие смысловые контексты категории «развитие», придав им форму модулей как единиц описания программно-методического содержания ДО (табл. 1).

Таблица 1

Совокупность смысловых контекстов категории «развитие»

Ранг	Модули смысловых контекстов категории «развитие»	Первый период	Второй период	Сдвиг по G-критерию к прежнему периоду	Третий период	Сдвиг по G-критерию к прежнему периоду	μ по каждому модулю
1	2	3	4	5	6	7	8
Удельный вес							
1	Развитие ребенка в разных образовательных областях	0,5	0,9	+	0,88	=	2,28
2	Общее развитие дошкольника (личности, психики, физического, духовно-нравственного, способностей и др.)	0,06	0,39	+	0,16	–	1,657
3	О развитии как о механизме ДО	0,007	0,5	+	0,54	=	1,047
4	Диагностика, оценка развивающего образования	0,18	0,45	+	0,13	–	0,76
5	Условия и факторы реализации предметного содержания категории «развитие»	0,021	0,56	+	0,6	=	0,181
6	Развитие содержания и системы ДО	0	0,05	+	0,06	=	0,11
7	Профессионально-педагогическое развитие и повышение компетентности субъектов ДО в вопросах обеспечения развития детей	0	0	=	0,08	+	0,08
8	Средняя величина удельного веса всех контекстов = μ	0,11	0,407	+	0,35	=	0,874

Степени смысловой насыщенности контекстов (графы 3, 4, 6 табл. 1) по показателям их удельного веса трех периодов использования выражены следующими двумя особенностями. Во-первых, существенным ростом значений всех контекстов во втором периоде, что объясняется коренным изменением теоретического обоснования значимости дошкольного детства, когда ДО стало пониматься не подготовкой к будущей жизни, а исключительно своей лично ориентированной устремленностью [6]. Во-вторых, иерархией их целевых значений (ранги – графа 1 табл. 1). На первых двух местах контексты о «Развитии ребенка в разных образовательных областях» и «Общего развития дошкольника (личности, психики, физического, духовно-нравственного, способностей и др.)», считающиеся приоритетными в силу методологической заданности ДО системно-деятельностным подходом, нацеливающим на усвоение детьми универсальных действий и целостное познание мира. Усилилось значение диагностики результатов развивающего образования (3-е место). Между тем вопрос профессионального развития обозначился только в третьем периоде появлением первого в РФ ФГОС ДО с вопросами профессиональной подготовки педагогов и повышения педагогической компетенции родителей. Характеризуем далее все контексты, выделяя специфические стороны содержательно-смысловой и информационно-предметной насыщенности каждого, представляя их в динамике трех периодов функционирования.

Модус 1. Развитие ребенка в разных образовательных областях

Наиболее разработанный во всех периодах функционирования ДО. Содержит предписания к достижению качественных и количественных изменений в физиологии, познании и поведении до-

школьников по мере творческого освоения ими исторически сложившихся, но и исторически складывающихся форм человеческой ментальности и деятельности [14]. Данный контекст представлен множеством своих образовательных областей, иерархия которых (графа 1 табл. 1) по степени информационно-предметной насыщенности выглядит следующим образом (табл. 2).

Таблица 2

Иерархия контекстов по степени предметно-смысловой насыщенности категории «развитие» содержания ДО

Ранговая позиция	Основная предметная область	Степень информационно-предметной насыщенности категории «развитие», %
а	б	в
1	Социально-коммуникативная	36
2	Физическое развитие, здоровье	22
3	Познавательная	21
4	Художественно-эстетическая	11
5	Речевое развитие	10

Отчетливо выражена приоритетность *социально-коммуникативной направленности* реализации категории «развитие» в ДО с высокой степенью смысловой нагруженности (первая строка графы «в» табл. 2) как важнейшего направления жизнедеятельности дошкольника. Очевидно, что это направление содержит немалое разнообразие своих тематических задач (о развитии совместности и разновозрастном взаимодействии; о социальном развитии в разных форматах отношений и в разных видах деятельности; о развитии коллективности и командности и др.) [10]. Педагог, организуя их решение созданием детско-взрослых событийных общностей, обеспечивает становление личности ребенка в приобретении им гражданских чувств, формируя понимание и способы отношения к себе, к другому, к миру¹.

Модус 2. Общее развитие дошкольника (личности, психики, физического, духовно-нравственного, способностей и др.)

В данном контексте заложено содержание процесса развития, характеризуемого взаимопроникающими и взаимообуславливающими его особенностями посредством взращивания и становления сущностных сил растущего человека; количественных и качественных преобразований его наследственных и приобретенных особенностей [10]. В динамике изменений по периодам функционирования ДО мы видим резкий рост значений содержания этого модуса со второго периода (по тем же причинам, что приведены анализом предыдущего контекста). Снижение показателей в третьем периоде мы бы пока объяснили резким спадом научного производства в плане диссертационных исследований в дошкольной педагогике, что выявлено нами в специально проведенной параллельной работе².

Модус 3. О развитии как одном из механизмов ДО

В этом модусе должно мысленно прочитываться все то, что теоретически показано и эмпирически подтверждено о *развитии* в качестве ведущей категории, определяющей специфичность дошкольного детства (В. В. Абраменкова, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, В. Т. Кудрявцев, В. И. Слободчиков и др.). Контекстным воплощением этого модуса берется «Утверждение качественного своеобразия и непреходящей ценности отдельных периодов детства, уникальных возможностей, создаваемых ими для максимальной реализации человеческих потенций» [15, с. 201] как периода жизни, значимого самого по себе. Эта трактовка и открывает педагогу встречу с фундаментальной психолого-педагогической категорией «развитие». Она нацеливает на воспроизводство антрополо-

¹ Требуется отдельного анализа малое значение, придаваемое речевому развитию.

² Пик роста диссертационных работ приходится на период 1990-х гг. до 2009 г., после чего количество защит резко упало. Причем закрылись защиты по специальности «теория и методика дошкольного образования».

гического устройства механизма организации содержания ДО, т. е. запуска ее реализации, которая «одновременно должна удерживать и совмещать в себе три достаточно самостоятельных процесса:

- становление – как созревание и рост; как переход от одного определенного состояния к другому – более высокого уровня; как единство уже осуществленного и потенциально возможного; как единство производящей причины и закономерных следствий в акте развития;

- формирование – как двуединый процесс формообразования субъектности и морфогенеза в культуре; как совершенствование (обретение совершенного, предсуществующего в культуре образа); как единство социокультурной цели и общественно значимого результата процесса развития;

- преобразование – как саморазвитие и смена основного жизненного вектора, как кардинальное преобразование собственной самости (метаморфоз), как преодоление сложившегося режима жизнедеятельности в соответствии с некоторой иерархией ценностей и смыслов жизни человека, как преображение самых основ бытия» [10].

Развитие в статусе «механизма организации содержания ДО» технологически целесообразно воспринимать методологическим средством и принципом его построения. Тогда мы начинаем понимать логику «развития ребенка как особую форму культурного творчества, как механизм, который реализует равным образом и преемственность, и поступательность в историческом развитии культуры» [14, с. 53]. А также воспринимать процесс развития ребенка как механизм творческого освоения не только исторически сложившихся, но и исторически складывающихся форм человеческой ментальности и разнообразия деятельности. Более того, ребенок специфическим, главным образом активным действием участвует в их формировании [14, с. 55]. По сказанному нетрудно прийти к заключению: «Целью дошкольного образования на всех его этапах должно стать обеспечение многостороннего психического и физического развития ребенка, становление его в качестве субъекта многообразных действий» [15, с. 203]. Содержанием данного контекста и задан определенный потенциал ДО становлению и саморазвитию ребенка, создающий предпосылки и условия освоения в будущем новых видов деятельности [10].

Опираясь на сведения о динамике развития содержания данного контекста по периодам функционирования ДО, мы действительно можем говорить о существенном росте представлений «о развитии как одном из механизмов организации содержания ДО», интенция к которому была задана концепцией о дошкольном образовании 1989 г. и воплощением ее основ в разработке ООП в 1993–1995 гг. [6, 7]. Их влияние усилилось созданием первого образовательного стандарта ДО и выходом в свет в 2022 г. федеральной образовательной программы ДО [9].

Модус 4. Диагностика, оценка развивающего образования

Продолжаем представление структуры модусов смысловых контекстов категории «развитие» важнейшей гранью регулирования программно-методического обеспечения содержания ДО: диагностической функцией (включая утилитарные оценочные действия). Тогда и только тогда можно оценивать эффективность и результативность развивающего ДО.

Собственно о диагностике говорится в ФГОС лишь однажды (в современном периоде функционирования ДО) как о процессе выявления и изучения индивидуально-психологических особенностей детей, который должны проводить квалифицированные специалисты (педагоги-психологи, психологи). В остальных же случаях речь идет исключительно об оценивании индивидуального развития детей. Не представлена диагностика о качестве развивающего ДО; о технологических подходах в диагностике развития; о потенциале и готовности дошкольников осваивать содержание. То есть во всех изученных документах нет указанного контента. Между тем он важен, поскольку программно-методическое обеспечение ДО трудно представить без акцента на собственно *педагогическую диагностику* развития детей как принципиально *возрастную диагностику*, считая ее важнейшим инструментом создания и оценки продуктивности системы развивающего образования.

А это подразумевает (хотя в программе и не прописано) внимание к следующей структуре позиций *педагогической диагностики*: «нормативности – как инструменте определения границ и степени соответствия между нормальным и аномальным... качества – как инструмента определения границ и степени соответствия между предполагаемым и реальным... потенциала – как инструмента определения границ и степени соответствия между возможным и достигнутым... готовности – как инструмента определения границ и степени соответствия между результатом в предыдущей образовательной системе и начальными условиями последующей» [16].

Модус 5. Условия и факторы реализации предметного содержания категории «развитие»

Данный контекст функционально определяется нами как инструмент обеспечения реализации предметного содержания категории «развитие». Он достаточно полно представлен предписаниями, раскрывающими соответствующие условия и факторы реализации задач ДО. Все они поданы в форме положений (принципов) и требований, которым и придан статус основных средств реализации его содержания (по силе модальности долженствования), играющих роль руководящей идеи в разработке педагогом ООП и далее в практической реализации. Но при этом они определяют и конкретику нормативных требований к педагогической деятельности. Следовательно, назначение данного контекста модуса, выстроенного на *нормативных положениях и нормативных требованиях*, состоит в том, чтобы связать воедино ценностно-смысловую и целевую идею нормативно-программных документов с педагогической реализацией задач ДО. А вся предметно-тематическая конкретика главным образом была продемонстрирована нами в контексте о развитии ребенка в разных образовательных областях и видах деятельности.

Модус 6. Развитие содержания и системы ДО

Данный контекст уходит в предпосылочные обстоятельства повышения качества ДО. Он предполагает преобразование и усовершенствование в следующих направлениях: обеспечение качества; повышение предметно-целевого разнообразия; расширение домашних и семейных форм воспитания; повышение эффективности общественно-государственного управления; улучшение материально-технического обеспечения и др. Он не может быть не прописан в нормативно-программном обеспечении ДО, который, однако, стал появляться в нем только со второго периода функционирования ДО. Не исключена постановка вопроса о его усилении.

Модус 7. Профессионально-педагогическое развитие педагога ДО и повышение компетентности родителей в вопросах обеспечения развития детей

Уже по данному определению содержание модуса прочитывается в двух редакциях. Во-первых, как процесс активного преобразования педагогом своего внутреннего мира, формирования и развития профессионально значимых знаний, умений и навыков, способностей и качеств личности, способствующих успешной творческой его самореализации в профессиональной деятельности в условиях работы в дошкольных учреждениях [10]. Во-вторых, как направление актуализации вопросов повышения компетентности родителей в вопросах воспитания и развития детей дошкольного возраста [10]. Однако подобное содержание модуса представлено минимально и лишь в современном периоде функционирования ДО в одной единственной формулировке: об «обеспечении психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей» [8]. Представляется, что необходимо усилить этот контент включением вопроса о базовых компетенциях, «которыми должны обладать педагоги дошкольных образовательных организаций и родители детей дошкольного возраста» [17].

Размышляя над полученными результатами, мы посчитали, что, объединив смысловые контексты как целое, можно свидетельствовать об их структурной упорядоченности, определяя картину использования категории «развитие» во множественности значений, представляющую собой интеграцию на смысловом уровне связей (взаимоотображение, взаимообусловленность и взаимопроникновение). К этому состоянию ДО вышло за 60-летний период своего эволюционного развития с периодами кардинальных преобразований научно-методологического осмысления ценностно-смысловой направленности и предметно-содержательной наполненности программно-методического содержания. Достаточно актуализировать три подобных порога. Первый – «обращение на рубеже 1980–90-х гг. к личностно ориентированной педагогике, отход от жестко регламентированных форм воспитания и обучения детей... характеризовали общие тенденции перестройки дошкольного образования того времени. Принятие „Концепции дошкольного воспитания“ (1989) положило начало интенсивному обсуждению вопросов теоретического и прикладного характера, связанных с обновлением содержания дошкольного образования» [18]. Второй – примерно с начала XXI в., когда стала актуализироваться идея различных перемен и трансформаций в педагогике в целях создания инновационных механизмов развития образования и управления инновационными процессами. Затем и появление первых образовательных стандартов, послуживших развитию мощного процесса программно-методического обеспечения³. Третий – о рассмотрении основных педагогических категорий на глубинном уровне: с теоретических, собственно научных позиций [19]; о взаимосвязи содержания категории «развитие» со всеми другими. Это свидетельствует о возможности обозначения любой из них бесчисленным количеством способов с помощью других по самому существу своей природы, а именно по принципу отношения к общей форме, именуемой образованием [20]. Например, когда указывают на объединение развития и обучения в целостном образовательном процессе; о речевом развитии, включающем овладение речью; о связи социально-коммуникативного развития со становлением самостоятельности; о позитивной социализации в процессе развития личности дошкольников и т. д.

Резюмируя, говорим, что только глубинный анализ связи ключевых категорий создает полноценный облик процессуально-деятельностной матрицы, именуемой *образовательным пространством* на дошкольной ступени общего образования [10, 13]. Однако, как мы считаем, пока не удастся найти форму текстовой выраженности феномена множественности категории развития ДО. Мы полагаем, что произведенные нами фиксации содержания ее смысловых контекстов, с одной стороны, обуславливают такую возможность. С другой стороны, ставят перед дошкольной педагогикой задачи задуматься о преобразовании структуры программно-методического обеспечения, включая вопрос построения *нормативных* моделей: а) *развития* в детском возрасте; б) образовательного процесса; в) содержания образовательных программ, обеспечивающих нормальный переход к следующему этапу *развития* – отрочеству, культурной формой которого является начальное школьное образование.

Смысловой контекст категории «развитие» является стержневым остовом программно-методического обеспечения ДО. Структура модусов, кристаллизуемая ценностно-смысловым воплощением категории «развитие» в специфике ее общих значений, и должна, на наш взгляд, представляться множеством соответствующих коннотаций, полно и недвусмысленно отображая мировоззренческое значение ДО. Однако с позиций глубинного анализа смысловых контекстов категории «развитие» заметна тенденция усиления их обобщающих значений и уменьшение конкретизаций описательного свойства, которое отдается на откуп педагогам и воспитателям.

³ Так, например, к сегодняшнему дню количество научно-методических работ, журнальных статей, очерков и рассказов об инновациях в сфере дошкольного образования перевалило за миллионные тиражи. Диссертационных работ за последние 15 лет более 200 практически по всем научным гуманитарным дисциплинам ВАК, а научных публикаций более 15 тыс.

Осуществленная периодизация программно-методического обеспечения ДО за последние 60 лет дала нам возможность установить некую закономерность объективно протекающих изменений в области развития и воспроизводства его содержания. Динамика его программно-методического обеспечения показала, что устойчивость смысловых контекстов категории «развитие» не имеет жестко заданной константы, но зато выглядит потенциально подвижной. Именно этот фактор и является, на наш взгляд, основным условием снятия противоречий между нормативно-программным обеспечением и собственно содержанием образования посредством проводимых преобразований (инновационного проектирования) и реформ в образовании.

Структуру модусов смыслового контекста категории «развитие» целесообразно считать инвариантом организации и проектирования программно-методического обеспечения содержания общего образования.

Список источников

1. Кривых С. В. Категория «развитие» в цели и содержании образования // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2000. Вып. 8 (24). С. 3–9.
2. Нечаев Н. Н. Категория развития как основа психолого-педагогических исследований образования // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14, № 3. С. 57–66. doi: <https://doi.org/10.17759/chp.2018140305>
3. Закон РФ «Об образовании». URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120330235140.pdf> (дата обращения: 07.06.2023).
4. Программа воспитания в детском саду. М.: Учпедгиз, 1962. 192 с.
5. Типовая программа воспитания и обучения в детском саду / под ред. Р. А. Курбатовой, Н. Н. Поддякова. М.: Просвещение, 1984. 174 с.
6. Концепция дошкольного воспитания (одобрена решением коллегии Гособразования СССР 16.06.1989 № 7/1). URL: https://ds3nkz.edu.yar.ru/kontsepsiya_doshkolnogo_obrazovaniya.pdf (дата обращения: 01.05.2023).
7. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». URL: https://school-n4.gosuslugi.ru/netcat_files/32/315/33_profstandart.pdf (дата обращения: 01.05.2023).
8. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». URL: https://sh-trubichinskaya-r49.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/50/FGOS_doshkol_nogo_obrazovaniya.pdf (дата обращения: 11.08.2023).
9. Федеральная образовательная программа дошкольного образования (2022). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044> (дата обращения: 14.08.2023).
10. Антропологический подход в развитии воспитания и социализации детей и молодежи / под ред. В. К. Рябцева. М., 2019. 488 с. URL: <https://институтвоспитания.пф/upload/iblock/4cf/4cff5a8d4e3d42095be41f2309c56ac7.pdf> (дата обращения: 15.08.2023).
11. Аверьянов Л. Я. Контент-анализ: учебное пособие [для студентов, преподавателей, филологических факультетов высших учебных заведений]. М.: КноРус, 2009. 450 с.
12. Зверев С. М., Слободчиков В. И. Инновационное проектирование образования: от прототипа к прецеденту // Педагогика. 2018. № 4. С. 3–10.
13. Слободчиков В. И., Зверев С. М. Ключевые категории мышления профессионального педагога. Введение в антропологию образования. Вып. 1. М.: Спутник+, 2013. 108 с. (Серия: «Книга под рукой» – библиотека профессионального педагога).
14. Кудрявцев В. Т. Смысл человеческого детства и психическое развитие ребенка: учеб. пособие. М.: Изд-во УРАО, 1997. 153 с.
15. Слободчиков В. И. Антропологический смысл дошкольного детства // Практикум по преобразованию ФГОС ДО в образовательную программу дошкольного образования / под ред. Н. В. Амяги, С. М. Зверева М.: ГАОУ ВО МИОО, 2015. 219 с.
16. Остапенко А. А. Типология педагогической диагностики: антропологический подход. Школьные технологии. 2014. 31. С. 5–6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipologiya-pedagogicheskoy-dagnostiki-antropologicheskij-podhod> (дата обращения: 11.07.2023).

17. Веретенникова В. Б., Шихова О. Ф., Шихов Ю. А. Таксономия образовательных целей педагогов и родителей дошкольников в контексте требований федерального образовательного стандарта. *Образование и наука*. 2016. № 7 (136). С. 88–104.
18. Богуславская Т. Н. Развитие содержания дошкольного образования в отечественной педагогике конца XX века // *Мир науки, культуры, образования*. 2010. № 6-1 (25). С. 130.
19. Новиков А. М. Основания педагогики: пособие для авторов учебников и преподавателей. М.: Эгвес, 2010. 208 с.
20. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / гл. ред. А. В. Запорожец. Т. 2: Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. 504 с.

References

1. Krivikh S. V. Kategoriya “razvitiye” v tseli i sodержanii obrazovaniya [Category “development” in the purpose and content of education]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2000, vol. 8 (24), pp. 3–9 (in Russian).
2. Nechayev N. N. Kategoriya razvitiya kak osnova psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniy obrazovaniya [The category of development as the basis for psychological and pedagogical research in education]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural-historical psychology*, 2018, vol. 14, no. 3, pp. 57–66 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/chp.2018140305>
3. *Zakon RF “Ob obrazovanii”* [Law of the Russian Federation “On Education”] (in Russian). URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/np0/20120330235140.pdf> (accessed 6 July 2023).
4. *Programma vospitaniya v detskom sadu* [Education program in kindergarten]. Moscow, Uchpedgiz Publ., 1962. 192 p. (in Russian).
5. *Tipovaya programma vospitaniya i obucheniya v detskom sadu* [Model programs of education and training in kindergarten]. Eds R. A. Kurbatova, N. N. Podd'yakov. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1984. 174 p. (in Russian).
6. *Kontseptsiya doshkol'nogo vospitaniya (odobrena resheniyem kollegii Gosobrazovaniya SSSR 16.06.1989 No. 7/1)* [The concept of preschool education (approved by the decision of the USSR State Education Board on June 16, 1989 No. 7/1)] (in Russian). URL: https://ds3nkh.edu.yar.ru/kontseptsiya_doshkolnogo_obrazovaniya.pdf (accessed 5 January 2023).
7. *Professional'nyy standart “Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')”* [Professional standard: “Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)”] (in Russian). URL: https://school-n4.gosuslugi.ru/netcat_files/32/315/33_profstandart.pdf (accessed 5 January 2023).
8. *Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17.10.2013 No. 1155 (red. ot 08.11.2022) “Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya”* [Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated October 17, 2013 No. 1155 (as amended on November 8, 2022) “On approval of the federal state educational standard for preschool education”] (in Russian). URL: https://sh-trubichinskaya-r49.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/50/FGOS_doshkol_nogo_obrazovaniya.pdf (accessed 11 August 2023).
9. *Federal'naya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya (2022)* [Federal educational program for preschool education (2022)] (in Russian). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044> (accessed 14 August 2023).
10. *Antropologicheskiy podkhod v razviti vospitaniya i sotsializatsii detey i molodezhi* [Anthropological approach to the development of education and socialization of children and youth]. Ed. V. K. Ryabtseva. Moscow, 2019. 488 p. (in Russian). URL: <https://instituteofeducation.rf/upload/iblock/4cf/4cff5a8d4e3d42095be41f2309c56ac7.pdf> (accessed 15 August 2023).
11. Aver'yanov L. Ya. *Kontent-analiz: uchebnoye posobiye [dlya studentov, prepodavateley, filologicheskikh fakul'tetov vysshikh uchebnykh zavedeniy]* [Content analysis: textbook [for students, teachers, philological faculties of higher educational institutions]. Moscow, KnoRus Publ., 2009. 450 p. (in Russian).
12. Zverev S. M., Slobodchikov V. I. Innovatsionnoye proyektirovaniye obrazovaniya: ot prototipa k pretsedentu [Innovative design of education: from prototype to precedent]. *Pedagogika*, 2018, no. 4, pp. 3–10 (in Russian).
13. Slobodchikov V. I., Zverev S. M. *Klyuchevyye kategorii myshleniya professional'nogo pedagoga. Vvedeniye v antropologiyu obrazovaniya. Vypusk 1* [Key categories of thinking of a professional teacher. Introduction to the anthropology of education. Issue 1]. Moscow, Sputnik+ Publ., 2013. 108 p. (Series: The Book at Hand – the library of a professional teacher) (in Russian).

14. Kudryavtsev V. T. *Smysl chelovecheskogo detstva i psikhicheskoye razvitiye rebenka: uchebnoye posobiye* [The meaning of human childhood and the mental development of the child: teaching aid]. Moscow, URAO Publ., 1997. 153 p. (in Russian).
15. Slobodchikov V. I. Antropologicheskiy smysl doshkol'nogo detstva [Anthropological meaning of preschool childhood]. In: *Praktikum po preobrazovaniyu FGOS DO v obrazovatel'nyuyu programmu doshkol'nogo obrazovaniya* [Workshop on transforming the Federal State Educational Standard for Preschool Education into an educational program for preschool education]. Ed. N. V. Amyagi, S. M. Zverev. Moscow, GAOU VO MIOO Publ., 2015. 219 p. (in Russian).
16. Ostapenko A. A. Tipologiya pedagogicheskoy diagnostiki: antropologicheskiy podkhod [Typology of pedagogical diagnostics: an anthropological approach]. *Shkol'nyye tekhnologii – Journal of School Technologies*, 2014, no. 31, pp. 5–6 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipologiya-pedagogicheskoy-diagnostiki-antropologicheskiy-podhod> (accessed 11 July 2023).
17. Veretennikova V. B., Shikhova O. F., Shikhov Yu. A. Taksonomiya obrazovatel'nykh tseley pedagogov i roditel'nykh doshkol'nikov v kontekste trebovaniy Federal'nogo obrazovatel'nogo standarta [Taxonomy of educational goals of teachers and parents of preschool children in the context of the requirements of the Federal Educational Standard]. *Obrazovaniye i nauka – Education and science*, 2016, no. 7 (136), pp. 88–104 (in Russian).
18. Boguslavskaya T. N. Razvitiye soderzhaniya doshkol'nogo obrazovaniya v otechestvennoy pedagogike kontsa XX veka [Development of the content of preschool education in domestic pedagogy at the end of the XX century]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – The world of science, culture, education*, 2010, no. 6-1 (25), p. 130 (in Russian).
19. Novikov A. M. *Osnovaniya pedagogiki: posobiye dlya avtorov uchebnikov i prepodavateley* [Foundations of pedagogy: a manual for textbook authors and teachers]. Moscow, Egves Publ., 2010. 208 p. (in Russian).
20. Vygotskiy L. S. *Sobraniye sochineniy: v 6 tomakh. Tom 2: Problemy obshchey psikhologii* [Collected works: in 6 volumes. Vol. 2: Problems of general psychology]. Chief ed. A. V. Zaporozhets. Moscow, Pedagogika Publ., 1982. 504 p. (in Russian).

Информация об авторе

Зверев С. М., кандидат педагогических наук, методолог-консультант, руководитель методической службы АНО «Центр инновационных проектов и медиаресурсов в образовании» (ул. Борисовские Пруды, д. 25, к. 1, кв. 25, Москва, Россия, 115211).

Information about the author

Zverev S. M., Candidate of Pedagogical Sciences, methodologist-consultant, head of the methodological service of the ANO Center for Innovative Projects and Media Resources in Education (ul. Borisovskiye Prudy, 25, building 1, apt. 25, Moscow, Russian Federation, 115211).

Статья поступила в редакцию 24.10.2024; принята к публикации 30.10.2024

The article was submitted 24.10.2024; accepted for publication 30.10.2024

Научная статья

УДК 373.5

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-18-28>

Современные школьные учебники в контексте задач обеспечения единого образовательного пространства и безопасности детства

Елена Александровна Полева¹, Михаил Александрович Червонный²,
Эмануила Григорьевна Гельфман³, Юлия Константиновна Кондратец⁴

^{1, 2, 3, 4} Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

¹ poleva@tspu.edu.ru

² mach@tspu.edu.ru

³ mina.gelfman@yandex.ru

⁴ kondratets@tspu.edu.ru

Аннотация

В работе обсуждается широкий спектр вопросов, связанных с разработкой, оценкой и использованием учебников в Российской Федерации. Актуальность исследования обусловлена вниманием государства и общества к задаче создания единого образовательного пространства с учетом национальных приоритетов и представлений о безопасности детства, что подчеркнуто в федеральном законе № 371-ФЗ. Целью исследования является изучение вопроса соответствия учебников для общеобразовательных учреждений и учреждений профессионального образования требованиям безопасности, содержательной актуальности, идейно-ценностного соответствия национальным приоритетам. В статье уделено внимание отечественным и зарубежным исследованиям, методическим материалам, посвященным учебникам, которые проходят периодическую экспертизу согласно национальным программам реформирования образования. Обзор литературы позволил выявить, что в зарубежных исследованиях содержания учебников аспект, связанный с безопасностью детства, практически не актуализирован; в отечественном нормативно-методическом поле он поставлен, но недостаточно изучен. Метод исследования – анализ экспертных мнений, осуществленный по результатам проведения семинара с участием более 50 специалистов, обладающих опытом оценки современных учебников. На основании обобщения и концептуализации мнений участников семинара определены актуальные и дискуссионные вопросы экспертизы современных учебников для школ и среднего профессионального образования. 1. Роль учебников в образовательном процессе, оценка их содержания и методического оснащения с точки зрения соответствия идее унификации образовательных стандартов и программ в стране. 2. Вопросы координации содержания учебных материалов между различными предметами. 3. Задача обеспечения доступности содержания учебников пониманию учащихся. 4. Возможности электронных версий учебников и интеграции интерактивных элементов в печатные версии для повышения эффективности обучения. 5. Проблемы, связанные с соблюдением требований безопасности детства, включая ограничение доступа к недостоверной или популяризирующей деструктивные ценности информации. Результаты исследования являются важным ресурсом для работы учителей, методистов, ученых и законодателей, так как содержат объективный анализ проблем разработки учебников и рекомендации по улучшению качества и повышению эффективности образовательных ресурсов в России.

Ключевые слова: учебник, экспертиза, образовательная политика, единое образовательное пространство, безопасность детства

Источник финансирования: статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (тема № QZOY-2023-0004 «Психолого-педагогическое сопровождение семьи и педагогов в сфере обеспечения безопасности и благополучия детства»).

Для цитирования: Полева Е. А., Червонный М. А., Гельфман Э. Г., Кондратец Ю. К. Современные учебники в контексте задач обеспечения единого образовательного пространства и безопасности детства (по итогам экспертного семинара) // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 6 (58). С. 18–28. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-18-28>

Original article

Modern school textbooks in the context of the tasks of ensuring a unified educational space and childhood safety

Elena A. Poleva¹, Mikhail A. Chervonny², Emanuila G. Gelfman³, Yulia K. Kondratets⁴

^{1, 2, 3, 4} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

¹ poleva@tspu.edu.ru

² mach@tspu.edu.ru

³ mina.gelfman@yandex.ru

⁴ kondratets@tspu.edu.ru

Abstract

The work discusses a wide range of issues related to the development, evaluation and use of textbooks in the Russian Federation. The relevance of the research is due to the attention of the state and society to the task of creating a unified educational space, taking into account national priorities and ideas about childhood safety, which is emphasized in Federal Law No. 371. The purpose of the research is to study the issue of compliance of textbooks for general education institutions and vocational education institutions with safety requirements, content relevance, ideological and value compliance with national priorities. The article pays attention to domestic and foreign research, methodological materials on textbooks that undergo periodic examination in accordance with national education reform programs. A review of the literature revealed that in foreign studies of the content of textbooks, the aspect related to childhood safety is practically not updated; in the domestic normative and methodological field it has been introduced, but has not been sufficiently studied. The research method is the analysis of expert opinions, carried out based on the results of a seminar with the participation of more than 50 specialists with experience in evaluating modern textbooks. Based on the generalization and conceptualization of the opinions of the seminar participants, current and controversial issues of examination of modern textbooks for schools and secondary vocational education are identified. 1. The role of textbooks in the educational process, assessment of their content and methodological equipment from the point of view of compliance with the idea of unifying educational standards and programs in the country. 2. Issues of coordinating the content of educational materials between different subjects. 3. The task of ensuring that the content of textbooks is accessible to students' understanding. 4. Possibilities of electronic versions of textbooks and integration of interactive elements into printed versions to improve learning efficiency. 5. Problems related to compliance with child safety requirements, including limiting access to information that is unreliable or promotes destructive values. The results of the study are an important resource for the work of teachers, methodologists, scientists and legislators, as they contain an objective analysis of the problems of textbook development and recommendations for improving the quality and efficiency of educational resources in Russia.

Keywords: textbook, examination, educational policy, common educational space, childhood safety

For citation: Poleva E. A., Chervonny M. A., Gelfman E. G., Kondratets Yu. K. Sovremennyye uchebniki v kontekste zadach obespecheniya edinogo obrazovatel'nogo prostranstva i bezopasnosti detstva (po itogam ekspertnogo seminar) [Modern school textbooks in the context of the tasks of ensuring a unified educational space and childhood safety]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 6 (58), pp. 18–28. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-18-28>

Рубеж 2010–2020-х гг. отмечен пристальным вниманием государства и общества к обеспечению единого образовательного пространства в Российской Федерации. В. В. Путиным был подпи-

сал Федеральный закон от 24 сентября 2022 г. № 371-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” и статью 1 Федерального закона “Об обязательных требованиях в Российской Федерации”», предусматривающий введение единых общеобразовательных программ и учебников в общеобразовательных учреждениях.

Учебники в процессе выстраивания в стране единого содержания образования и воспитания играют ключевую роль, поэтому к ним приковано внимание ученых и методистов, все учебно-методические комплексы по всем предметам прошли и проходят экспертизу в соответствии с приказом № 1053 от 2 декабря 2022 г. «Об утверждении Порядка формирования федерального перечня учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального, общего, основного общего, среднего общего образования».

Интенсивность процесса перехода на единые программы предопределяет актуальность изучения учебников, причем с точки зрения не только соблюдения требований, предъявляемых государством к их содержанию и методическому оснащению, но и доступности восприятию обучающимися, их роли и места в субкультуре детства и отрочества.

В информационно-аналитической системе РИНЦ было выявлено более 4 тыс. научных и методических материалов, посвященных учебникам. Основные вопросы, поднимаемые авторами: разработка содержания учебников и методического инструментария его освоения по разным предметам и дисциплинам. Частично исследования посвящены осмыслению того, насколько учебники, например по естественно-научным дисциплинам, соответствуют современной картине мира и учитывают новые научные открытия [1], способствуют реализации межпредметной и интегративной направленности содержания курсов [2]. Из общего объема выделяются малочисленные работы, посвященные обзору экспертных мнений об учебниках и критериях их оценки. Например, представлены попытки систематизировать критерии оценки учебников по иностранному языку [3, 4].

Требованиям, предъявляемым к современным учебникам, посвящено объемное исследование авторов из Института стратегии развития образования РАО, так как они являлись исполнителями госзадания по теме «Научные основы создания современного учебника, отвечающего задачам формирования у школьников ключевых навыков человека XXI века» [5]. Авторы ряда статей акцентируют внимание на разных аспектах экспертизы учебников и вовлечения профессионального сообщества в оценку материалов для школы и учреждений среднего профессионального образования [6–9].

Анализу ключевых критериев оценки и принципов создания современных учебников в ряде зарубежных стран, включая Англию, Грецию, Израиль, Казахстан, Канаду, Китай, Нидерланды, Сингапур, Турцию, посвящено исследование представителей Республиканского научно-практического центра экспертизы содержания образования Республики Казахстан [10].

В Томском государственном педагогическом университете 15–21 ноября 2023 г. был проведен экспертный семинар «Современные учебники для средней общеобразовательной школы и среднего профессионального образования в контексте идеи благополучия и безопасности детства», более 50 участников которого имеют опыт анализа и оценки современных учебников.

При проведении семинара и подведении его итогов учитывалось, что учебник остается основным дидактическим средством школьного обучения, может и должен оцениваться с позиций представленности современной научной и социально-исторической картины мира, ясности изложения информации, отсутствия/наличия материала или структурных компонентов, потенциально угрожающих благополучию и безопасности детства.

Работа была организована по секциям в зависимости от предметной области учебников. Цель данной статьи – представить итоги семинара в обобщенном виде, систематизировав мнения участников и актуализировав именно проблемные и дискуссионные аспекты, выявленные в ходе экспертной деятельности.

Анализ итогов семинара позволил выделить ряд тематических блоков.

Рассогласованность (содержания разных частей УМК, внутри образовательной программы и т. п.).

Участники естественно-научных секций акцентировали проблему рассогласования содержания практикумов и рабочих тетрадей с содержанием учебника. Отметим, что параллельно семинару проводились фокус-группы с обучающимися для выявления их представлений об учебниках (описание результатов – задача отдельного исследования, отраженного в другой статье), в процессе чего выяснилось, что структурированность информации и ясность логических связей между частями учебно-методического комплекса в целом – то, чего ждут школьники от хорошего учебника. Разного рода содержательно-тематические несовпадения между рабочей тетрадью и учебником, образовательной программой и учебником сбивают с толку, вызывают дискомфорт.

Наши наблюдения подтверждаются данными более ранних исследований. В статье О. В. Литовченко 2011 г., отражающей результаты анкетирования школьников для выявления их представлений о «хорошем» и «плохом» учебнике, указано, что дети отметили в качестве существенного недостатка «серьезные отличия в распределении содержания и заданий в разных изданиях одного и того же учебника» [11, с. 120]. Это же относится и к содержанию разных частей учебно-методического комплекта. Также это может касаться расположения тематик в линейках учебников по разным предметам (когда «поддерживающие» друг друга темы, например по физике и математике, не запараллеливаются, нет системы перекрестных межпредметных отсылок).

В подобном же ключе эту проблему рассмотрели эксперты социогуманитарной секции. Создание единого образовательного пространства требует согласования не только внутри одного учебно-методического комплекса, но и всей образовательной программы в целом. Например, учебники литературы содержат историко-биографические комментарии. Значит, должны быть четкие идейно-тематические и мировоззренческие связи между содержанием учебников по разным предметам, иначе возникает угроза «разбалансировки» информации, которая негативно скажется на процессе формирования картины мира и культурно-исторической идентичности молодежи.

Практикующие учителя русского языка в качестве одной из проблем современных учебников назвали отсутствие корреляции с требованиями единого государственного экзамена.

Недоступность пониманию содержания учебников (текстов, заданий, инструкций).

Вопрос, поднимаемый экспертами разных секций, но особенно связанных с естественно-научным блоком предметов, – достаточность и доступность информации в учебнике для самостоятельного освоения обучающимися тем, входящих в образовательную программу. Особо подчеркнем, что исследование мнений учащихся выявило значимость для них учебников именно в случаях необходимости самостоятельного освоения темы, например в ситуации пропуска по болезни или академической неуспеваемости, непонимания темы в изложении учителя. Как отметила О. В. Литовченко, «трудности, которые испытывают учащиеся при работе с учебником, приводят к тому, что часть учащихся перестает регулярно работать с ним. Количество учащихся, редко пользующихся учебниками, увеличивается с 5-го по 11-й класс более чем в 20 раз» [11, с. 120].

Поэтому важна прозрачность и подробность алгоритмов решения при разборе в учебнике задач по физике, химии, алгебре, геометрии, применения правил при изучении русского и иностранного языка. Однако опыт экспертизы показывает, что «автономных» учебников, которые не требуют разъяснений учителя или обращения к дополнительной литературе, недостаточно. Многие учебники по этому критерию не отвечают запросам учащихся и родителей.

Вопрос «самодостаточности» учебника пересекается с темой восприятия учебного текста. Насколько современный учебник понимается современным школьником – предмет отдельного исследования. Заметим, что этот вопрос поднимался в трудах отечественных методистов еще в конце XIX в. М. О. Гершензон говорил о том, что обучение и воспитание «возможно лишь там, где... содержание усваивается вполне или, по крайней мере, без крупных пробелов». Это не получится, на-

пример, «из-за множества незнакомых слов. <...> Ребенок должен быть в состоянии без труда усвоить существенную часть содержания читаемого...» [12]. В рамках нашей работы отметим, что этот вопрос поднимался на нескольких секциях семинара и каждый раз с новыми акцентами.

Для естественно-научного блока эта проблема связана и с усвоением терминологии, умением понимать и применять формулы, алгоритмы решений и т. д. Для литературоведческого блока актуален вопрос состава текстов, предлагаемых к изучению. В качестве примера был приведен учебник литературы для 7-го класса, в соответствии с которым существенная часть содержания посвящена древнерусской литературе, что идет вразрез с интересами подростков ввиду возрастных особенностей и не может составить основу мотивации к изучению словесности. Обозначим два резюмирующих момента. Во-первых, трудность чтения древнерусских и классических текстов, в которых частотна лексика, вышедшая из обихода, обусловлена естественными процессами в языке, что нужно учитывать при составлении учебников. Во-вторых, наблюдается большой разрыв между читательскими потребностями учащихся и составом произведений, включенных в учебники. Необходимо соблюдать баланс между изучением классики и современности, текстов общей и детско-юношеской литературы.

Проблему понимания как центральную выделили эксперты, работавшие с учебниками для общеобразовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы, адресованными детям с ограниченными возможностями здоровья. Было отмечено, что не всегда авторы учебников и пособий к ним учитывают характер и специфику разных нозологий, допуская такие ошибки, как резкий переход от простых текстов к сложным (большим по объему, содержащим синтаксис и лексику, трудные для понимания, и пр.); отсутствие четких инструкций, сложный язык инструкций, игнорирование авторами вспомогательных приемов отбора, анализа, синтеза информации на определенную тему.

Отдельные комментарии были даны к учебникам для чтения. Дети с целым рядом нозологий имеют сниженные возможности верно интерпретировать авторскую модальность иронии, других форм комического. Поэтому необходимо учитывать риски использования произведений, восходящих к жанрам перевертыша, анекдота. Обучающийся с интеллектуальными нарушениями может не понять юмористические приемы и воспринять социально неправильную модель поведения как норму для повторения и закрепления в собственном опыте (например, миниатюрный рассказ А. Раскина «Как папу дразнили»).

Интерактивные элементы и электронная версия учебника.

Еще один блок вопросов связан с качеством электронного учебника. Проблеме осмысления методического оснащения электронного учебника посвящено внушительное количество исследований (например, [13–18]). Однако на данный момент большинство электронных учебников для школ представляют собой практически кальку печатного учебника, в них слабо используются возможности интерактивной электронной среды¹.

Отсылка к дополнительным источникам информации, судя по утвержденным критериям экспертной оценки учебников, является обязательной. Но вопрос о наличии и уместности в учебнике ссылок на интернет-ресурсы оказался дискуссионным. Во-первых, ссылка в печатном учебнике бессмысленна (это подтвердили и ученики – участники фокус-группы), так как набирать адрес с печатного источника неудобно. Уместнее QR-коды, но и они должны быть в контексте материала, интересного обучающемуся, или полезны учителю для организации работы, иначе они не будут востребованы. Во-вторых, эксперты обнаружили ссылки на неработающие сайты. Поставлен вопрос, необходимо ли вообще включать ссылки на ресурсы в сети Интернет (могут меняться элек-

¹ Обозначим важный нюанс: недопустимо, на наш взгляд, использовать рекламу (в том числе рекламу издательства), которая в электронной версии учебника может иметь и навязчивую форму.

тронные адреса, многие материалы удаляются из Сети, не актуализируются и т. д.). В-третьих, нет установленных четких норм использования ресурсов, которыми бы руководствовались авторы учебников.

В процессе экспертизы встречались случаи упоминания сайтов и платформ, запрещенных на момент проведения оценки учебников на территории Российской Федерации; некоторые ссылки выводили на сайты, требующие регистрации с указанием одного из пяти полов. Обсуждение этих случаев выводит к более глобальной проблеме. Контент любых сайтов с течением времени может меняться. Автор учебника, издательство или эксперт, вероятно, проверяют содержание интернет-ресурса, но в конкретный период времени. Отвечать за то, что на нем не возникает информации, опасной и (или) противоречащей законам Российской Федерации и нормам морали, автор не может. Это обуславливает актуальность вопроса нормативного регулирования использования в учебниках ссылок на интернет-ресурсы.

Возможно, стоит оставлять только фундаментальные, основные, чье содержание постоянно контролируется, а частные исключать, отдавая предпочтение печатным источникам. Некоторые эксперты отметили, что авторы учебников предпочитают в качестве дополнительных источников информации указывать только электронные. В этом отражается тенденция переориентации с печатных изданий на цифровые ресурсы, однако в ряде случаев уместнее рекомендовать конкретную книгу конкретного автора, а в каком виде будет читать ее ученик – его выбор.

Возможно, уместно изучить зарубежный опыт регламентации электронных учебников. Например, в Китае в 2022 г. «официально внедрены три национальных стандарта электронных учебных материалов для начальных и средних школ» [19, с. 28].

Современность и актуальность содержания.

Отдельная линия рассуждений экспертов – о необходимости отражать в учебнике современное состояние науки. Особенно это касается интенсивно развивающихся областей знаний. Устаревшие или не поспевающие за наукой учебники в меньшей степени будут способствовать подготовке ученика к решению задач достижения технологического суверенитета страны. Например, большинство учебников физики не отображают современную физическую картину мира; можно зафиксировать отсутствие иллюстративных, в том числе хрестоматийных, материалов о том, как открытия и изобретения в современном мире патентуются, какие достижения науки и техники оказали исторически значимое влияние на качество жизни и картину мира за последние полвека.

Соответствие современному состоянию развития науки – требование, озвученное и экспертами-гуманитариями. Коллеги отметили перекося в интерпретации художественных произведений в сторону концепций, сложившихся в XIX в. или в советское время, без учета актуального научного контекста. В качестве примера была приведена трактовка пьесы А. Н. Островского «Гроза» с опорой на статью Н. А. Добролюбова. Ценность изучения мнения классика русской критики не опровергается, однако важно знакомить учащихся и с достижениями современного литературоведения.

При этом решение задачи по обновлению содержания образования тесно связано с методикой преподавания предмета. Актуальные знания должны быть изложены доступно и интересно.

В связи с темой актуальности содержания поднимался и вопрос об уместности профориентационной составляющей в современных учебниках с учетом рынка труда, портфеля востребованных или перспективных профессий. На данный момент учебники, как правило, профориентационную задачу не решают.

Еще один значимый критерий оценки – наличие в учебнике информации об отечественных ученых, деятелях культуры и искусства, спорта и т. д. Больше всего вопросов в связи с этим критерием было у специалистов по иностранным языкам и физике. Двухлетний опыт экспертизы позволил увидеть положительную динамику в методической и идейно-содержательной проработке учебников, однако вопросы остались: в ряде изданий присутствует информация только о зарубежных персоналиях и совсем не представлены или в малой степени отражены сведения о российских деятелях искусства, ученых, исторических деятелях и их достижениях. Выработка принципов соотно-

шения информации о развитии мировой и отечественной науки и культуры – актуальный и нетривиальный вопрос. Необходим поиск баланса, который будет объективно отражать вклад российских деятелей и представлять мировой контекст развития науки, искусства и т. д.

Итак, результаты семинара выявили актуальные и дискуссионные вопросы экспертизы современных учебников для школ и среднего профессионального образования. Авторы статьи благодарят всех коллег, поделившихся своей экспертной позицией, и выражают особую признательность наиболее активным участникам семинара.

Ставя целью выделить наиболее проблемные точки современных учебников в предельно обобщенном виде, мы понимаем уязвимость позиции (приводимые мнения не подкреплены именами экспертов и отсылкой к конкретным учебникам). Это объясняется спецификой процедуры экспертизы, которая не предполагает разглашения определенных данных. Однако и описанные результаты, на наш взгляд, значимы как постановка актуальных задач, как обнаружение важных векторов работы над совершенствованием современных учебников.

В целом выявленные мнения обнажают ряд содержательных и методических аспектов оценки учебников, как напрямую, так и опосредованно связанных с задачами создания единого российского образовательного пространства и обеспечения безопасности детей, в том числе предотвращения угроз формирования у них деструктивных ценностей и приобщения к имморальным социальным практикам. Исследовательское и экспертное внимание к этим аспектам в нашей стране, по всей вероятности, будет только усиливаться.

В тенденциях обновления школьных учебников за рубежом также обнаруживаются серьезные изменения. Процессы стандартизации содержания, структуры, методического оснащения с учетом современных реалий наблюдаются во многих странах с разными системами образования (Китай, Казахстан, страны Европы, США и др.).

«Для стран, имеющих тесные связи с США, при разработке учебников свойственны межпредметность, кластерность, прикладная направленность, подход, ориентированный на обучающегося, функциональность предлагаемых знаний, фокус на формировании компетенций и развитии способностей, гуманизация процесса образования» [20, с. 28]. Этот опыт можно учитывать, адаптируя под задачи развития национальной системы образования.

Как отметили Т. Н. Бокова и Хуайин Нин, в учебные пособия США вводится широкий спектр «персонажей». Часть из них имеют конструктивную ценностную основу, демонстрируют многообразие этносов, выражают внимание к истории и культуре национальных и аборигенных меньшинств [20, с. 28]. Другие же привносят идеи, легализующие и поддерживающие практики деструктивных субкультур, разделяющих сомнительные, с точки зрения традиционной морали, «демократические» ценности. Этот опыт также следует изучать, чтобы при экспертизе эффективно решать проблему настройки ценностного фильтра содержания образования в российских учебниках и не допускать распространения негативных тенденций.

Речь идет не об изоляции от зарубежного опыта, а о внимательном отношении к нему. Например, при обучении иностранным языкам, полагают Е. Г. Тарева, Е. О. Павлова, продуктивно обращаться к зарубежным учебникам и литературе. Это будет способствовать развитию навыков межкультурного общения и углублению знания осваиваемого языка. Но при этом в материалах должны отсутствовать, с одной стороны, факты, мешающие сопоставлению родной и иной картин мира, а также дискриминирующие образ жизни представителей той или иной культуры [21, с. 125], с другой – информация, популяризирующая разного рода отклоняющееся поведение.

Регламентация в приказе № 1053 от 2 декабря 2022 г. «Об утверждении Порядка формирования федерального перечня учебников...» таких критериев, как отсутствие в содержании информации, побуждающей к асоциальному поведению, совершению действий, угрожающих жизни и здоровью, противоречащей законодательству РФ, формирующей неуважительное отношение к традиционным

ценностям, культуре и истории России и т. д., свидетельствует, что отечественный подход к созданию учебников ориентирован на обеспечение безопасности детства. Это отличает его от подходов некоторых зарубежных стран (в частности европейских и американской) к выработке критериев оценки учебной литературы.

Проведенный семинар подтвердил значимость экспертных позиций, связанных при разработке содержания учебников с задачами формирования единого образовательного пространства на принципах, во-первых, приоритетности общероссийских ценностной и целей развития, во-вторых, обеспечения безопасности детства.

Анализ экспертных мнений свидетельствует о том, что не все представленные на экспертизу материалы в полной мере реализуют комплекс функций современного школьного учебника. Речь идет об информационной, управляющей, коммуникативной, воспитательной функциях, о функциях дифференциации и индивидуализации обучения [22, с. 25–29]. Условием для их реализации является опора на психодидактический подход к разработке учебных текстов, который предполагает, что при конструировании учебных текстов будут интегрироваться знания психологии, дидактики, методики обучения и предметные знания [22].

Список источников

1. Бражников М. А., Пурышева Н. С. Современный учебник физики. По страницам зарубежных учебников // Педагогическое образование в России. 2023. № 2. С. 165–181.
2. Александрова Е. В., Пешкова А. В. Реализация межпредметных связей физики и химии на примере линий учебников физики А. В. Грачева и химии Н. Е. Кузнецовой // Восточно-европейский научный журнал. 2015. № 4, ч. 2. С. 106–109.
3. Григорьева Е. Я. Подходы к оцениванию современных учебников иностранного языка // Теория и практика преподавания языков и культур: традиции, новации, перспективы: материалы V Международной научно-практической конференции, Будва, Черногория, 1–8 октября 2019 года / редколлегия: Г. В. Сороковых, О. И. Короленко, Е. Ю. Горбачева; отв. ред. и сост. Е. Я. Григорьева. М.: Московский городской педагогический университет, 2022. С. 43–56.
4. Степанова М. В., Шамов А. Н. Критерии экспертной оценки учебника по иностранному языку // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 6 (88). С. 86–102.
5. Современный учебник. Формирование ключевых навыков человека XXI века: методическое пособие для авторов учебников, экспертов, учителей / под ред. И. М. Осмоловской, В. В. Серикова. М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2022. 180 с.
6. Кабардин О. Ф. Как оценить школьный учебник: проблемы экспертизы // Образовательная политика. 2011. № 6 (56). С. 106–111.
7. Дружкова Н. И., Делия В. П., Жукова О. В., Горбачева А. Ю., Коровина О. Ю., Парамонова М. Ю. Как оценить учебник для системы среднего профессионального образования: проблемы экспертизы // Управление образованием: теория и практика. 2021. № 2 (42). С. 273–281.
8. Алексеева В. В., Мушаков А. А., Павлов Е. А., Ратникова И. П., Соболева М. Л., Демина С. А. Участие профессионального сообщества в экспертизе учебников и учебных изданий, используемых при реализации программ среднего профессионального образования // Управление образованием: теория и практика. 2021. № 2 (42). С. 21–29.
9. Черемошкина Л. В. К вопросу об экспертизе учебников // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2022. № 2. С. 105–113.
10. Омаров С. К., Жунусова К. З., Смакова Д. Р., Айтказина Т. Д. Анализ и совершенствование системы экспертизы учебников и УМК в Казахстане // Вестник Карагандинского университета. 2023. № 3 (111). С. 229–243.
11. Литовченко О. В. Отношение учащихся 5–11 классов к школьному учебнику: результаты анкетирования // Человек и образование. 2012. № 1. С. 117–122.
12. Гершензон М. О. Художественная литература и воспитание // Ланин Б. А. Методика преподавания литературы: учебная хрестоматия. 4-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2023. 339 с. URL: https://studme.org/179396/literatura/gershenzon_hudozhestvennaya_literatura_vospitanie (дата обращения: 15.11.2023).
13. Аленичева Е., Монастырев Н. Электронный учебник (проблемы создания и оценки качества) // Высшее образование в России. 2001. № 1. С. 121–123.

14. Рогановская Е. Н., Рогановский Н. М., Антонов В. А. и др. Школьный электронный учебник геометрии: концептуальные вопросы построения и применения // Информатизация образования. 2008. № 1 (50). С. 7–21.
15. Босова Л., Тарасова К. Электронный учебник: особенности представления образовательного контента // Образовательная политика. 2012. № 1 (57). С. 52–61.
16. Босова Л. Л., Зубченко Н. Е. Электронный учебник: вчера, сегодня, завтра // Образовательные технологии и общество. 2013. Т. 16, № 3. С. 697–712.
17. Борисенко Н. А. Трансформация функций школьного учебника в условиях цифровизации образования // Педагогика. 2022. Т. 86, № 7. С. 31–44.
18. Векслер В. А. Методические особенности разработки электронных учебников // Информационные технологии в образовании. 2023. № 6. С. 61–67.
19. Казабеева В. А. Из опыта создания электронных учебников по русскому языку для учащихся начальной школы в Республике Казахстан // Методики и технологии формирования мировоззрения, его ценностных аспектов и культурных кодов в современной системе образования: сборник статей и методических разработок курсов повышения квалификации в честь 200-летия со дня рождения педагога и писателя К. Д. Ушинского. Киров: Радуга-ПРЕСС, 2023. С. 63–67.
20. Бокова Т. Н., Нин Х. Современные тенденции в обновлении школьных учебников за рубежом // Высшее образование сегодня. 2023. № 6. С. 25–29.
21. Тарева Е. Г., Павлова Е. О. Критерии выбора зарубежного учебника как средства подготовки обучающихся к межкультурному общению // Общество. Коммуникация. Образование. 2020. Т. 11, № 3. С. 121–130.
22. Гельфман Э. Г., Холодная М. А. Психодидактика школьного учебника: учебное пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2018. 324 с. (Серия: Образовательный процесс).

References

1. Brazhnikov M. A., Puryшева N. S. Sovremennyy uchebnik fiziki. Po stranitsam zarubezhnykh uchebnikov [Modern physics textbook. Through the pages of foreign textbooks]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii – Pedagogical Education in Russia*, 2023, no. 2, pp. 165–181 (in Russian).
2. Aleksandrova E. V., Peshkova A. V. Realizatsiya mezhpredmetnykh svyazey fiziki i khimii na primere liniy uchebnikov fiziki A. V. Grachyova i khimii N. E. Kuznetsovoy [Implementation of interdisciplinary connections between physics and chemistry using the example of textbooks on physics by A. V. Grachev and chemistry by N. E. Kuznetsova]. *Vostochno-evropeyskiy nauchnyy zhurnal – East European Scientific Journal*, 2015, no. 4, part 2, pp. 106–109 (in Russian).
3. Grigor'yeva E. Ya. Podkhody k otsenivaniyu sovremennykh uchebnikov inostrannogo yazyka [Approaches to evaluating modern foreign language textbooks]. *Teoriya i praktika prepodavaniya yazykov i kul'tur: traditsii, novatsii, perspektivy: materialy V Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Budva, Chernogoriya, 1–8 oktyabrya 2019 goda* [Theory and practice of teaching languages and cultures: traditions, innovations, prospects]. Eds G. V. Sorokovykh, O. I. Korolenko, E. Yu. Gorbachyova. Editor-in-chief and comp. E. Ya. Grigor'yeva. Moscow, MGPU Publ., 2022. Pp. 43–56 (in Russian).
4. Stepanova M. V., Shamov A. N. Kriterii ekspertnoy otsenki uchebnika po inostrannomu yazyku [Criteria for expert evaluation of a foreign language textbook]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 2022, vol. 1, no. 6 (88), pp. 86–102 (in Russian).
5. *Sovremennyy uchebnik. Formirovaniye klyuchevykh navykov cheloveka XXI veka: metodicheskoye posobiye dlya avtorov uchebnikov, ekspertov, uchiteley* [Modern textbook. Formation of key human skills of the 21st century: a methodological guide for textbook authors, experts, teachers]. Eds I. M. Osmolovskaya, V. V. Serikova. Moscow, FGBNU Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO Publ., 2022. 180 p. (in Russian).
6. Kabardin O. F. Kak otsenit' shkol'nyy uchebnik: problemy ekspertizy [How to evaluate a school textbook: problems of examination]. *Obrazovatel'naya politika – Educational Policy*, 2011, no. 6 (56), pp. 106–111 (in Russian).
7. Druzhkova N. I., Deliya V. P., Zhukova O. V., Gorbacheva A. Yu., Korovina O. Yu., Paramonova M. Yu. Kak otsenit' uchebnik dlya sistemy srednego professional'nogo obrazovaniya: problemy ekspertizy [How to evaluate a textbook for the system of secondary vocational education: problems of examination]. *Upravleniye obrazovaniem: teoriya i praktika – Education Management Review*, 2021, no. 2 (42), pp. 273–281 (in Russian).
8. Alekseeva V. V., Mushakov A. A., Pavlov E. A., Ratnikova I. P., Soboleva M. L., Demina S. A. Uchastiye professional'nogo soobshchestva v ekspertize uchebnikov i uchebnykh izdanij, ispol'zuemykh pri realizatsii programm srednego professional'nogo obrazovaniya [Participation of the professional community in the examination of textbooks and educational publications used in the implementation of secondary vocational

- education programs]. *Upravleniye obrazovaniem: teoriya i praktika* [Educational Management: Theory and Practice, 2021, no. 2 (42), pp. 21–29 (in Russian).
9. Cheremoshkina L. V. K voprosu ob ekspertize uchebnikov [More on examination of textbooks]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya: Pedagogicheskoye obrazovaniye – Bulletin of Moscow University. Series 20: Pedagogic education*, 2022, no. 2, pp. 105–113 (in Russian).
 10. Omarov S. K., Zhunusova K. Z., Smakova D. R., Aytkazina T. D. Analiz i sovershenstvovaniye sistemy ekspertizy uchebnikov i UMK v Kazakhstane [Analysis and improvement of the system of examination of textbooks and teaching materials in Kazakhstan]. *Vestnik Karagandinskogo universiteta – Bulletin of Karaganda University*, 2023, no. 3 (111), pp. 229–243 (in Russian).
 11. Litovchenko O. V. Otnosheniye uchashchikhsya 5–11 klassov k shkol'nomu uchebniku: rezul'taty anketirovaniya [Attitude of students in grades 5–11 to the school textbook: survey results]. *Chelovek i obrazovaniye – Man and Education*, 2012, no. 1, pp. 117–122 (in Russian).
 12. Gershenzon M. O. Khudozhestvennaya literatura i vospitaniye [Fiction and education]. In: Lanin B. A. *Metodika prepodavaniya literatury: uchebnaya khrestomatiya* [Methods of teaching literature: textbook]. Moscow, Yurayt Publ., 2023. 339 p. (in Russian). URL: https://studme.org/179396/literatura/gershenzon_hudozhestvennaya_literatura_vospitanie (accessed 15 November 2023).
 13. Alenicheva E., Monastirev N. Elektronnyy uchebnik (Problemy sozdaniya i otsenki kachestva) [Electronic textbook (Problems of creation and quality assessment)]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2001, no. 1, pp. 121–123 (in Russian).
 14. Roganovskaya E. N., Roganovskiy N. M., Antonov V. A. et al. Shkol'nyy elektronnyy uchebnik geometrii: kontseptual'nyye voprosy postroeniya i primeneniya [School electronic textbook of geometry: conceptual issues of construction and application]. *Informatizatsiya obrazovaniya*, 2008, no. 1 (50), pp. 7–21 (in Russian).
 15. Bosova L., Tarasova K. Elektronnyy uchebnik: osobennosti predstavleniya obrazovatel'nogo kontenta [Electronic textbook: features of presentation of educational content]. *Obrazovatel'naya politika – Educational Policy*, 2012, no. 1 (57), pp. 52–61 (in Russian).
 16. Bosova L. L., Zubchenok N. E. Elektronnyy uchebnik: vchera, segodnya, zavtra [Electronic textbook: yesterday, today, tomorrow]. *Obrazovatel'nyye tekhnologii i obshchestvo*, 2013, vol. 16, no. 3, pp. 697–712 (in Russian).
 17. Borisenko N. A. Transformatsiya funktsiy shkol'nogo uchebnika v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya [Transformation of the functions of a school textbook in the context of digitalization of education]. *Pedagogika*, 2022, vol. 86, no. 7, pp. 31–44 (in Russian).
 18. Veksler V. A. Metodicheskiye osobennosti razrabotki elektronnykh uchebnikov [Methodological features of the development of electronic textbooks]. *Informatsionnyye tekhnologii v obrazovanii – Information technologies in education*, 2023, no. 6, pp. 61–67 (in Russian).
 19. Kazabeeva V. A. Iz opyta sozdaniya elektronnykh uchebnikov po russkomu yazyku dlya uchashchikhsya nachal'noy shkoly v Respublike Kazakhstan [From the experience of creating electronic textbooks in the Russian language for primary school students in the Republic of Kazakhstan]. *Metodiki i tekhnologii formirovaniya mirovozzreniya, yego tsennostnykh aspektov i kul'turnykh kodov v sovremennoy sisteme obrazovaniya: sbornik statey i metodicheskikh razrabotok kursov povysheniya kvalifikatsii v chest' 200-letiya so dnya rozhdeniya pedagoga i pisatelya K. D. Ushinskogo* [Methods and technologies for the formation of a worldview, its value aspects and cultural codes in the modern education system: a collection of articles and methodological developments for advanced training courses in honor of the 200th anniversary of the birth of the teacher and writer K. D. Ushinsky]. Kirov, Raduga-PRESS Publ., 2023. Pp. 63–67 (in Russian).
 20. Bokova T. N., Nin Kh. Sovremennyye tendentsii v obnovlenii shkol'nykh uchebnikov za rubezhom [Current trends in updating school textbooks abroad]. *Vyssheye obrazovaniye segodnya – Higher Education Today*, 2023, no. 6, pp. 25–29 (in Russian).
 21. Tareva E. G., Pavlova E. O. Kriterii vybora zarubezhnogo uchebnika kak sredstva podgotovki obuchayushchikhsya k mezhkul'turnomu obshcheniyu [Criteria for choosing a foreign textbook as a means of preparing students for intercultural communication]. *Obshchestvo. Kommunikatsiya. Obrazovaniye – Society. Communication. Education*, 2020, vol. 11, no. 3, pp. 121–130 (in Russian).
 22. Gel'fman E. G. *Psikhodidaktika shkol'nogo uchebnika: uchebnoye posobiye dlya vuzov* [Psychodidactics of a school textbook: a teaching aid for universities]. Moscow, Izdatel'stvo Yurayt Publ., 2018. 324 p. (in Russian).

Информация об авторах

Полева Е. А., кандидат филологических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

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

Гельфман Э. Г., доктор педагогических наук, профессор, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Кондратец Ю. К., младший научный сотрудник, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Information about the author

Poleva E. A., Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

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

Gelfman E. G., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Kondratets Yu. K., junior researcher, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Статья поступила в редакцию 23.05.2024; принята к публикации 30.10.2024

The article was submitted 23.05.2024; accepted for publication 30.10.2024

Научная статья

УДК 37.018.523

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-29-37>

Подготовка современного учителя к работе в сельской школе: ведущие компетенции и индивидуализированные модели организации профессионального развития

Роза Моисеевна Шерайзина¹, Марина Викторовна Александрова²,
Светлана Александровна Тращенко³

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

¹ roza.sherayzina@novsu.ru

² m-alex05@rambler.ru

³ svetlana.trashchenkova@yandex.ru

Аннотация

Систематизированы ведущие характеристики современной сельской школы, специфические условия ее деятельности. Описаны особенности педагогической деятельности сельского учителя. Представлено содержание индивидуальных педагогических затруднений педагогов данной группы общеобразовательных организаций: отбор учебного материала для работы по «непрофильным» дисциплинам, интеграция учебного материала, психология педагогического общения в разновозрастных группах, система результативных методов, приемов и средств обучения в малочисленных классах, проектирование и реализация индивидуальных образовательных маршрутов, приемы самоорганизации деятельности учителя, самоанализ затруднений в профессиональной деятельности и др. Представлены ведущие компетенции (коммуникативная, проективная, рефлексивная), соответствующие компоненты содержания деятельности (интегративно-методологический компонент, информационно-познавательный, личностно-развивающий, рефлексивно-коммуникативный), ведущие принципы подготовки педагога сельской малокомплектной школы. Обоснованы индивидуальные маршруты повышения квалификации, включающие вариативные модели.

Ключевые слова: малокомплектная школа, учитель сельской школы, особенности профессиональной деятельности учителя сельской школы, коммуникативная компетентность учителя сельской школы, проективная компетентность учителя сельской школы

Для цитирования: Шерайзина Р. М., Александрова М. В., Тращенко С. А. Подготовка современного учителя к работе в сельской школе: ведущие компетенции и индивидуализированные модели организации профессионального развития // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 6 (58). С. 29–37. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-29-37>

Original article

Preparing a Modern Teacher for Work in a Rural School: Key Competencies and Individualized Models of Organizing Professional Development

Roza M. Sherayzina¹, Marina V. Aleksandrova², Svetlana A. Trashchenkova³

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

¹ roza.sherayzina@novsu.ru

² m-alex05@rambler.ru

³ svetlana.trashchenkova@yandex.ru

Abstract

The article systematizes the key characteristics of a modern rural school and the specific conditions of its activities. It describes the specific features of a rural teacher's pedagogical activity. It presents the content of individual pedagogical difficulties of teachers in this group of general education organizations: selection of educational material for work on "non-core" disciplines, integration of educational material, psychology of pedagogical communication in mixed-age groups, a system of effective methods, techniques and means of teaching in small classes, design and implementation of individual educational routes, techniques for self-organization of a teacher's activity, self-analysis of difficulties in professional activity, etc. The article presents the key competencies (communicative, design, reflexive), the corresponding components of the content of the activity (integrative-methodological component, informational-cognitive, personality-developing, reflexive-communicative), and the leading principles of training a teacher in a small rural school. Individual routes for advanced training, including variable models, are substantiated.

Keywords: *small school, rural school teacher, features of the professional activity of a rural school teacher, communicative competence of a rural school teacher, design competence of a rural school teacher*

For citation: Sherayzina R. M., Aleksandrova M. V., Trashchenkova S. A. Podgotovka sovremennogo uchitelya k rabote v sel'skoy shkole: vedushchiye kompetentsii i individualizirovannyye modeli organizatsii professional'nogo razvitiya [Preparing a modern teacher for work in a rural school: Key competencies and individualized models of organizing professional development]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 6 (58), pp. 29–37. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-29-37>

Процессы, происходящие в обществе, свидетельствуют о возрастающем внимании к системе образования. Особое внимание уделяется подготовке учителя, повышению его социального статуса. Однако, учитывая специфику современного села, условия реализации федеральных проектов в сфере образования, требования федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов, следует изменить подходы к подготовке и повышению квалификации педагогов для сельской местности.

Одним из основных понятий в нашем исследовании является понятие «сельская школа». Нормативно это школа, находящаяся в сельской местности. В современной сельской школе ученический коллектив не превышает ста человек, но при этом в такой школе функционал учителя отличается от функционала учителя городской школы. Он характеризуется не только многозадачностью, но и многопредметностью, а также отсутствием коллег-предметников и, как следствие, отсутствием внутришкольных предметных объединений, а директор выполняет большинство административных, хозяйственных и методических функций [1, 2].

Анализ исследований Л. В. Байбородовой, Н. В. Байгуловой, Е. Ч. Козыревой позволяет выделить специфические условия деятельности любой сельской школы. К ним можно отнести в первую очередь малочисленность классов и общешкольного коллектива, удаленность от крупных культурных центров, своеобразие общественных отношений, однородность производственной среды. Авторы особо отмечают близость к природе и к сельскохозяйственному окружению.

Школа на селе располагает благоприятными возможностями для создания ситуации сотрудничества не только участников образовательного процесса внутри школы, но и всех членов сельского социума. Сельская школа является центром общения и всего социального взаимодействия в селе, поэтому возрастает роль учителя как носителя национальных и гражданственных ценностей при формировании личности обучающегося, как организатора внутренней и внешней коммуникации.

Малочисленность педагогического состава сельских малокомплектных школ создает особую атмосферу внутри коллектива: в нем преобладает взаимоуважение, доверительные отношения друг к другу, взаимопонимание. По нашему мнению, это обусловлено общностью интересов как в школе, так и вне ее, соседскими отношениями (по данным нашего исследования, около 22 % учите-

лей – бывшие выпускники школы, в которой они работают). В этой ситуации более продуктивно реализуются технологии сотрудничества и коллективных творческих дел, проектной деятельности и командной работы, взаимообучения, различные формы наставничества и деятельности разновозрастных групп и др. [3, 4].

При этом каждая школа имеет и свои проблемы, которые характеризуются образом жизни детей, характером их связи с родителями, семьей, возможностями участия в жизнедеятельности школы и сельскохозяйственном труде в родном селе [5–7].

В учебно-воспитательном процессе сельской школы решаются задачи, характерные для всех общеобразовательных организаций, и специфические задачи, связанные с особенностями развития детей в сельской местности, с акцентом на развитие основ нравственной культуры и общекультурного развития, способности адаптироваться к условиям большого коллектива и др.

Изучение содержания индивидуальных запросов современных учителей сельской школы позволило выделить их затруднения: отбор учебного материала для работы по непрофильным дисциплинам (76,6 %); психология педагогического общения в разновозрастных группах (41,6 %); система результативных методов, приемов и средств обучения в малочисленных классах (38,6 %); составление индивидуальных программ изучения учебного материала (38,3 %); различные виды интеграции учебного материала (34,5 %); опыт организации различных форм обучения с разновозрастным составом обучающихся (32,6 %); психологические особенности общения учителя с обучающимися в классах с малой наполняемостью (21,4 %); приемы самоорганизации деятельности учителя (31,9 %); самоанализ затруднений в профессиональной деятельности как основа проектирования самообразования учителей (27,0 %) [3].

В условиях сельской местности педагогическая деятельность имеет свои особенности. Н. С. Вощенкова, анализируя профессиональное развитие сельских учителей, выделяет общую цель педагогической деятельности – формирование личности ученика, при этом определяет специфику профессиональной деятельности сельского учителя, базирующуюся на любви к малой родине и верности традициям, устойчивости собственного сознательного поведения и активного отношения к окружающему миру, совокупности личностных качеств, характерных для сельского жителя [8, с. 37].

Особенности учебно-воспитательного процесса в сельской малокомплектной школе [9–14], наши исследования [1, 2, 4] позволяют выделить ряд психолого-педагогических требований к личности и профессионализму педагога сельской школы, которые определяют успешность и результативность его педагогической деятельности.

А. В. Золотарева, сравнивая сформированность межпредметных компетенций у городских и сельских педагогов, обосновывает необходимость создания специальных условий для их формирования при подготовке педагогов сельских школ [15]. О. В. Тихомирова, анализируя профессиональные потребности, выделяет специфичные потребности для учителей сельских школ [16]. А. И. Щербаков и А. В. Мудрик, определяя педагогические способности, играющие ведущую роль в профессиональной деятельности, выделяют коммуникативные качества, включающие перцептивный, эмпатийный и социальный компоненты [17]. Обобщая исследования, мы выделяем как особо значимые для педагога сельской малокомплектной школы коммуникативную, проектировочную, рефлексивную компетенции.

Коммуникативная компетенция как профессионально значимая приобретает особый смысл в деятельности сельского учителя. Анкетирование сельских педагогов показало, что замкнутость общения и минимальное количество межличностных контактов выделяется как основная социально-педагогическая проблема. Педагоги отмечают, что в результате таких ограничений понижается эмоциональность общения, усиливается однообразие и повышается степень «психологической зараженности». Как проблему педагоги выделяют и отсутствие в классе позитивного лидера, на которого можно опереться. В этих условиях становится необходимым умение учителя выстраивать

коммуникации, поддерживать доброжелательность, необходимый эмоционально-позитивный климат на уроке, в школе, в социуме. При этом важно учитывать психологические особенности детей и взрослого населения сельской местности: определенная сдержанность, немногословность, застенчивость и даже замкнутость, при этом трудолюбие, умение вести домашнее и сельское хозяйство, забота о младших и пожилых [18].

Сформированность коммуникативной компетенции влияет на качество педагогической деятельности: выявление и поддержка интересов, увлечений, формирование познавательных мотивов и стремлений к новым достижениям. К проявлению коммуникативной компетенции можно отнести и способность конструктивно анализировать ошибки, выделять достоинства и успехи школьников, умение принимать окружающую жизнь с позиции ученика, позитивно влиять на его точку зрения через аргументированную демонстрацию и обоснование подлинных ценностей и требований. Требовательность – это развитие личностных качеств того, на кого она направлена. Требовательность помогает человеку, если в ней отчетливо прослеживается перспектива роста, если она стимулирует обучающегося на преодоление затруднений, создает ситуацию личного успеха. При этом доброжелательность педагога обуславливается вниманием и заботой к духовному росту школьника.

Значимость коммуникативной компетенции учителя сельской школы усиливается и в связи с многопредметностью его педагогической деятельности. Анализ результатов опроса педагогов сельских школ показывает, что этот аспект вызывает наибольшие трудности. Педагогу в сельской школе приходится вести уроки по двум-трем, реже по четырем и пяти предметам, к чему он оказывается не готов. Педагог работает с одним классом последовательно на нескольких уроках, что ведет к возрастанию влияния на школьников личности учителя, его стиля преподавания и общения, а с другой стороны – к его профессиональному и эмоциональному выгоранию [4].

Эмоциональная усталость усиливается и тем, что в деревне жизнь учителя проходит у всех на виду, он находится в ситуации постоянного оценивания его профессионализма, житейских поступков, отношений к детям и взрослым жителям. Он влияет на детей и взрослых постоянно, независимо от того, где он находится: в школе, дома, на собрании, в отпуске.

Наши наблюдения за деятельностью сельских учителей в школе, на различных образовательных и просветительских мероприятиях, в совместной творческой, проектной и исследовательской деятельности позволяют вычленировать проектировочную компетенцию как необходимую для успешной профессиональной педагогической деятельности [1].

Малая наполняемость класса, небольшое количество обучающихся, особые условия организации образовательного процесса определяют необходимость проектирования не только обучения, но и характера, содержания и технологий взаимодействия, условий развития каждого ученика. Сформированность проектировочной компетенции на основе знаний психолого-физиологических особенностей обучающихся, его интересов и способностей позволяет наметить главные направления собственной педагогической деятельности, обоснованно выбрать приемы развития, обучения и воспитания, обеспечить территориальное единое образовательное пространство.

Особое значение для профессиональной деятельности сельского учителя имеет рефлексивная компетенция. В условиях профессионального одиночества, дефицита которого зачастую не может закрыть участие в различных сетевых онлайн-сообществах, именно способность к самосовершенствованию (самодисциплине, самообразованию, саморегуляции, саморазвитию и т. д.) становится значимой для успешной деятельности учителя сельской школы. Анализ результатов собственной педагогической деятельности в социальном и чисто педагогическом контексте, готовность к адаптации содержания образования по различным предметам, технологий его реализации для достижения оптимальных результатов, «владение классом» и другие компоненты составляют основу рефлексивной компетенции педагога.

Анализ результатов обучения в сельских школах Новгородской области выявил наличие связи между качеством обучения и сформированностью коммуникативной, рефлексивной и проектировочной компетенций педагога. При анализе учитывались три показателя: самооценка учителя, экспертная оценка руководителя школы и экспертная оценка методиста [8].

Таким образом, организуя подготовку или повышение квалификации учителя сельских школ, необходимо учитывать особую значимость в их педагогической деятельности коммуникативной и проектировочной компетенции.

При организации профессионального развития учителей, в том числе и повышения квалификации в профессиональной организации, необходимо определить ведущие компоненты содержания деятельности учителя сельской школы: интегративно-методологический компонент, информационно-познавательный, личностно развивающий, рефлексивно-коммуникативный.

Анализ реального опыта современных учителей сельских школ позволил выявить основные направления повышения их компетентности, к которым можно отнести: развитие у сельских учителей способности анализировать социально-образовательную ситуацию, определяющую специфику функционирования и развития сельской школы; ориентация учителей на учет региональных традиций в экономической, демографической и образовательной сферах; овладение сельскими учителями научно-педагогическими основами своей деятельности с учетом специфики современной социально-образовательной ситуации, а также развитие умений применять теоретические знания при разработке способов обучения, учитывающих особенности сельской малокомплектной школы.

В основу подготовки сельского учителя с учетом результатов исследований Е. Е. Сартаковой, З. Б. Ефловой нами были поставлены следующие принципы: учет социальной ситуации современных условий сельской жизни и особенностей региона; отбор содержания подготовки и повышения квалификации на основе культурологического и деятельностного подходов; практическое погружение учителя в ситуацию социально-трудовой деятельности в сельской местности; организация работы в малых интегративных группах на основе гуманистической парадигмы обучения; опора на современные прогрессивные модели обучения [4, 19, 20].

В контексте выделенных концептуально-методологических основ подготовки учителей сельской школы Р. М. Шерайзиной разработаны и обоснованы индивидуальные маршруты повышения квалификации, включающие вариативные модели.

Первая модель повышения квалификации рассчитана на учителей сельских школ, слабо подготовленных к учебно-познавательной деятельности. Для этой группы характерна незначительная самостоятельность в выборе содержания, форм и методов повышения квалификации, предпочтение элементарно-описательного и конкретно-практического плана источников знаний.

Вторая модель предназначена для организации повышения квалификации учителей среднего уровня подготовленности. Такие педагоги более самостоятельны в приобретении знаний и формировании умений, достаточно осознанно подходят к выбору содержания самообразовательной деятельности. В качестве источников самообразования они выбирают литературу как теоретического, так и конкретно-практического плана, проявляют в ряде ситуаций умения продуктивно усваивать знания, осуществляют синтез знаний из разных областей.

Третья модель ориентирована на учителей высокого уровня подготовленности к учебно-познавательной деятельности, которых характеризует высокий уровень мотивации самообразования, самостоятельности в постановке учебных задач, выборе содержания и методов деятельности, сформированности познавательных умений, стремление вносить элементы творчества, исследования, поиска, что создает условия для преобладания саморегуляции в управлении процессом повышения квалификации [3, с. 137–138].

Проектируя реализацию индивидуальных образовательных маршрутов, разрабатывая содержание программ повышения квалификации, кроме учета персональных позиций учителя, важно

учитывать и определенные особенности организации учебно-воспитательного процесса в условиях сельской школы. Например, слабее, чем в больших классах, выражены процессы взаимодействия детей друг с другом, но в классах с небольшой наполняемостью легче обеспечивать дисциплину, поддерживать открытые и партнерские отношения учителя и детей, что создает условия почти индивидуального обучения и повышает возможности самовыражения, мотивации и заинтересованности школьников в выполнении той или иной деятельности. У учителя появляется возможность на всех этапах выполнения учебных заданий наблюдать за характером и последовательностью умственных и практических действий каждого ученика и руководить этими процессами. При этом увеличивается взаимодействие школьника с учителем, усиливается контроль за каждым действием, концентрацией внимания и работоспособностью ученика. Такое взаимодействие, безусловно, не только снижает самостоятельность учебной деятельности школьника, но и провоцирует эмоциональное переутомление и физическую усталость, ослабление произвольного внимания и замедляет мыслительные процессы [1, 12, 19, 20].

Таким образом, малая наполняемость класса и небольшое количество учащихся, пять-шесть учителей в школе и многопредметность каждого учителя, педагогическое одиночество, тесная взаимосвязь детей разного возраста, обучающихся в сельской школе, их родителей и педагогов – все это определяет особенности деятельности педагога в сельской школе и влияет на условия развития и реализации самостоятельности, любознательности и инициативности как школьника, так и учителя [8].

Очень важной особенностью профессиональной деятельности сельского учителя является умение связать обучение с особенностями села, проблемами экологии, народными традициями и культурой, используя методы и приемы организации учебной деятельности с учетом специфики малокомплектной сельской школы: совместная учебная деятельность, диалог как форма познания нового, индивидуальная самостоятельная деятельность, разновозрастные сообщества, интегрированные уроки, формирование обобщенных приемов деятельности через блочное изложение учебного материала и др. [5, с. 17].

Сфера деятельности учителя в сельской школе шире, чем в городской. Она не ограничена классом, группой родителей, дети которых обучаются в его классе. Учитель сельской школы воздействует на всех жителей села, выполняя роль организатора, коммуникатора и эксперта социального благополучия, что следует учитывать в процессе его профессиональной подготовки и повышения квалификации.

Список источников

1. Шерайзина Р. М. Сельская школа и сельский учитель: продуктивные российские и зарубежные практики // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 466. С. 190–201.
2. Шерайзина Р. М., Александрова М. В. Культурно-исторический анализ развития образования на селе // Педагогика сельской школы. 2020. № 1 (3). С. 5–14.
3. Шерайзина Р. М. Профессиональное становление учителя сельской школы в процессе непрерывного образования (теоретико-методологический аспект). Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2019. 284 с.
4. Шерайзина Р. М., Ефлова З. Б., Александрова М. В. Профессия – учитель сельской школы в современном информационном обществе. Великий Новгород: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, 2020. 282 с.
5. Байбородова Л. В. Научно-методическое обеспечение развития сельских образовательных организаций // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 5 (110). С. 16–24.
6. Байгулова Н. В. К вопросу о разработке и реализации модели разновозрастной сельской малокомплектной школы // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2010. Вып. 11 (101). С. 32–38.

7. Козырева Е. Ч. Педагогические условия повышения педагогической культуры учителя сельской школы: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 1999. 226 с.
8. Вощенкова Н. С. Профессиональное развитие сельских учителей в системе дополнительного педагогического образования: дис. ... канд. пед. наук. М., 2002. 183 с.
9. Суворова Г. Ф. Методика работы в совмещенных классах. Минск: Нар. асвета, 1982. 96 с.
10. Князева Р. Н. Обучение химии в условиях сельской школы: книга для учителя. М.: Просвещение, 1983. 158 с.
11. Лисова К. Использование документов на уроках истории и народоведения // Сельская школа. 2000. № 4-5. С. 120–131.
12. Зайкин М. И. Сельская малочисленная: уровень базовый и повышенный // Народное образование. 1999. № 7. С. 14–21.
13. Демчинская А. П. Формирование готовности школьников к пропаганде общественно-политических знаний: дис. ... канд. пед. наук. М., 1986. 157 с.
14. Формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды в сельской школе: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием [25–26 марта 2021 г.] / под науч. ред. Л. В. Байбородовой. Ярославль, 2021. 608 с.
15. Золотарева А. В. Результаты оценки сформированности метапредметных компетенций педагогов городских и сельских школах // Педагогика сельской школы. 2020. № 4 (6). С. 95–108.
16. Тихомирова О. В. Изучение профессиональных потребностей учителей сельских школ: результаты опроса // Педагогика сельской школы. 2023. № 3 (17). С. 112–127.
17. Щербаков А. И. Возрастная и педагогическая психология: учебник для студентов педагогических вузов. М.: Просвещение, 1979. 273 с.
18. Якиманская И. С. Изучение личности ученика в образовательном процессе // Теоретическая и экспериментальная психология. 2010. № 1. С. 32–38.
19. Сартакова Е. Е., Окушова Г. А., Еретнова Е. П. Сельская школа в условиях социокультурной модернизации образования: постнеклассические основания для концептуализации // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 481. С. 206–214.
20. Ефлова З. Б. Предпосылки непрерывного образования сельского учителя в истории российского образования на этапе становления сельской школы и сельского учительства // Педагогика сельской школы. 2021. № 2 (8). С. 106–125.

References

1. Sherayzina R. M. Sel'skaya shkola i sel'skiy uchitel': produktivnyye rossiyskiye i zarubezhnyye praktiki [Rural school and rural teacher: productive Russian and foreign practices]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2021, no. 466, pp. 190–201 (in Russian).
2. Sherayzina R. M., Aleksandrova M. V. Kul'turno-istoricheskiy analiz razvitiya obrazovaniya na sele [Cultural and historical analysis of the development of education in rural areas]. *Pedagogika sel'skoy shkoly – Pedagogy of rural school*, 2020, no. (3), pp. 5–14 (in Russian).
3. Sherayzina R. M. *Professional'noye stanovleniye uchitelya sel'skoy shkoly v protsesse nepreryvnogo obrazovaniya (teoretiko-metodologicheskii aspekt)* [Professional formation of a rural school teacher in the process of lifelong education (theoretical and methodological aspect)]. Veliky Novgorod, NovGU named after Yaroslav the Wise Publ., 2019. 284 p. (in Russian).
4. Sherayzina R. M., Eflova Z. B., Aleksandrova M. V. *Professiya – uchitel' sel'skoy shkoly v sovremennom informatsionnom obshchestve* [Profession – teacher of rural school in modern information society]. Veliky Novgorod, NovGU named after Yaroslav the Wise Publ., 2020. 282 p. (in Russian).
5. Bayborodova L. V. Nauchno-metodicheskoye obespecheniye razvitiya sel'skikh obrazovatel'nykh organizatsiy [Scientific and methodological support to develop rural educational organizations]. *Yaroslavskiy pedagogicheskii vestnik*, 2019, no. 5, pp. 16–24 (in Russian).
6. Baygulova N. V. K voprosu o razrabotke i realizatsii modeli raznovozrastnoy sel'skoy malokomplektnoy shkoly [On the issue of the development and implementation of a model of a rural small-scale school of different ages]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2010, vol. 11 (101), pp. 32–38 (in Russian).

7. Kozyreva E. Ch. *Pedagogicheskiye usloviya povysheniya pedagogicheskoy kul'tury uchitelya sel'skoy shkoly*. Dis. kand. ped. nauk [Pedagogical conditions for improving the pedagogical culture of a rural school teacher. Diss. cand. of ped. sci.]. Omsk, 1999. 226 p. (in Russian).
8. Voshchenkova N. S. *Professional'noye razvitiye sel'skikh uchiteley v sisteme dopolnitel'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. Dis. kand. ped. nauk [Professional development of rural teachers in the system of additional pedagogical education. Diss. cand. ped. sci.]. Moscow, 2002. 183 p. (in Russian).
9. Suvorova G. F. *Metodika raboty v sovmeshchyonnykh klassakh* [Methodology of work in combined classes]. Minsk, Nar. asveta Publ., 1982. 96 p. (in Russian).
10. Knyazeva R. N. *Obucheniye khimii v usloviyakh sel'skoy shkoly: kniga dlya uchitelya* [Teaching chemistry in a rural school: teacher's book]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1983. 158 p. (in Russian).
11. Lisova K. Ispol'zovaniye dokumentov na urokakh istorii i narodovedeniya [The use of documents in the lessons of history and ethnology]. *Sel'skaya shkola – Rural school*, 2000, no. 4–5, pp. 120–131 (in Russian).
12. Zaykin M. I. Sel'skaya malochislennaya: uroven' bazovyy i povyshennyy [Rural small population: basic and advanced level]. *Narodnoye obrazovaniye*, 1999, no. 7, pp. 14–21 (in Russian).
13. Demchinskaya A. P. *Formirovaniye gotovnosti shkol'nikov k propagande obshchestvenno-politicheskikh znaniy*. Dis. kand. ped. nauk [Formation of schoolchildren's readiness to promote socio-political knowledge. Diss. cand. ped. sci.]. Moscow, 1986. 157 p. (in Russian).
14. *Formirovaniye psikhologicheskoi komfortnoy i bezopasnoy obrazovatel'noy sredy v sel'skoy shkole: materialy vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem. 25–26 marta 2021 goda* [Formation of a psychologically comfortable and safe educational environment in a rural school: materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation. March 25–26, 2021]. Yaroslavl, 2021. 608 p. (in Russian).
15. Zolotareva A. V. Rezul'taty otsenki sformirovannosti metapredmetnykh kompetentsiy pedagogov gorodskikh i sel'skikh shkol [Results of assessing metasubject competencies of teachers in urban and rural schools]. *Pedagogika sel'skoy shkoly*, 2020, no. 4 (6), pp. 95–108 (in Russian).
16. Tikhomirova O. V. Izucheniye professional'nykh potrebnoyey uchiteley sel'skikh shkol: rezul'taty oprosa [Studying the professional needs of rural school teachers: survey results]. *Pedagogika sel'skoy shkoly*, 2023, no. 3 (17), pp. 112–127 (in Russian).
17. Shcherbakov A. I. *Vozrastnaya i pedagogicheskaya psikhologiya: uchebnyy dlya studentov pedagogicheskikh vuzov* [Age and pedagogical psychology Textbook for students of pedagogical universities]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1979. 273 p. (in Russian).
18. Yakimanskaya I. S. Izucheniye lichnosti uchenika v obrazovatel'nom protsesse [Studying the personality of a student in the educational process]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya – Theoretical and experimental psychology*, 2010, no. 1, pp. 32–38 (in Russian).
19. Sartakova E. E., Okushova G. A., Eretnova E. P. Sel'skaya shkola v usloviyakh sotsiokul'turnoy modernizatsii obrazovaniya: postneklassicheskiye osnovaniya dlya kontseptualizatsii [Rural school in sociocultural modernization of education: post-classical grounds for conceptualization]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2022, no. 481, pp. 206–214 (in Russian).
20. Eflova Z. B. Predposylki nepreryvnogo obrazovaniya sel'skogo uchitelya v istorii rossiyskogo obrazovaniya na etape stanovleniya sel'skoy shkoly i sel'skogo uchitel'stva [Prerequisites for the continuous education of rural teachers in the history of Russian education at the stage of formation of rural schools and rural teaching]. *Pedagogika sel'skoy shkoly*, 2021, no. 2 (8), pp. 106–125 (in Russian).

Информация об авторе

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

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

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

Information about the authors

Sherayzina R. M., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Primary, Preschool Education and Social Management, Yaroslav the Wise Novgorod State University (ul. Bolshaya Sankt-Petersburgskaya, 41, Veliky Novgorod, Russian Federation, 173003).

Aleksandrova M. V., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Primary, Preschool Education and Social Management, Yaroslav the Wise Novgorod State University (ul. Bolshaya Sankt-Petersburgskaya, 41, Veliky Novgorod, Russian Federation, 173003).

Trashchenkova S. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Primary, Preschool Education and Social Management, Yaroslav the Wise Novgorod State University (ul. Bolshaya Sankt-Petersburgskaya, 41, Veliky Novgorod, Russian Federation, 173003).

Статья поступила в редакцию 28.05.2024; принята к публикации 30.10.2024

The article was submitted 28.05.2024; accepted for publication 30.10.2024

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья
УДК 378, 37.014
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-38-49>

Анализ тенденций развития педагогического образования в России в первой четверти XXI века

Надежда Филипповна Долганова

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

Аннотация

Работа посвящена анализу тенденций развития педагогического образования в России. Средствами историко-педагогического анализа систематизированы ведущие тенденции развития высшего образования (глобальные, актуальные и перспективные). Описаны отдельные направления развития современного педагогического образования (интеграция технологий, компетентностный подход, междисциплинарность, индивидуализация, профессиональное развитие преподавателей, оценка качества образования, реформирование высшего педагогического образования, развитие сетевого взаимодействия, поддержка инновационных образовательных программ, эмоциональное и социальное обучение, педагогика с использованием генеративного искусственного интеллекта, устойчивое развитие, становление цифровой экосистемы, трансдисциплинарность) и педагогического университета, в том числе процессы регионализации педагогического образования; становления цифровой экосреды педагогического вуза; развития его техносферы; формирования на базе педагогического вуза полисетевых образовательных объединений; развития системы непрерывного педагогического образования; использования партисипативных, персонализированных моделей сопровождения участников процесса в педагогическом вузе; управления подготовкой и профессиональным развитием педагогических кадров, в том числе в области организации социального партнерства; обновления содержания педагогического образования, в том числе на основании принципа трансдисциплинарности.

Ключевые слова: *тенденции, направления развития высшего образования, направления развития педагогического образования, современное педагогическое образование, педагогический университет*

Для цитирования: Долганова Н. Ф. Анализ тенденций развития педагогического образования в России в первой четверти XXI века // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 6 (58). С. 38–49. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-38-49>

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Original article

Analysis of trends in the development of teacher education in Russia in the first quarter of the XXI century

Nadezhda F. Dolganova

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

Abstract

The work is devoted to the analysis of trends in the development of teacher education in Russia. By means of historical and pedagogical analysis the leading world and Russian trends in the development of higher education (global, current and prospective) are systematized. The paper describes some directions of development of modern pedagogical education (integration of technologies, competency-based approach, interdisciplinarity, individualization, professional development of teachers, quality assessment of education, reforming higher teacher education, development of networking, support for innovative educational programs, emotional and social learning, pedagogy using generative artificial intelligence, sustainable development, becoming a digital ecosystem, transdisciplinarity) and pedagogical university including the processes of regionalization of teacher education; formation of a digital eco-environment of a teacher training university; development of its technosphere; formation of poly-network educational associations on the basis of a teacher training university; development of a system of continuous teacher education; use of participative, personalized models of support for participants of the process in a teacher training university; management of training and professional development of teaching staff, including in the field of social partnership organization; updating the content of teacher education; development of a system of continuous teacher education; development of a system of professional development of teacher education in a teacher training university.

Keywords: *trends, directions of development of higher education, directions of development of pedagogical education, modern pedagogical education, pedagogical university*

For citation: Dolganova N. F. Analiz tendentsiy razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii v pervoy chetverti XXI veka [Analysis of trends in the development of teacher education in Russia in the first quarter of the XXI century]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 6 (58), pp. 38–49. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-38-49>

В настоящее время актуальным направлением научных исследований является определение векторов развития высшего образования, в том числе педагогического. Можно констатировать, что на текущий момент сложилось множественное научное знание о путях развития высшего образования. В исследованиях М. В. Кудиной, А. В. Островского, Р. Р. Хайрутдинова и других отражена проблематика тенденций развития российского высшего образования, в работах Н. В. Алтыниковой, А. Г. Бермуса, Т. Г. Сепик, В. В. Серикова и других – развития высшего педагогического образования в России. Научные исследования позволяют развести конкретные тенденции в области высшего образования на следующие группы направлений [1–3]: глобальные (способствующие проектированию образовательного пространства в мире), актуальные (действующие на текущий момент времени), перспективные (имеющие потенциал влияния в дальнейшем).

Процессы трансформации высшего образования, в том числе и педагогического, во всем мире связаны с глобальными тенденциями, способствующими проектированию мирового образовательного пространства, фундаментом которого являются глобализация, массовизация, демократизация, технологизация высшего образования [2] (таблица).

Ключевые направления развития педагогического образования в России

Наименование направления развития педагогического образования	Дефиниция направления	Некоторые элементы направлений развития педагогического образования	Методы и/или инструменты элементов направлений развития педагогического образования
Глобальные направления развития педагогического образования			
Глобализация	Сложный процесс интеграции образовательных систем, стандартов и практик на международном, региональном уровнях	Стандартизация образовательных систем	Европейская система трансфера и накопления кредитов (ECTS); Ядро высшего педагогического образования (Ядро ВПО) и др.
		Система обмена лучшими практиками	Семинары, конференции, образовательные туры и др.
Массовизация	Процесс значительного увеличения охвата и доступности педагогических программ для широкого круга обучаемых, позволяющий готовить больше квалифицированных педагогов для работы в различных образовательных учреждениях	Инициативы, направленные на привлечение молодых специалистов для работы в школах, особенно в малообеспеченных районах и регионах с недостаточной образовательной инфраструктурой	Программа «Учитель для России» – российская версия программы Teach for All, направленная на повышение качества образования в сельских и отдаленных школах за счет привлечения лучших выпускников вузов в педагогическую работу
Демократизация	Процесс, направленный на создание открытой, инклюзивной системы педагогического образования с возможностью участия в его формировании и развитии субъектами образовательного процесса	Студентоцентрированное обучение	Индивидуальные образовательные программы, коллаборативное обучение и др.
		Педагогическое партнерство	Педагогика сотрудничества, наставничество, кооперативное обучение и др.
Технологизация	Внедрение и использование современных технологий для улучшения процессов обучения и преподавания	Персонализация обучения	Персонализированные учебные планы, журналы личностного роста и др.
		Мобильное обучение	Мобильные приложения для обучения (Duolingo, Khan Academy); микро-обучение (краткие учебные модули для использования «на ходу»)
Актуальные направления развития педагогического образования			
Интеграция технологий	Процесс внедрения современных информационных и коммуникационных технологий в образовательный процесс с целью повышения его эффективности, доступности и качества	Цифровизация образования	Онлайн-курсы, массовые открытые онлайн-курсы, гибридные форматы обучения и др.
		Использование информационно-коммуникационных технологий	Виртуальные лаборатории и симуляции, технологии дополненной и виртуальной реальности и др.

Продолжение таблицы

Наименование направления развития педагогического образования	Дефиниция направления	Некоторые элементы направлений развития педагогического образования	Методы и/или инструменты элементов направлений развития педагогического образования
<i>Компетентностный подход</i>	Методология, ориентированная на формирование у студентов не только знаний, но и умений, навыков и личностных качеств, необходимых для успешной профессиональной педагогической деятельности	Развитие ключевых компетенций у обучающихся	Критическое мышление, креативность, коммуникация и сотрудничество
		Ориентация на практическое применение знаний и навыков в реальных ситуациях	Проектное обучение, кейсы и ситуационные задачи и др.
<i>Междисциплинарность</i>	Интеграция знаний, методов и подходов из различных дисциплин для более глубокого понимания и решения образовательных проблем	Разработка программ, объединяющих различные области знаний	Методологии управления проектами, машинное обучение, системы управления знаниями и др.
		Системный анализ	Интеграция дисциплин (STEAM – наука, технология, инженерия, искусство и математика), технологическая интеграция (например, использование VR и AR в обучении медицине или архитектуре) и др.
<i>Индивидуализация</i>	Подход, направленный на учет уникальных потребностей, интересов и способностей каждого студента в процессе обучения	Персонализированные образовательные траектории	Учет индивидуальных потребностей и интересов студентов
		Модульные программы	Гибкие курсы, позволяющие обучающимся выбирать наиболее подходящие для них дисциплины
<i>Профессиональное развитие преподавателей</i>	Процесс непрерывного обучения и совершенствования, направленный на повышение квалификации, компетенций и профессиональных навыков преподавателей	Непрерывное обучение	Магистратура, программы повышения квалификации и переподготовки для педагога и др.
		Сетевое сотрудничество	Создание сообществ практиков для обмена опытом и ресурсами
<i>Оценка качества образования</i>	Систематический процесс, направленный на анализ и оценку эффективности образовательных программ, методов преподавания, уровня подготовки студентов и достижения образовательных результатов педагогического образования	Введение новых стандартов оценки качества образовательных программ и результатов обучения	Аккредитация, внешняя оценка и др.
		Анализ данных	Использование больших данных для оценки эффективности образовательных программ

Продолжение таблицы

Наименование направления развития педагогического образования	Дефиниция направления	Некоторые элементы направлений развития педагогического образования	Методы и/или инструменты элементов направлений развития педагогического образования
Реформирование высшего педагогического образования	Процесс, направленный на повышение качества педагогического образования и его адаптацию к современным требованиям общества и рынка труда	Методологическая и технологическая модернизация	Внедрение новых педагогических технологий и методов обучения
		Инфраструктурное развитие	Обновление и модернизация материально-технической базы вузов, включая аудитории, лаборатории и учебные ресурсы
Развитие сетевого взаимодействия	Процесс сотрудничества и обмена ресурсами между различными образовательными учреждениями, организациями и индивидами с целью улучшения качества образовательного процесса, повышения профессионального уровня преподавателей и студентов, а также решения общих педагогических задач	Консорциумы и альянсы	Объединения вузов и школ для совместного выполнения проектов, исследований или программ обучения, создание сетевых университетов и межвузовских программ
		Научные исследования и проекты	Совместные научные исследования, конференции, симпозиумы и публикации в области педагогики и других дисциплин и др.
Поддержка инновационных образовательных программ	Комплекс мер и стратегий, направленных на обновление и модернизацию учебных процессов, содержание дисциплин и методы преподавания в педагогических вузах	Коллаборация и партнерство	Установление связей с международными и отечественными образовательными и научными учреждениями, сотрудничество с IT-компаниями, корпорациями и исследовательскими центрами
		Информационная поддержка и распространение опыта	Создание информационной среды для обмена успешными практиками и достижениями в области инновационного педагогического образования, программы по внедрению цифровых решений в учебный процесс и др.
Перспективные направления развития педагогического образования			
Эмоциональное и социальное обучение (SEL – Social and Emotional Learning)	Образовательный процесс, ориентированный на развитие навыков, которые принципиально важны для успешного обучения и жизненного благополучия	Развитие SEL-компетенций	Самосознание, самоуправление, общественное признание, навыки взаимоотношений; ответственное принятие решений
		Развитие эмоционального интеллекта и поддержка психического здоровья	Включение курсов по развитию эмпатии, саморегуляции и социальных навыков, обучение будущих педагогов методам поддержки психического здоровья обучающихся

Окончание таблицы

Наименование направления развития педагогического образования	Дефиниция направления	Некоторые элементы направлений развития педагогического образования	Методы и/или инструменты элементов направлений развития педагогического образования
<i>Педагогика с использованием генеративного искусственного интеллекта</i>	Инновационный подход к обучению и воспитанию, в котором активную роль играет генеративный искусственный интеллект (подвид искусственного интеллекта, который занимается созданием новых данных или контента, основываясь на обучении с использованием больших наборов данных	Педагогические веб-продукты	Платформы и приложения, предлагающие персонализированные учебные программы на основе искусственного интеллекта и обратной связи в режиме реального времени и др.
		Виртуальные наставники	Чат-боты и виртуальные тьюторы, отвечающие на вопросы во время и вне учебного времени и предоставляющие дополнительную поддержку
<i>Устойчивое развитие</i>	Процесс, направленный на обеспечение качественного и непрерывного образования в области педагогики, способного адаптироваться к изменяющимся условиям и удовлетворять потребности общества в подготовке квалифицированных педагогов на долгосрочной основе	Принципы устойчивого развития в образовательные программы, включая социальные аспекты	Включение тем устойчивого развития в существующие курсы (экология, экономика, социальные науки), вовлечение сообществ и др.
		Эффективное управление ресурсами	Рациональное использование материально-технической базы, человеческих ресурсов и финансовых средств с целью обеспечения устойчивого функционирования и развития образовательного учреждения
<i>Становление цифровой экосистемы (экосреды)</i>	Комплекс интегрированных цифровых инструментов, платформ и технологий, которые поддерживают образовательные, административные и исследовательские процессы в учебном заведении для создания совместных ценностей	Административные системы	Системы управления учебными планами, расписаниями, студентами и персоналом, например, такие как ERP-системы (Enterprise Resource Planning)
		Аналитика и системы обратной связи	Инструменты для сбора и анализа данных об образовательном процессе, успеваемости студентов, а также систем обратной связи
<i>Трансдисциплинарность</i>	Интеграция знаний и методов из различных дисциплин с целью создания более целостного и комплексного понимания изучаемых явлений на основе слияния дисциплинарных границ и создания новых концептуальных рамок в области педагогического образования	Проектирование педагогического образования на основе трансдисциплинарного подхода	Проблемно ориентированное обучение, рефлексивно-деятельностный подход, коллаборативное обучение и др.
		Трансверсальные компетенции	Формирование трансверсальных компетенций – универсальные навыки и качества, которые применимы в различных профессиональных и жизненных контекстах

Можно констатировать, что в настоящее время существует ряд работ, посвященных выявлению и обоснованию направлений развития именно педагогического образования [4–11]. Это и исследования ученых (М. В. Александровой, О. Р. Ворошнина, Е. В. Гавриловой, Т. И. Гузиной, В. Е. Евдокимовой, О. М. Замятиной, О. В. Крежевских, А. Ю. Курина, Л. Н. Макаровой, А. Н. Макаренко, Н. Н. Минаева, О. В. Прокументик, Л. Г. Смышляевой, Н. Н. Устиновой, Р. М. Шерайзиной и др.), и организация и проведение научных конференций и форумов разного уровня (всероссийские научно-образовательные форумы с международным участием «Миссия университетского педагогического образования в XXI веке» (организаторы – Южный федеральный университет, Совет ректоров вузов Юга России и Российская академия образования), ежегодный международный форум «Педагогическое образование в изменяющемся мире» (организатор – Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена), ежегодная международная научно-практическая конференция «Инновации в образовании» (организатор – Московский педагогический государственный университет) и др.), и проектирование и внедрение вариативных концепций развития ведущих педагогических вузов России (Московский педагогический государственный университет, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина и др.).

В большинстве стран система педагогического образования строится на рекомендациях Международной организации труда (International Labour Organization) и ЮНЕСКО (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры). Важное значение имеют также крупные международные исследования в сфере педагогического образования, такие как TEDS (исследование по оценке качества подготовки учителей математики) и TALIS (исследование систем преподавания и обучения), которые позволяют международным организациям уточнять свои рекомендации, исходя из научных исследований и анализа текущих практик в области педагогики в мире.

На основании данных исследований и работ О. И. Долгой, М. В. Александровой, И. А. Тагуновой, Р. М. Шерайзиной и др. выявлен ряд совпадающих тенденций развития педагогического образования в России и в мире (в сравнении со странами с высокими показателями качества образования (Финляндия, Дания, Эстония, Республика Корея, Сингапур, Тайвань, Австралия, Япония, Великобритания), стремящихся стать лидерами по качеству образования [12]):

- организация допрофессиональной педагогической подготовки, в том числе становление системы отбора абитуриентов на педагогические специальности (в настоящее время набор высокомотивированных абитуриентов на педагогические специальности осуществляется в рамках организации допрофессиональной педагогической подготовки «Педагогический класс»; для всех абитуриентов, помимо оценки уровня школьных знаний, следует производить специальную оценку на профессиональную пригодность и/или профориентационные испытания);
- преимущественная психолого-педагогическая направленность комплексной подготовки учителя (в рамках получения высшего педагогического образования выпускник овладевает предметными знаниями, психолого-педагогическими и методическими; переподготовка возможна только при наличии высшего педагогического образования);
- обязательность высшего образования для педагогов/воспитателей дошкольных образовательных учреждений;
- развитие системы непрерывного педагогического образования;
- стандартизация педагогического образования на основе компетентностного, практико-ориентированного, проблемно ориентированного, междисциплинарного подходов.

При анализе путей развития педагогического образования в России нельзя не упомянуть работы А. Г. Бермуса [13–15]. В них автор акцентирует внимание на следующих аспектах модернизации педагогического образования в России: комплексное развитие системы педагогического образова-

ния (развитие содержания образования, технологизация, изменение структуры управления образовательным процессом, внедрение новой модели оценочной деятельности и др.) [13]; трансформации в профессиональном развитии педагога (методология проектирования, обоснование логики профессионального развития педагога, приоритетные цели подготовки учителя, компетентностное содержание и др.) [14]; формирование конкретных действий, необходимых будущему педагогу (опыт взаимодействия с информационным пространством как источником и новой событийной средой социализации ребенка, приемы саморегуляции своего профессионального генезиса, предупреждение кризисов развития) [15]; условия непрерывного профессионального развития педагога [14] и др.

Анализ работ в области высшего педагогического образования [4–15] позволил в качестве актуальных тенденций развития педагогического образования в России первой четверти XXI в. вычлени ряд ключевых направлений, таких как: интеграция технологий, компетентностный подход, междисциплинарность, индивидуализация, профессиональное развитие преподавателей, оценка качества образования, реформирование высшего педагогического образования, развитие сетевого взаимодействия, поддержка инновационных образовательных программ, а также перспективные направления развития современного педагогического образования: эмоциональное и социальное обучение, педагогика с использованием генеративного искусственного интеллекта, устойчивое развитие, становление цифровой экосистемы, трансдисциплинарность (таблица).

Исходя из имеющихся направлений развития педагогического образования в России можно сделать выводы, что современный российский педагогический университет должен быть с высокой степенью сформированности цифровой экосреды и соответствующей техносферой [11]. Его особенности связаны с регионализацией (ориентацией на региональный(е) образовательный(е) заказ(ы)), с имеющимися в субъектах Федерации инновационным педагогическим опытом и традициями, а также с формированием на их базе полисетевых образовательных объединений различного типа и направленности как условиями продуктивной деятельности, включая организацию социального партнерства для проектирования и реализации совокупности различных академических и практико-ориентированных образовательных программ, позволяющих осуществлять персонализацию образовательного процесса.

Позволим себе уточнить, что социальное партнерство в сфере образования – это не просто сотрудничество между образовательными учреждениями, работодателями и другими организациями с целью улучшения качества образования, воспитания активных граждан и внесения вклада в развитие общества в целях повышения качества кадрового потенциала, это совместная деятельность по проектированию содержания образовательных программ и технологий реализации, а также их совместная апробация в рамках соответствующей техносферы педагогического университета (технопарка универсальных педагогических компетенций), представляющей собой интеллектуальную междисциплинарную образовательную среду, современное лабораторно-насыщенное учебное пространство для педагогического проектирования и коллаборации студентов в целях приобретения ими опыта междисциплинарного и метапредметного конструирования [16].

Все это позволит осуществлять непрерывность педагогического образования, т. е. создать такую систему условий, которая бы обеспечивала развитие учителя на протяжении всего его профессионального и жизненного пути, объединяя преемственность всех ступеней педагогической подготовки (предпрофессиональное образование → среднее профессиональное образование → высшее профессиональное образование → дополнительное профессиональное образование), единство формального, неформального и информального образования (образования, самообразования и индивидуальной познавательной деятельности), непрерывное обновление элементов системы педагогического образования в соответствии с изменяющимися условиями жизни.

Для развития профессиональных педагогических навыков обучающимся необходимы наставники, которые могут помочь им в разработке эффективных учебных стратегий и саморегуляции

посредством различных видов сопровождения, форм наставничества и технологий сопровождения на разных этапах педагогического образования. Поэтому в современном педагогическом вузе обязательным элементом должно стать сопровождение процесса непрерывного педагогического образования. Отметим, что крайне желательно обеспечить организационно-методическое сопровождение субъектов образовательного процесса (обучающиеся ↔ координаторы ↔ преподаватели) средствами специально разработанных комплексов организационных и методических мероприятий, нацеленных на повышение его результативности [17].

Цифровизация приводит к цифровой трансформации педагогического образования: создание в педагогическом вузе специально организованной цифровой образовательной среды (использование геймификации, медиаобразования, онлайн-педагогики, цифровой дидактики, верификации информации и др.). Персонализация педагогического образования является способом проектирования и создания уникального образовательного пространства с целью раскрытия потенциала личности обучающегося, способности самопроектирования своего обучения [18], трансформации из объекта обучения в субъект и др.

Огромный пласт в модернизации педагогического образования связан с обновлением содержания образования, т. е. проектированием современных образовательных программ. В данной работе констатируем только тезисно отдельные принципы его обновления: соответствие принципам научности, педагогизации, многопрофильности, технологизации, трансдисциплинарности и др., т. е. всему тому, что технологично могло бы быть упаковано средствами педагогического дизайна в современные практико-ориентированные образовательные программы, с одной стороны, и академические, психолого-педагогические – с другой. Также важно, чтобы современные образовательные программы были бы не только модульными, вариативными, трансдисциплинарными [19], но и обладали признаками экосистемности [20]. Пакет, или портфель, образовательных программ конкретного педвуза должен соответствовать запросам конкретного региона и способствовать решению конкретных задач развития местных образовательных систем.

Одной из ключевых задач современного педагогического университета является задача своевременного проектирования модели собственного устойчивого роста. Поэтому педагогический вуз обязан быстро адаптироваться к происходящим изменениям и развиваться в унисон с основными тенденциями развития педагогического образования, а также активно внедрять и применять соответствующие механизмы. Такая стратегия позволит педагогическому университету сохранить лидирующие позиции и оказывать положительное влияние на развитие своего региона и страны в целом.

Список источников

1. Хайрутдинов Р. Р. О тенденциях развития высшего образования в России // Глобальная экономика и образование. 2021. Т. 1, № 1. С. 71–78.
2. Тенденции развития высшего образования в мире и в России: аналитический доклад дайджест Научно-исследовательского института развития образования. М.: Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова, 2021. 199 с.
3. Островский А. В., Кудина М. В. Новая парадигма образования в эпоху цифровой трансформации государства // Государственное управление. Электронный вестник. 2020. № 78. С. 229–244. doi: 10.24411/2070-1381-2020-10041
4. Макаренко А. Н., Смышляева Л. Г., Минаев Н. Н., Замятина О. М. Цифровые горизонты развития педагогического образования // Высшее образование в России. 2020. Т. 29, № 6. С. 113–121. doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-6-113-121>
5. Сепик Т. Г. Тренды развития педагогического образования в условиях цифровизации // Социальная компетентность. 2021. Т. 6, № 4 (22). С. 439–447.
6. Евдокимова В. Е., Устинова Н. Н. Технопарк универсальных педагогических компетенций как современное профессионально ориентированное развивающее пространство // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 6-1. С. 10. doi: 10.17513/spno.32130

7. Шерайзина Р. М., Александрова М. В. Становление и развитие региональной экосистемы непрерывного педагогического образования // Непрерывное педагогическое образование как фактор развития региональной экосистемы: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Великий Новгород, 2023. С. 36–41. doi: 10.34680/978-5-89896-840-3/2023.education.06
8. Ворошникова О. Р., Гаврилова Е. В., Прокументик О. В. Социальное партнерство в подготовке педагогических кадров для системы образования: актуальные направления и формы // Пермский педагогический журнал. 2021. № 12. С. 31–38.
9. Гущина Т. И., Макарова Л. Н., Курин А. Ю. Тренды педагогического образования – основные направления развития Педагогического института // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25, № 187. С. 7–14. doi: 10.20310/1810-0201-2020-25-187-7-14
10. Крежевских О. В. Трансдисциплинарность как современная стратегия развития высшего педагогического образования в России // Педагогическое образование в России. 2023. № 5. С. 8–18.
11. Миссия университетского педагогического образования в XXI веке: программа V Всероссийского научно-образовательного форума с международным участием. Ростов н/Д, 2023. 124 с. URL: <https://mgimo.ru/upload/2023/10/v-ped-forum.pdf?ysclid=lr58aufu67481457765> (дата обращения: 24.04.2024).
12. Тагунова И. А., Долгая О. И. Тенденции в организации педагогического образования в странах – лидерах по качеству образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 5 (78). С. 78–92. doi: 10.24412/2224-0772-2021-78-78-92
13. Бермус А. Г. Актуальные проблемы педагогического образования в эпоху цифровой трансформации: теоретический обзор // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 7, № 1. С. 1–10. doi: 10.30853/ped20220003
14. Бермус А. Г. Актуальные проблемы становления отечественной системы непрерывного педагогического образования // Образование в изменяющемся обществе: новый взгляд на теорию и практику (Девятые Лозинские чтения): материалы Международной научно-методической конференции. Псков, 2021. С. 89–94.
15. Бермус А. Г., Сериков В. В., Алтыникова Н. В. Содержание педагогического образования в современном мире: смыслы, проблемы, практики и перспективы развития // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18, № 4. С. 667–691. doi: 10.22363/2313-1683-2021-18-4-667-691
16. Штыхно Д. А., Константинова Л. В., Гагиев Н. Н., Смирнова Е. А., Никонова О. Д. Трансформация моделей университетов: анализ стратегий развития вузов мира // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 6. С. 27–47. doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-6-27-47
17. Долганова Н. Ф. Об организационно-методическом сопровождении реализации магистерской программы по профилю «Педагогика сельской школы» // Миссия педагога в новой реальности: материалы Международной научно-практической конференции. Томск: ТГПУ, 2023. С. 25–30.
18. Омельченко Е. А., Чурекова Т. М. Самопроектирование студентами вуза индивидуального образовательного пространства // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: материалы X Международной научно-практической конференции. Новосибирск, 2023. С. 3–5.
19. Колесникова И. А. Трансдисциплинарная стратегия исследования непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. 2014. № 4 (8). С. 14–36.
20. Анохина М. Е., Бородулин В. А. Экосистема в сфере образования: предпосылки и тренды // Современные технологии управления. 2023. № 1 (101). URL: <https://sovman.ru/article/10101> (дата обращения: 24.04.2024).

References

1. Khayrutdinov R. R. O tendentsiyakh razvitiya vysshego obrazovaniya v Rossii [About development trends in higher education in Russia]. *Global'naya ekonomika i obrazovaniye – Global Economy and Education*, 2021, vol. 1, no. 1, pp. 71–78 (in Russian).
2. *Tendentsii razvitiya vysshego obrazovaniya v mire i v Rossii: analiticheskiy doklad daydzhest Nauchno-issledovatel'skogo instituta razvitiya obrazovaniya* [Trends in the development of higher education in the world and in Russia: Analytical report digest of the Research Institute of Education Development]. Moscow, Plekhanov Russian University of Economics Publ., 2021. 199 p. (in Russian).
3. Ostrovskiy A. V., Kudina M. V. Novaya paradigma obrazovaniya v epokhu tsifrovoy transformatsii gosudarstva [New Educational Paradigm in the era of State Digital Transformation]. *Gosudarstvennoye upravleniye. Elektronnyy vestnik – Public administration. Electronic Bulletin*, 2020, no. 78, pp. 229–244 (in Russian). DOI: 10.24411/2070-1381-2020-10041

4. Makarenko A. N., Smyshlyaeva L. G., Minaev N. N., Zamyatina O. M. Tsifrovyye gorizonty razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya [Digital Horizons in Teacher Education Development]. *Vysshye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2020, vol. 29, no. 6, pp. 113–121 (in Russian). DOI: 10.31992/0869-3617-2020-6-113-121
5. Sepik T. G. Trendy razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v usloviyakh tsifrovizatsii [Development trends of pedagogical education in the conditions of digitalization]. *Sotsial'naya kompetentnost'*, 2021, vol. 6, no. 4 (22), pp. 439–447 (in Russian).
6. Evdokimova V. E., Ustinova N. N. Tekhnopark universal'nykh pedagogicheskikh kompetentsiy kak sovremennoye professional'no oriyentirovannoye razvivayushcheye prostranstvo [Technopark of universal pedagogical competences as a modern professionally oriented developing space]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern problems of science and education*, 2022, no. 6-1, p. 10 (in Russian). DOI: 10.17513/spno.32130
7. Sherayzina R. M., Aleksandrova M. V. Stanovleniye i razvitiye regional'noy ekosistemy nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Formation and development of a regional ecosystem continuing pedagogical education]. *Nepreryvnoye pedagogicheskoye obrazovaniye kak faktor razvitiya regional'noy ekosistemy: sbornik materialov Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Continuous pedagogical education as a factor in the development of a regional ecosystem: collection of materials from the All-Russian scientific and practical conference]. Veliky Novgorod, 2023. Pp. 36–41 (in Russian). DOI: 10.34680/978-5-89896-840-3/2023.education.06
8. Voroshnina O. R., Gavrilova E. V., Prozumentik O. V. Sotsial'noye partnyorstvo v podgotovke pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya: aktual'nyye napravleniya i formy [Social partnership in training pedagogical staff for the education system: current directions and forms]. *Permskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 2021, no. 12, pp. 31–38 (in Russian).
9. Gushchina T. I., Makarova L. N., Kurin A. Yu. Trendy pedagogicheskogo obrazovaniya – osnovnyye napravleniya razvitiya Pedagogicheskogo instituta [Trends of pedagogical education – main directions of development of Pedagogical Institute]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Reviews. Series Humanities*, 2020, vol. 25, no. 187, pp. 7–14 (in Russian). DOI: 10.20310/1810-0201-2020-25-187-7-14
10. Krezhevskikh O. V. Transdistsiplinarnost' kak sovremennaya strategiya razvitiya vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii [Transdisciplinarity as a modern strategy for the development of higher pedagogical education in Russia]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii – Pedagogical Education in Russia*, 2023, no. 5, pp. 8–18 (in Russian).
11. *Missiya universitetskogo pedagogicheskogo obrazovaniya v XXI veke: programma V Vserossiyskogo nauchno-obrazovatel'nogo foruma s mezhdunarodnym uchastiyem* [The Mission of University Teacher Education in the XXI Century: Program of the V All-Russian Scientific and Educational Forum with International Participation]. Rostov-on-Don, 2023. 124 p. (in Russian). URL: <https://mgimo.ru/upload/2023/10/v-ped-forum.pdf?ysclid=lr58aufu67481457765> (accessed 24 April 2024).
12. Tagunova I. A., Dolgaya O. I. Tendentsii v organizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya v stranakh – liderakh po kachestvu obrazovaniya [Trends in the organization of teacher education in countries leading in quality education]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika – Domestic and foreign pedagogy*, 2021, vol. 1, no. 5 (78), pp. 78–92 (in Russian). DOI: 10.24412/2224-0772-2021-78-78-92
13. Bermus A. G. Aktual'nyye problemy pedagogicheskogo obrazovaniya v epokhu tsifrovoy transformatsii: teoreticheskiy obzor [Current issues of teacher education in the era of digital transformation: a theoretical review]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki – Pedagogy. Issues of theory and practice*, 2022, vol. 7, no. 1, pp. 1–10 (in Russian). DOI: 10.30853/ped20220003
14. Bermus A. G. Aktual'nyye problemy stanovleniya otechestvennoy sistemy nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya [The current problems of the development of a national system of lifelong teacher education]. *Obrazovaniye v izmenyayushchetsya obshchestve: novyy vzglyad na teoriyu i praktiku: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-metodicheskoy konferentsii (Devyatye Lozinskiye chteniya)* [Education in a Changing Society: a New Look at Theory and Practice: Proceedings of the International Scientific and Methodological Conference (Ninth Lozin Readings)]. Pskov, 2021. Pp. 89–94 (in Russian).
15. Bermus A. G., Serikov V. V., Altynikova N. V. Soderzhaniye pedagogicheskogo obrazovaniya v sovremennom mire: smysly, problemy, praktiki i perspektivy razvitiya [Content of pedagogical education in the modern world: meanings, problems, practices and development prospects]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika – Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series Psychology and pedagogics*, 2021, vol. 18, no. 4, pp. 667–691 (in Russian). DOI: 10.22363/2313-1683-2021-18-4-667-691

16. Shtykhno D. A., Konstantinova L. V., Gagiev N. N., Smirnova E. A., Nikonova O. D. Transformatsiya modeley universitetov: analiz strategiy razvitiya vuzov mira [Transformation of university models: analysis of the development strategies of universities in the world]. *Vysshye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2022, vol. 31, no. 6, pp. 27–47 (in Russian). DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-6-27-47
17. Dolganova N. F. Ob organizatsionno-metodicheskom soprovozhdenii realizatsii masterskoy programmy po profilu “Pedagogika sel’skoy shkoly” [About organizational and methodological support for the implementation of the master’s program in the profile “Pedagogy of rural schools”]. *Missiya pedagoga v novoy real’nosti: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Mission of the Educator in the New Reality: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference]. Tomsk, TSPU Publ., 2023. Pp. 25–30 (in Russian).
18. Omel’chenko E. A., Churekova T. M. Samoproektirovaniye studentami vuza individual’nogo obrazovatel’nogo prostranstva [Self-designing of individual educational space by university students]. *Sovremennyye napravleniya psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya detstva: materialy X Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Modern trends in psychological and pedagogical support for childhood: materials of the X International scientific and practical conference]. Novosibirsk, 2023. 178 p. (in Russian).
19. Kolesnikova I. A. Transdistsiplinarnaya strategiya issledovaniya nepreryvnogo obrazovaniya [Transdisciplinary strategy of lifelong education research]. *Nepreryvnoye obrazovaniye: XXI vek – Lifelong Education: the 21st Century*, 2014, no. 4 (8), pp. 14–36 (in Russian).
20. Anokhina M. E., Borodulin V. A. Ekosistema v sfere obrazovaniya: predposylki i trendy [Ecosystem in the field of education: background and trend]. *Sovremennyye tekhnologii upravleniya*, 2023, no. 1 (101) (in Russian). URL: <https://sovman.ru/article/10101> (accessed 24 April 2024).

Информация об авторе

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

Information about the author

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

Статья поступила в редакцию 25.04.2024; принята к публикации 30.10.2024

The article was submitted 25.04.2024; accepted for publication 30.10.2024

Научная статья

УДК 37.015.3

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-50-62>

Конкурсы образовательных инноваций как драйверы и институции сопровождения цифровых инициатив инноваторов в образовании

Андрей Петрович Глухов¹, Антон Игоревич Заграничный², Елена Станиславовна Синогина³

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

² Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия

¹ glukhovAP@tspu.edu.ru

² azagranichnyi@hse.ru

³ sinogina2004@mail.ru

Аннотация

В статье рассматривается роль конкурсов образовательных инноваций как механизма поддержки и сопровождения цифровых инициатив педагогов в условиях цифровизации образования. На примере конкурса инноваций в образовании (КИвО) проанализированы ключевые направления цифровых проектов, ориентированные на трансформацию образовательной практики. Выявлены основные категории представленных проектов, среди которых доминируют интерактивные образовательные платформы и технологии смешанного обучения. Значительная часть проектов нацелена на дополнение традиционных образовательных методов за счет цифровизации. Рассмотрены методики акселерации инновационных проектов, а также их вклад в профессиональное развитие педагогов и формирование инновационного образовательного сообщества. Теоретическая значимость статьи состоит в расширении понимания механизмов поддержки цифровой трансформации в образовании и роли конкурсов в развитии проектного мышления и инновационной культуры среди педагогов. В статье показывается, как конкурсы инноваций стимулируют внедрение низовых образовательных инноваций, предоставляют поддержку в виде ресурсов и экспертизы, а также формируют экосистему взаимодействия между участниками.

Ключевые слова: цифровизация образования, конкурсы образовательных инноваций, инновационные проекты, интерактивные образовательные платформы, педагогические инновации, конкурсы инноваций, акселерация проектов, проектное мышление

Благодарности: работа выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации, номер проекта: QZOY-2024-0008, тема «Изучение процессов генерации и реализации цифровых инициатив образовательной направленности студентов педагогических вузов».

Для цитирования: Глухов А. П., Заграничный А. И., Синогина Е. С. Конкурсы образовательных инноваций как драйверы и институции сопровождения цифровых инициатив инноваторов в образовании // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 6 (58). С. 50–62. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-50-62>

Original article

Pedagogical innovation competitions as drivers and institutions for supporting digital initiatives of innovative teachers

Andrey P. Glukhov¹, Anton I. Zagranichnyy², Elena S. Sinogina³

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

² National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation

¹ glukhovAP@tspu.edu.ru

² azagranichnyi@hse.ru

³ sinogina2004@mail.ru

Abstract

The article examines the role of pedagogical innovation competitions as a mechanism for supporting and accompanying digital initiatives of teachers in the context of digitalization of education. Using the example of the Competition for Innovation in Education, the key areas of digital projects aimed at transforming educational practice are analyzed. The main categories of presented projects are identified, among which interactive educational platforms and blended learning technologies dominate. A significant part of the projects is aimed at complementing traditional educational methods through digitalization. Methods for accelerating innovative projects are considered, as well as their contribution to the professional development of teachers and the formation of an innovative educational community. The theoretical significance of the article is to expand the understanding of the mechanisms for supporting digital transformation in education and the role of competitions in the development of design thinking and an innovative culture among teachers. The article shows how innovation competitions stimulate the implementation of grassroots educational innovations, provide support in the form of resources and expertise, and also form an ecosystem of interaction between participants.

Keywords: digitalization of education, educational innovation competitions, innovative projects, interactive educational platforms, pedagogical innovations, innovation competitions, project acceleration, design thinking

For citation: Glukhov A. P., Zagranichnyy A. I., Sinogina E. S. Konkursy obrazovatel'nykh innovatsiy kak drayvery i institutsii soprovozhdeniya tsifrovyykh initsiativ innovatorov v obrazovanii [Pedagogical innovation competitions as drivers and institutions for supporting digital initiatives of innovative teachers]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 6 (58), pp. 50–62. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-50-62>

Введение

Система образования в последние десятилетия претерпевает глубокие изменения, связанные с внедрением цифровых технологий в образовательный процесс. Современные вызовы требуют от педагогов не только детального понимания учебного процесса, но и способности оперативно адаптироваться к стремительно меняющемуся цифровому пространству. Проблема внедрения инноваций в обучение в условиях цифровизации системы образования стала одной из центральных тем образовательной политики в России и в мире. А. Г. Бермус на основе теоретического обзора оценивает ситуацию в цифровой трансформации образования как «цифровой кризис», указывая на ряд существенных проблем в этой области [1].

В рамках реализации указов президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» и от 21.07.2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» Правительством Российской Федерации сформирована национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации», где подчеркивается важность внедрения цифровых технологий во все сферы жизни, включая образование [2]. Цифровизация в образовании подразумевает внедрение инновационных решений в управление образовательными процессами,

создание и использование цифровых образовательных платформ, формирование индивидуальных образовательных траекторий и развитие механизмов удаленного обучения. Все это ставит перед педагогами задачу постоянного повышения квалификации и освоения новых цифровых инструментов, что делает актуальной тему образовательных инноваций.

В этом контексте конкурсы образовательных инноваций играют особую роль, становясь важными платформами для стимулирования и сопровождения инновационной деятельности учителей, а также для формирования среды поддержки педагогов. Значимым инструментом цифровой трансформации становятся различные конкурсы образовательных проектов, в том числе на федеральном уровне, такие как «Учитель года», «Цифровая школа», и специализированные конкурсы и акселерационные программы, такие как акселерационная программа ООО «Стартап-студия» «Открытые инновации» в рамках федерального проекта «Платформа университетского технологического предпринимательства», реализуемые в педагогических вузах, конкурс инноваций в образовании (КИВО), организованный Институтом образования (Инобр) НИУ ВШЭ.

Конкурсы образовательных инноваций направлены на выявление и продвижение лучших образовательных практик и цифровых решений, а также на создание профессионального сообщества педагогов-новаторов. Конкурсы способствуют приобретению педагогами уникальных компетенций, так как включают методическую поддержку, финансирование, консультации с экспертами и другие формы сопровождения.

В данной статье особое внимание уделяется конкурсам инноваций как инструментам поддержки цифровых инициатив педагогов на примере конкурса инноваций в образовании (КИВО), организованного и проводимого Институтом образования НИУ ВШЭ.

Несмотря на активное развитие конкурсов, направленных на поддержку педагогов-новаторов, существует явный недостаток эмпирических исследований, посвященных изучению их влияния на развитие цифровых инициатив.

Актуальные исследования в основном ограничиваются описанием отдельных успешных проектов, участвующих в конкурсах, но редко касаются вопроса о том, какого рода механизмы реализуют конкурсы для инициирования инноваций в системе образования в целом. Мало изучены барьеры – недостаток знаний, ресурсов и институциональной поддержки – на пути к генерации и реализации цифровых инициатив.

Цифровые инициативы требуют как технических знаний, так и изменений в педагогических подходах, и конкурсы могут стимулировать указанные изменения, но данных об этом не хватает.

Тематику акселерации образовательных инноваций релевантно анализировать через призму комплекса теоретических подходов, акцентирующих социально обусловленный характер генерации и распространения инноваций. В перспективе теории диффузии инноваций, предложенной Э. Роджерсом (1962) [3], конкурсы инноваций в образовании могут играть роль платформы для внедрения инноваций, привлекая «ранних последователей» и формируя «критическую массу», что способствует их дальнейшему масштабированию. Данная теория подкрепляется концепцией коллективного обучения Л. Выготского, высказавшего мысль о том, что социальные взаимодействия и коллективная работа помогают педагогам развивать инновационные практики. Профессиональные конкурсы создают условия, содействующие генерации педагогами образовательных инноваций при поддержке сообщества, что важно для их индивидуального и командного развития [4].

В дополнение исследователь в области организационного развития П. Сэнге подчеркивает, что способность организации обучаться быстрее конкурентов является ключевым конкурентным преимуществом. Конкурсы педагогического мастерства и образовательных инноваций создают такое неформальное обучающее пространство для обмена знаниями и коллективного решения проблем, что способствует инновациям и изменению образовательной среды. П. Сэнге подчеркивает

важность создания «организаций, которые обучаются», где конкурсы могут играть роль неформальных катализаторов инновационных изменений [5].

Модель технологического, педагогического и контентного знания (ТРАСК) Мишра и Кёлера (2006) объясняет, что успешное внедрение цифровых технологий требует сочетания знаний в предметной области, педагогике и технологиях. Конкурсы образовательных инноваций, как и другие инициативы, помогают педагогам развивать эти компетенции, предлагая возможности для профессионального роста и обмена опытом [6]. Отметим, что потребность в развитии специфических навыков у педагогов в условиях цифровой трансформации образования релевантна не только для инноваторов в образовании, но и для педагогического сообщества в целом [7], что определяет роль конкурсов инноваций в образовании как одного из механизмов выявления и экстраполяции образовательных практик в профессиональном развитии, а также уточнения перспективных зон профессионального роста педагогов на основе анализа инновационных трендов трансформации образования.

Конкурсы способствуют внедрению исследовательского обучения (Research-Based Learning), которое активно применяется в мировой педагогической практике. Это подтверждается работами М. В. Кларина, исследования которого показывают, что обучение на основе исследования (Research-Based Learning) является ключевым подходом в мировой педагогике и может эффективно внедряться через конкурсы и другие формы образовательных инициатив. В его работах обсуждаются различные модели инновационного обучения, включая активное использование цифровых инструментов и методов обучения [8].

Инновационные образовательные события, включая конкурсы педагогического мастерства, повышают мотивацию к внедрению инноваций, предоставляя педагогам возможности для профессионального роста, обучения и обмена опытом, как отмечают исследования Д. Стумбриене, Т. Евсиковой и В. Контвайне (2024) [9].

М. МакКоннел и соавт. [10] утверждают, что влияние коллег и профессионального окружения стимулирует решение педагога использовать инновации в обучении.

Сами конкурсы образовательных инноваций могут иметь различные форматы, выделим основные из них: акселерации, профессиональные премии, грантовая поддержка.

Акселерации предполагают формирование и реализацию программ краткосрочного обучения, направленных на получение знаний, умений, навыков, необходимых для развития проектов и личностного потенциала, а также экспертную, менторскую поддержку и привлечение инвестиций [11]. Зачастую отбор в акселерационную программу предполагает конкурсную основу: подачу заявки, отвечающей определенным требованиям, и ее рассмотрение и одобрение экспертами. Например, акселератор Startup EdTech Heroes, который реализует Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (<https://www.ranepa.ru/akselerator/>), позволяет получить представление об EdTech-рынке и начать работу над собственным проектом под экспертным патронажем. На иной, не образовательной выборке показано, что акселерационные программы способны генерировать отраслевую экосистему инноваций [12].

Профессиональные премии представляют собой конкурсную процедуру, основанную на оценке профессиональных достижений экспертным сообществом. Следовательно, они не преследуют цели развития инновационных проектов, но оказываются полезными для стимулирования инновационного поведения, которое в общем виде предполагает творческое переосмысление профессиональных задач и способов их решения, а также генерацию инноваций в профессиональной деятельности [13]. В контексте инноваций в образовании профессиональные премии являются катализаторами инновационных решений, поскольку позволяют выявить, развивать и экстраполировать эти решения. Для цифрового развития образования особенный эффект имеют тематические премии в области цифровизации, к примеру премия «Школа года в цифре», которую вручает Московский международный Салон образования (<https://mmco-expo.ru/digitalschool>). Премия «Школа года в

цифре» не только определяет лучшую школу с точки зрения цифровых инноваций, но и создает банк лучших цифровых практик, выпуская лонг-лист школ, имеющих качественные цифровые решения (в 2023 г. в лонг-лист вошли 60 школ из 20 регионов России).

Грантовая поддержка – это способ ресурсного подкрепления процесса формирования и развития инноваций, основанный на передаче имущественных, в том числе денежных, ресурсов для осуществления конкретных целевых программ или проектов [14]. Гранты – это один из основных инструментов спонсорства, который предоставляет ресурсы для реализации инновационных проектов, стимулирует их развитие, определяя цели, сроки и измеримые результаты, и выделяется на конкурсной основе [15]. Примером такой инициативы в образовании является кейс-чемпионат «Школа – центр социума», проводимый в рамках конкурса «Большая игра им. Л. Н. Выготского» при поддержке «Рыбаков фонд» (<https://rybakovschoolaward.ru/>). В рамках конкурса победители могут получить от 500 тыс. до 1,5 млн рублей на развитие тематического инновационного проекта.

Особое внимание стоит уделить конкурсам образовательных инноваций, имеющим зонтичную, комплексную, полизадачную структуру. Такие конкурсы фактически объединяют все представленные выше форматы. В частности, конкурс инноваций в образовании (КИвО), который проводит Институт образования НИУ ВШЭ (<https://kivo.hse.ru/>), содержит все обозначенные ранее конкурсные форматы. Сама суть конкурса представляет собой определение победителей в общем перечне проектов и по отдельным номинациям, что корреспондируется с идеей профессиональной премии в различных областях образовательных инноваций, в том числе в области цифровых инноваций в образовании (например, номинации «Искусственный интеллект» или «Финансовая и цифровая грамотность»). В рамках конкурса проводится «культурно-образовательная программа КИвО» (<https://kivo.hse.ru/obr2024>), которая выполняет акселерационные функции: создает и актуализирует коммуникативное пространство, расширяет представления об инновациях и повышает уровень компетенций, необходимых для реализации образовательных инноваций среди участников. В экосистему конкурса также входят инициативы «Ясли инноваций в образовании» и «Летняя школа акселератора КИвО» (<https://ioe.hse.ru/innovations/>), которые представляют собой акселерационные программы для инновационных образовательных проектов, находящихся на ранней стадии разработки. Победители конкурса «Инновации в образовании» получают гранты на развитие проекта в объеме до 1 млн рублей. Таким образом, конкурс инноваций в образовании сочетает в себе все основные форматы, что позволяет системно поддержать образовательные инновации.

Цель данной статьи – исследовать роль конкурсов образовательных инноваций как инструмента поддержки и сопровождения цифровых инициатив педагогов в условиях цифровизации образования, а также выявить ключевые направления развития цифровых инициатив и проектов педагогов в области цифровой трансформации на основе анализа конкурса инноваций в образовании, проводившегося в 2023 г.

В рамках исследования было проведено два экспертных интервью с организаторами конкурса инноваций в образовании. Респондентами выступили А. А. Андреева, координатор дирекции конкурса, и К. В. Кисличенко, креативный директор конкурса. Для сбора информации был выбран метод полуструктурированного интервью с опорой на заранее разработанный гайд, который содержал 25 вопросов, объединенных в пять блоков: 1) идея, роль в образовании, цель и задачи конкурса; 2) факторы успеха и компетенции для его достижения в конкурсе; 3) методы и процессы акселерации проектов; 4) роль конкурса в проектном развитии, потенциал и перспектива участия; 5) особенности организации конкурса инноваций, перспектива его развития и стратегические цели.

Для определения ключевых трендов в цифровых инициативах педагогов использован контент-анализ заявок конкурса инноваций в образовании – 2023, который позволил классифицировать данные и выбрать основные направления без предварительно заданных категорий, на основе индуктивного подхода, с использованием для аналитики данных искусственного интеллекта.

В целях исследования из 220 заявок, поданных на конкурс инноваций в образовании, было отобрано 50 заявок (23 %), относящихся к категории «Цифровые продукты», которая охватила разнообразные технологические решения в образовании. Для категоризации заявок были выбраны следующие критерии:

- использование цифровых технологий – критерий сконцентрирован на определении типа цифровой технологии (интерактивная образовательная платформа, мобильное приложение, система искусственного интеллекта, платформа для дистанционного обучения, расширенная реальность);

- инновационность методик – критерий описывает степень влияния цифрового решения на педагогический процесс на основе SAMR-модели [16] (замещение функции, дополнение функции, модификация функции и переопределение функции);

- масштабируемость – критерий описывает потенциал интеграции цифрового решения в другие образовательные организации и оценивает степень его атомизации/«расшаривания» (эксклюзивное решение; адаптируемое решение; интегрируемое решение);

- степень готовности/реализованности продукта/проекта – критерий определяет стадию разработки предлагаемого проекта (идея, демонстрационный образец, презентация и валидации идеи, готовый продукт, готовый продукт масштабируется).

Роль конкурсов образовательных инноваций как инструмента поддержки и сопровождения цифровых инициатив педагогов

В отношении идеи, цели и задач конкурса, а также его роли в образовании респонденты указали, что главный смысл конкурса – содействие развитию низовых инноваций (низовые инновации – инновации решения, авторами и акторами которых являются отдельные субъекты образовательного пространства). Респонденты подчеркивают важность этой цели, указывая на одно из преимуществ низовых инноваций: «Я бы сказала, что низовые инновации, инновации от людей – это важный ресурс, который дополняет, расширяет усилия и политику, которые производятся вертикально, от государства. Мы знаем из наших исследований и из исследований других коллег, что низовые инновации более гибкие и быстрые, они очень хорошо учитывают локальный контекст. У них просто другая функция. Они достраивают, дополняют политику, которая осуществляется сверху. И в этом смысле хорошо, когда есть баланс, когда есть и то, и другое. С одной стороны, это, как правило, такие довольно небольшие инновации. Да, они имеют локальную природу, но нобелевский лауреат Э. Фелпс показал, что когда таких инноваций становится много, то происходит качественный сдвиг в целом в системе, в экономике, в образовании и так далее» (координатор дирекции конкурса). Другой респондент подчеркивает адаптивность и способность к дальнейшему масштабированию низовых инноваций: «Скорость реакции в нашем мире имеет существенное значение, и практики на местах быстрее реагируют на какой-либо возникающий актуальный запрос. Позднее их идеи и инициативы становятся масштабными решениями, получая широкую поддержку» (креативный директор конкурса).

При этом конкурс преследует ряд самостоятельных задач: изучение инноваций и инноваторов, акселерация инновационных проектов, продвижение инновационного образования, просвещение в области инновационной культуры, создание коммуникативного пространства для инноваторов, экспертов, представителей органов управления образованием, предпринимателей.

По мнению респондентов, цифровые решения – это один из длительных трендов образовательных инноваций, который меняет объекты, но не теряет актуальности. Хронологически можно говорить о том, что в фокусе цифровых решений были такие области, как робототехника, чат-боты, системы для дистанционного образования, цифровые компетенции участников образовательного процесса. Одним из наиболее актуальных трендов является применение технологий искусственного

интеллекта в образовании. Цифровые проекты дополнительно поддерживаются в рамках конкурса благодаря специальным тематическим номинациям.

Обсуждая характеристики участия и параметры конкурсного отбора, респонденты отметили, что инноваторов прежде всего отличают не столько одинаковые социально-демографические характеристики, сколько схожие ценности и убеждения, среди которых проактивная позиция, стремление к изменениям, готовность к риску, благожелательность, лабильность, стремление быть во фронтире образовательных изменений. «Это люди, которые хотят либо создавать принципиально новое, либо улучшать уже существующее» (креативный директор конкурса).

Говоря об основных факторах успеха и компетенциях для его достижения, респонденты среди факторов упомянули важность качественной проработки идеи, внимательное отношение к заполнению заявки, способность четко и лаконично объяснить суть проекта и его конкурентные преимущества. Среди основных компетенций координатор дирекции конкурса отмечает креативность, способность эффективно презентовать идеи, умение проводить конкурентный анализ и тесты гипотез: «Ключевое, если говорить про навыки, – это способность понятно, системно и лаконично описать идею, чтобы члены жюри могли разглядеть в ней потенциал. Не обязательно приходить на конкурс с уже доказанной результативностью, например заработанными на проекте деньгами, главное – это интересная задумка... Довольно часто инноваторы пишут, что у них нет абсолютно никаких аналогов и конкурентов, а мы при этом получаем, условно, 15 заявок с похожей тематикой. В современном мире очень мало таких радикальных инноваций, которые не имеют никаких аналогов. Хороший конкурентный анализ и понимание наличия аналогичных продуктов – это важно! Большое количество конкурентов – это не недостаток проекта, а в некотором смысле его преимущество, потому что это позволяет понять проектную среду, определить бенчмарки и осознать, как можно от них отстроиться... Важно уметь провести тесты идеи, кастдевы, опросы и так далее». Креативный директор конкурса добавляет к значимым навыкам инноватора инициативность, коммуникабельность, гибкость.

Переходя к методам и процессам поддержки и акселерации проектов, респонденты сообщили, что в экосистему конкурса входит значительное количество акселерационных механик: питч-сессии, организация peer-to-peer взаимодействия, ресурсная поддержка, менторство, экспертная обратная связь. Креативный директор конкурса обращает внимание на новый формат акселерации – культурно-образовательную программу конкурса: «Так как формат классической акселерации является очень распространенным, мы решили восполнить другой важный дефицит для развития инновационных проектов – содействовать расширению инновационного кругозора участников и их взаимодействию между собой в поиске креативных решений. У всех курсантов была возможность принять участие в различных мероприятиях с экспертами и партнерами, а также познакомиться с проектами друг друга в ходе креативных мозговых штурмов. Такой подход способствует доработке проектов и формирует „акселерационную привычку“. Обзор других проектов, знакомство с мнением экспертов как бы настраивает „инновационную оптику“, помогая лучше понимать тренды и их динамику. Чем такой подход отличается от классической акселерации? Нередко бывают ситуации, когда трекары активно вовлекают участников в процесс доработки их проектов в очень интенсивном формате, но как только акселератор завершается, лидеры проектов теряются без регулярного напоминания о тех или иных задачах, внешних толчков. Мы позволили участникам гармонично вписать процессы акселерации в свою повседневную жизнь, дав возможность выбирать события из предлагаемого спектра мероприятий, которых было более 20».

Респонденты отмечают, что после завершения конкурса можно продолжить работу на местном уровне или масштабироваться с федеральной поддержкой с учетом опыта, профессионального роста и эффективности в сообществе: «Проекты после участия в конкурсе получают новые связи и информационную поддержку, расширяют свою аудиторию» (креативный директор конкурса). В ка-

честве значимого результата респонденты также выделили новые профессиональные возможности и карьерные перспективы для участников.

Среди задач развития респонденты выделили следующие: улучшение ценностного предложения для участников конкурса, развитие конкурса в духе поддерживающей атмосферы сотрудничества, более детальная временная и организационная проработка этапов конкурса, поиск новых, более эффективных акселерационных форматов. К стратегическим целям респонденты отнесли: региональное расширение конкурса, повышение узнаваемости. В качестве одной из генеральных линий развития конкурса респонденты указали его надстройку в части активного взаимодействия с сообществом инноваторов в образовании вне конкурсных процедур, что предполагает концепцию КИвО «...как точку сборки, поддержки и продвижения инноваций в образовании» (координатор дирекции конкурса).

Обобщая позиции респондентов, отметим, что они сходятся во мнении о том, что конкурс является важным элементом системы поддержки образовательных инноваций и решает ряд исследовательских и прикладных задач. Проекты в области цифровизации образования являются одним из устойчивых трендов образовательных инноваций. Респонденты отмечают, что инноваторы в образовании – это люди, имеющие схожие ценности и цели, связанные со стремлением преобразования образовательных процессов. Наиболее важные компетенции инноваторов связаны со способностями генерации инновационных идей, их анализом и продвижением. Информанты отмечают, что участие в конкурсе положительно влияет на перспективу проектов и профессиональные перспективы инноваторов. Перспективы развития самого конкурса связаны с улучшением качества внутреннего взаимодействия, региональным развитием конкурса и его надстройкой, направленной на организацию дальнейшей поддержки образовательных инноваций по окончании конкурсных процедур.

Выявление ключевых направлений развития конкурсных цифровых инициатив и проектов педагогов в области цифровой трансформации

Учитывая, что почти четверть поданных к рассмотрению проектов относятся к категории «Цифровые продукты» и тот факт, что среди других конкурсных категорий также есть элементы цифровых решений, можно говорить о том, что цифровизация образовательного процесса и поиск технологических решений для образования являются одним из самых значимых и популярных направлений образовательных инноваций.

Анализ проектных конкурсных заявок в категории «Цифровые продукты» показал, что наиболее популярным типом инновационных цифровых решений является разработка или трансформация интерактивных образовательных платформ (40 % от всех заявок). Подобного рода онлайн-ресурсы разработаны для интерактивного взаимодействия между учащимися и учителями. Часто эти платформы предлагают индивидуальные траектории обучения, используют элементы геймификации и основаны на принципах смешанного обучения (blended learning). Интересно, что проекты, связанные с внедрением в образование искусственного интеллекта, составили лишь 4 % от общего количества заявок, что может свидетельствовать о том, что такие инициативы имеют институциональную (корпоративную, государственную) природу из-за значительных ресурсных затрат. Исследователи стоимостной оценки указывают на то, что внедрение искусственного интеллекта требует интеграции целого комплекса технических средств и обработки существенного количества больших данных, что в настоящее время доступно только крупным предприятиям [17].

Как показывает аналитика, в основном представленные в заявках проекты не стремятся произвести «образовательную революцию», а нацелены, скорее, на дополнение существующих образовательных возможностей и функций за счет их цифровизации и инструментального использования цифровых ресурсов (замещение и дополнение функции в модели SAMR). К этой категории относятся 68 % от всех заявок. Однако следует отметить, что 16 % заявок нацелены на преобразование

существующих образовательных процессов. В большинстве своем такие проекты связаны с использованием расширенной реальности (VR/AR/XR) как ключевой технологии или технологии, включенной в интерактивную образовательную цифровую среду. Тренд на использование расширенной реальности в образовательной деятельности обосновывается вовлекающими возможностями, которые открывает эта технология, среди которых проектирование уникального образовательного опыта, преодоление пространственных и временных границ, иммерсивное погружение, новые возможности компетентностной оценки, визуализации научных концепций [18].

Чаще всего заявленные проекты имеют интеграционный потенциал (78 %), что предполагает их включение в образовательную деятельность различных организаций. По-видимому, это объясняется стремлением инноваторов к коммерциализации продукта проекта и его продвижению.

По степени реализованности 40 % заявленных проектов находятся на стадии демонстрационного образца, 24 % – на уровне идей, 12 % проектов представляют готовый продукт, 8 % – продукт, который находится в стадии масштабирования. В стадии готовности в основном находятся проекты, связанные с созданием интерактивных образовательных платформ и технологий расширенной реальности. Такие показатели могут указывать на проактивную позицию цифровых инноваторов образования, поскольку 60 % проектов имеют в разной степени разработанный продукт, для создания которого необходимо было привлечь предварительные ресурсы. Полное распределение анализируемых заявок по категориям представлено в таблице.

Распределение заявок по категориям анализа

Использование цифровых технологий				
Интерактивная образовательная платформа	Мобильное приложение	Система искусственного интеллекта	Расширенная реальность	Иное
40 %	14 %	4 %	10 %	32 %
Инновационность методик				
Замещение функции	Дополнение функции	Модификация функции		Переопределение функции
20 %	48 %	16 %		16 %
Масштабируемость				
Эксклюзивное решение		Адаптируемое решение	Интегрируемое решение	
78 %		6 %	16 %	
Степень готовности/реализованности продукта/проекта				
Идея	Демонстрационный образец	Презентация и валидации идеи	Готовый продукт	Готовый продукт масштабируется
24 %	40 %	16 %	12 %	8 %

Отметим ограничения анализа процентного распределения заявок, произведенного в работе. Несмотря на то что КИВО является одной из масштабных точек сборки инновационных проектов всероссийского уровня, он не охватывает все существующие инициативы в образовании. Таким образом, приведенное процентное распределение, скорее, указывает на некоторые тенденции в образовательных инновациях, но не является достаточно объемным источником данных для того, чтобы говорить о четких сегментах распределения инновационных проектов.

Анализ конкурсных проектов показывает, что образовательные инновации во многом направлены на процессы цифровизации и внедрение новых технологий для повышения адаптивности учащихся и улучшения взаимодействия между ними с акцентом на постепенную модернизацию, а не радикальные изменения.

Конкурсы образовательных инноваций как форма поддержки инноваций широко используются в разных странах, а их роль в создании инновационной экосистемы в образовании является важной темой для многих исследователей.

На международном уровне конкурсы инноваций в образовании получили широкое признание как эффективный инструмент для внедрения новых образовательных подходов и технологий. Например, в рамках программы Horizon 2020 Европейского союза действует инициатива Open Education Challenge, нацеленная на поддержку стартапов и инновационных образовательных проектов. В этих конкурсах важная роль отводится проектам, связанным с цифровыми технологиями, что схоже с российским опытом проведения КИВО.

Согласно исследованиям А. Г. Асмолова (2019), конкурсы такого рода являются важной частью экосистемы образовательных инноваций, способствуя формированию новых профессиональных сетей, где происходит обмен идеями и создание новаторских образовательных решений [19].

Значительную роль в экосистеме инновационного образования играет институциональная поддержка, предоставляемая организаторами конкурсов. Создание профессиональных сообществ, инфраструктурное, методическое, правовое консультирование участников являются основой для диверсификации инновационных трансгрессивных практик в образовании [5].

Невзирая на ценность результатов, исследование ограничено отсутствием социологических опросов участников КИВО, что затрудняет понимание мотивации педагогов и восприятия ими цифровых инноваций, а также сосредоточено на анализе конкурсных заявок, дальнейшее развитие которых невозможно отследить.

На основании проведенного исследования можно утверждать, что конкурсы образовательных инноваций, такие как конкурс инноваций в образовании, являются мощным инструментом для поддержки и развития цифровых (и особенно низовых) инициатив в образовательной среде. Масштабные конкурсы инноваций в образовании развивают образовательную экосистему [20], способствуя взаимодействию ее элементов на разных уровнях.

Одним из ключевых выводов исследования является подтверждение того, что участие в конкурсах повышает *профессиональную мотивацию педагогов* и способствует их активной работе над цифровыми проектами. Как показал анализ заявок конкурса инноваций в образовании – 2023, педагоги стремятся интегрировать в свои учебные практики передовые цифровые технологии, такие как искусственный интеллект, мобильные приложения и интерактивные платформы. Опосредованно это указывает по крайней мере на фрагментарную готовность российской образовательной системы адаптироваться к вызовам цифровой эпохи.

Конкурсы образовательных инноваций можно рассматривать как эффективный *механизм выявления и ресурсной поддержки* лучших цифровых практик. Диверсифицированные формы поддержки, предоставляемые конкурсами для реализации педагогических идей, включая методическую помощь, финансирование и консультации с экспертами, способствуют развитию инновационных практик.

Конкурс также выступает в качестве катализатора для *масштабирования успешных инновационных решений*. Участники конкурса, получившие гранты и наставничество, продолжают разрабатывать свои проекты и внедрять их в образовательные учреждения.

Конкурс способствует не только профессиональному росту учителей, но и созданию *устойчивых сетей взаимодействия (нетворкинга)* между образовательными учреждениями и экспертами в области образовательных технологий. В ходе конкурса педагоги активно взаимодействуют с экспертами и трекерами, а также между собой, что создает уникальные условия для обмена опытом, совместного решения проблем и развития сетевого мышления. Такие взаимодействия способствуют формированию профессиональных сообществ, где педагоги могут обмениваться лучшими практиками, обсуждать актуальные проблемы и находить совместные решения.

Наконец, конкурсы развивают у педагогов *навыки проектного менеджмента и стратегического планирования*. Участие в конкурсе требует от педагогов не только разработки инновационной идеи, но и создания детализированного плана реализации, включая оценку ресурсов, рисков и способов масштабирования.

Таким образом, конкурсы образовательных инноваций выступают важным элементом экосистемы педагогической поддержки и драйвером цифровой трансформации образования.

Пролонгирование исследовательской проблематики возможно в направлении изучения мотиваций педагогов и выявления барьеров, с которыми они сталкиваются при разработке и внедрении цифровых инициатив, анализа построения системной архитектуры более широкой институциональной поддержки (через курсы повышения квалификации, консультации с экспертами в области цифровых технологий), масштабирования успешных проектов (через платформы распространения лучших практик, такие как форумы, конференции и вебинары, где победители конкурсов смогут делиться своими разработками и опытом внедрения цифровых инициатив), усиления взаимодействия с ИТ-компаниями для интеграции передовых технологий в образовательную практику (через совместные проекты, хакатоны и инкубационные программы) и создания региональных хабов для поддержки инноваций («точек сборки» идей и поддержки педагогов на локальном уровне, учитывая региональные особенности и потребности образовательных учреждений).

Список источников

1. Бермус А. Г. Актуальные проблемы педагогического образования в эпоху цифровой трансформации: теоретический обзор // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 7, № 1. С. 1–10
2. Национальные проекты России. Проект «Цифровая экономика». Описание. URL: <https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/858/#section-description> (дата обращения: 16.09.2024).
3. Rogers E. M. Diffusion of innovations. 5th ed. New York: Free Press, 2003. 576 p.
4. Taber K. S. Mediated Learning Leading Development – The Social Development Theory of Lev Vygotsky // Science Education in Theory and Practice. Springer, Cham., 2020. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_19
5. Bui Hong T. M. Senge’s Learning Organization: Development of the Learning Organization Model // The Oxford Handbook of the Learning Organization, Oxford Handbooks (2019; online edn, Oxford Academic, 8 Jan. 2020). doi: 10.1093/oxfordhb/9780198832355.013.8
6. Mishra P., Koehler M. J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge // Teachers College Record. 2006. Vol. 108 (6). P. 1017–1054. doi: 10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x
7. Бондаренко В. В., Полутин С. В., Юдина В. А. и др. Влияние цифровой трансформации системы российского высшего образования на необходимость развития компетенций и карьерного продвижения научно-педагогических работников // Интеграция образования. 2023. Т. 27, № 3 (112). С. 490–505.
8. Кларин М. В. Парадоксы инновационной образовательной практики: вызовы и выводы для теории непрерывного образования // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2014. № 1 (27). С. 6–18.
9. Stumbrieny D., Jevsikova T., Kontvaine V. Key factors influencing teachers’ motivation to transfer technology – enabled educational innovation // Education and Information Technologies. 2024. Vol. 29. P. 1697–1731. doi: 10.1007/s10639-023-11891-6
10. McConnell M., Montplaisir L., Offerdahl E. A model of peer effects on instructor innovation adoption // International Journal of STEM Education. 2020. Ed. 7. Article number 53. doi: 10.1186/s40594-020-00255-y
11. Землина Е. М. Акселерационные программы как средство формирования готовности студентов к предпринимательской деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-4. С. 107–110.
12. Njoku C., Green Hofer S., Sathyamoorthy G., Patel N., Potts H. W. The role of accelerator programmes in supporting the adoption of digital health technologies: A qualitative study of the perspectives of small- and medium-sized enterprises // Digit Health. 2023. Vol. 9. 10 p. doi: 10.1177/20552076231173303
13. Шахова Н. В., Петухова А. Н. Влияние вознаграждений на инновационное поведение работников // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. 2012. № 16. С. 164–173.
14. Бердашкевич А. П. Об уточнении понятия «грант» в российском законодательстве // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2003. Т. 3. С. 8–19.
15. Best Practices in Education Grant Making. The Center on Philanthropy Indiana University, 2009. URL: <https://scholarworks.indianapolis.iu.edu/server/api/core/bitstreams/863d67d8-e909-43dc-8b2b-903448e38480/content> (дата обращения: 18.09.2024).

16. Romrell D., Kidder L. K., Wood E. The SAMR Model as a Framework for Evaluating mLearning // Journal of Asynchronous Learning Network. 2014. Vol. 18, № 2. 15 p. <https://doi.org/10.24059/olj.v18i2.435>
17. Помулев А. А. Искусственный интеллект как объект стоимостной оценки // Имущественные отношения в РФ. 2022. № 6 (249). С. 42–56.
18. Воронин Д. М. Использование инструментов расширенной реальности в образовательном процессе // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74-3. С. 51–55.
19. Асмолов А. Г., Гусельцева М. С. О ценностном смысле социокультурной модернизации образования: от реформ – к реформации // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2019. № 1. С. 18–43.
20. Королева Д. Генезис и прогнозный потенциал экосистемного подхода в образовании // Форсайт. 2023. Т. 17, № 4. С. 93–109.

References

1. Bermus A. G. Aktual'nyye problemy pedagogicheskogo obrazovaniya v epokhu tsifrovoy transformatsii: teoreticheskiy obzor [Actual problems of pedagogical education in the era of digital transformation: a theoretical review]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki – Pedagogy. Issues of theory and practice*, 2022, vol. 7, no. 1, pp. 1–10 (in Russian).
2. *Natsional'nyye proyekty Rossii. Proyekt "Tsifrovaya ekonomika". Opisaniye* [National projects of Russia. Project "Digital Economy". Description] (in Russian). URL: <https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/858/#section-description> (accessed 16 September 2024).
3. Rogers E. M. *Diffusion of innovations*. 5th ed. New York. Free Press, 2003. 576 p. ISBN 0-7432-5823-1.
4. Taber K. S. Mediated Learning Leading Development – The Social Development Theory of Lev Vygotsky. *Science Education in Theory and Practice*. Springer, Cham., 2020. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_19
5. Bui Hong T. M. Senge's Learning Organization: Development of the Learning Organization Model, in Anders Ragnar Örtengren (ed.), *The Oxford Handbook of the Learning Organization, Oxford Handbooks* (2019; online edn, Oxford Academic, 8 Jan. 2020). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198832355.013.8>
6. Mishra P., Koehler M. J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 2006, vol. 108 (6), pp. 1017–1054. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
7. Bondarenko V. V., Polutin S. V., Yudina V. A. et al. Vliyaniye tsifrovoy transformatsii sistemy rossiyskogo vysshego obrazovaniya na neobkhodimost' razvitiya kompetentsiy i kar'yernogo prodvizheniya nauchno-pedagogicheskikh rabotnikov [Impact of digital transformation of the Russian higher education system on the need to develop competences and career development of scientific and pedagogical employees]. *Integratsiya obrazovaniya – Integration of education*, 2023, vol. 27, no. 3 (112), pp. 490–505 (in Russian).
8. Klarin M. V. Paradokсы innovatsionnoy obrazovatel'noy praktiki: vyzovy i vyvody dlya teorii nepreryvnogo obrazovaniya [Paradoxes of innovative educational practice: challenges and conclusions for the theory of lifelong education]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astaf'yeva (Vestnik KGPU) – Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafieva (KGPU Bulletin)*, 2014, no. 1(27), pp. 6–18 (in Russian).
9. Stumbrieny D., Jevsikova T., Kontvaine V. Key factors influencing teachers' motivation to transfer technology – enabled educational innovation. *Education and Information Technologies*, 2024, vol. 29, pp. 1697–1731. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11891-6>
10. McConnell M., Montplaisir L., Offerdahl E. A model of peer effects on instructor innovation adoption. *International Journal of STEM Education*. 2020. Ed. 7. Article number: 53. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00255-y>
11. Zemlina E. M. Akseleratsionnyye programmy kak sredstvo formirovaniya gotovnosti studentov k predprinimatel'skoy deyatel'nosti [Acceleration programs as a means of developing students' readiness for entrepreneurial activity]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern teacher education*, 2020, no. 69-4, pp. 107–110 (in Russian).
12. Njoku C., Green Hofer S., Sathyamoorthy G., Patel N., Potts H. W. The role of accelerator programmes in supporting the adoption of digital health technologies: A qualitative study of the perspectives of small- and medium-sized enterprises. *Digit Health*, 2023, vol. 9, 10 p. DOI: 10.1177/20552076231173303
13. Shakhova N. V., Petukhova A. N. Vliyaniye voznagrazhdeniy na innovatsionnoye povedeniye rabotnikov [The influence of rewards on the innovative behavior of employees]. *Vestnik PNIPU. Sotsial'no-ekonomicheskiye nauki – Bulletin of PNIPU. Socio-economic sciences*, 2012, no. 16, pp. 164–173 (in Russian).

14. Berdashkevich A. P. Ob utochnenii ponyatiya “grant” v rossiyskom zakonodatel’stve [On clarifying the concept of “grant” in Russian legislation]. *Vestnik Rossiyskogo gumanitarnogo nauchnogo fonda – Bulletin of the Russian Humanitarian Scientific Foundation*, 2003, vol. 3, pp. 8–19 (in Russian).
15. *Best Practices in Education Grant Making. The Center on Philanthropy Indiana University*, 2009. URL: <https://scholarworks.indianapolis.iu.edu/server/api/core/bitstreams/863d67d8-e909-43dc-8b2b-903448e38480/content> (accessed 18 September 2024).
16. Romrell D., Kidder L. K., Wood E. The SAMR Model as a Framework for Evaluating mLearning. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 2014, vol. 18, no. 2, 15 p. <https://doi.org/10.24059/olj.v18i2.435>
17. Pomulev A. A. Iskusstvennyy intellekt kak ob’ekt stoimostnoy otsenki [Artificial intelligence as an object of cost estimation]. *Imushchestvennyye otnosheniya v RF – Property relations in the Russian Federation*, 2022, no. 6 (249), pp. 42–56 (in Russian).
18. Voronin D. M. Ispol’zovaniye instrumentov rasshirennoy real’nosti v obrazovatel’nom protsesse [Use of augmented reality tools in the educational process]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*, 2022, no. 74-3, pp. 51–55 (in Russian).
19. Asmolov A. G., Gusel’tseva M. S. O tsennostnom smysle sotsiokul’turnoy modernizatsii obrazovaniya: ot reform – k reformatsii [On the value sense of the socio-cultural modernization of education: from reforms to reformation]. *Vestnik RGGU. Seriya: Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovaniye – Bulletin of the Russian State University for the Humanities. Series: Psychology. Pedagogy. Education*, 2019, no. 1, pp. 18–43 (in Russian).
20. Korolyova D. Genezis i prognoznnyy potentsial ekosistemnogo podkhoda v obrazovanii [Genesis and predictive potential of the ecosystem approach in education]. *Forsayt – Foresight*, 2023, vol. 17, no. 4, pp. 93–109.

Информация об авторах

Глухов А. П., кандидат философских наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Заграничный А. И., кандидат психологических наук, научный сотрудник, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Покровский бульвар, 11, Москва, Россия, 1090280).

Синогина Е. С., кандидат физико-математических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Information about the authors

Glukhov A. P., Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Zagranichnyy A. I., Candidate of Psychological Sciences, Research Officer of the Laboratory of Innovations in Education of the Institute of Education, National Research University Higher School of Economics (Pokrovksy Bulvar, 11, Moscow, Russian Federation, 109028).

Sinogina E. S., Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Статья поступила в редакцию 18.09.2024; принята к публикации 30.10.2024

The article was submitted 18.09.2024; accepted for publication 30.10.2024

Научная статья

УДК 378.147

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-63-71>

Междисциплинарность в высшем педагогическом образовании: из опыта преподавания естественно-научных дисциплин

Ольга Рамазановна Нерадовская¹, Зоя Алексеевна Скрипко², Михаил Григорьевич Минин³

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

³ Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, Россия

¹ neradovskayaor@tspu.edu.ru, ORCID 0000-0002-8400-9648

² violin@tspu.edu.ru, ORCID 0009-0006-5711-676X

³ minin@tpu.ru, ORCID 0009-0003-5848-9080

Аннотация

Актуализируется необходимость построения образовательных программ педагогических направлений и профилей подготовки в вузе в соответствии с их междисциплинарным содержанием в логике реализации нового национального проекта «Кадры». Показывается междисциплинарный характер естественно-научных и гуманитарных дисциплин, преподаваемых в педагогическом университете в соответствии с принципами интеграции и комплексности, учитываемыми при создании единого междисциплинарного пространства взаимодействия, снимающего привычные ограничения (барьеры) в реализации образовательных программ вуза. Целью исследования является переосмысление сущности понятия «междисциплинарность» на примере преподавания естественно-научных дисциплин в педагогическом университете. Реализация принципов интеграции и комплексности рассматривается через междисциплинарное содержание естественно-научных дисциплин при составлении интеграционных и систематизирующих таблиц, сравнении масштабов различных объектов, написании эссе, решении ситуационных задач, эффективно применяемых в высшем педагогическом образовании. Использование таких методов и форм позволяет обучающимся университета выйти за узкие рамки отдельных дисциплин, осуществить интеграцию и продемонстрировать комплексный взгляд на мир, осознавая единство и взаимосвязь человека, природы, науки и искусства.

Ключевые слова: междисциплинарность, естественно-научное и гуманитарное знание, принципы интеграции и комплексности, педагогическое образование, высшая школа

Для цитирования: Нерадовская О. Р., Скрипко З. А., Минин М. Г. Междисциплинарность в высшем педагогическом образовании: из опыта преподавания естественно-научных дисциплин // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 6 (58). С. 63–71. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-63-71>

Original article

Interdisciplinarity in higher pedagogical education: from the experience of teaching natural sciences

Olga R. Neradovskaya¹, Zoya Skripko², Mikhail G. Minin³

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

³ National Research Tomsk Polytechnic University Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russian Federation

¹ neradovskayaor@tspu.edu.ru, ORCID 0000-0002-8400-9648

² violin@tspu.edu.ru, ORCID 0009-0006-5711-676X

³ minin@tpu.ru, ORCID 0009-0003-5848-9080

Abstract

The necessity of filling educational programs of pedagogical directions and training profiles at the university with interdisciplinary content in the logic of the implementation of the new national project "Personnel" is actualized. The interdisciplinary nature of the natural sciences and humanities disciplines taught at the pedagogical University is shown in accordance with the principles of integration and complexity of a single interdisciplinary interaction space that removes the usual restrictions (barriers). The purpose of the study is to rethink the essence of the concept of "interdisciplinarity" using the example of teaching natural science disciplines at a pedagogical university. The principle of integration determines the formation of students' understanding of the meaning of studying each discipline in relation to others: that is, due to which one academic discipline penetrates into another, mutually enriching each other. The principle of complexity ensures the dissemination of an interdisciplinary approach to the entire educational process at a pedagogical university. The interdisciplinary content of natural science disciplines is considered through the compilation of integration and systematizing tables, comparison of scales, writing essays, solving situational problems that are effectively used in higher pedagogical education. The use of such methods and forms allows university students to go beyond the narrow limits of individual disciplines, integrate and demonstrate a comprehensive view of the world, based on the unity and interrelation of man, nature, science and art. It is concluded that interdisciplinarity is the process of combining two or more disciplinary fields (their approaches, theories, methods of analysis, etc.) in a single space of interdisciplinary interaction. The key role in the implementation of this approach is played by the personal and professional profile of a higher school teacher who has the appropriate skills and shares the significant values of the organization.

Keywords: *interdisciplinarity, natural science and humanities, principles of integration and complexity, pedagogical education, higher education*

For citation: Neradovskaya O. R., Skripko Z. A., Minin M. G. Mezhdistsiplinarnost' v vysshem pedagogicheskom obrazovanii: iz opyta prepodavaniya estestvenno-nauchnykh distsiplin [Interdisciplinarity in higher pedagogical education: from the experience of teaching natural sciences]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 6 (58), pp. 63–71. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-63-71>

В настоящее время российская система высшего образования, отражая ключевые вызовы общества, способна продуктивно решать сложные и неоднозначные задачи современности [1, 2]. Так, сегодня в ситуации кадрового кризиса в сфере образования и реализации нового национального проекта «Кадры», направленного на эффективную поддержку профессионального развития студентов, в высшей школе активно реализуется концепция междисциплинарного содержания различных программ, являясь одной из перспективных как для высшего педагогического образования, так и для других направлений подготовки и уровней образования. Это подтверждают исследования Н. Д. Подуфалова, И. И. Калины, И. М. Швеца, А. А. Мальцевой и других ученых [3–5]. В поддержку данного утверждения считаем, что разделение научного знания на отдельные дисциплины в качестве основной формы университетского образования сегодня не соответствует современным требованиям рынка труда, не выдерживает критики в вопросах конкурентоспособности выпускников, освоивших узкопрофильные направления подготовки. В настоящий период требования работодателей связаны с возможностью специалистов наиболее целостно воспринимать мир, разносторонне анализировать и обобщать различную информацию, интегрируя знания различных дисциплин.

При этом наряду с междисциплинарностью можно выделить множество смежных с ней понятий: межпредметность, мультидисциплинарность, плюрадисциплинарность, трансдисциплинарность, интердисциплинарность и др., а также различное толкование одного и того же понятия «междисциплинарность», в котором исследователи по-разному расставляют акценты [6]. Разнообразие определений понятия «междисциплинарность» обусловлено постоянно возрастающим интересом к вопросам междисциплинарности в различных областях знаний. В данной статье не будем отдельно останавливаться на многообразии определений, за исключением понятия «межпредметность»,

которое часто рассматривается в различных исследованиях в качестве синонимичного понятию «междисциплинарность». Это значительно затрудняет определение сущности рассматриваемого понятия. Анализ психолого-педагогической литературы позволил определить, что междисциплинарность, являясь начальным этапом развития междисциплинарности, проявляется в настоящее время прежде всего через организацию междисциплинарных связей преимущественно «эпизодически на периферии предметного знания при включении в него знаний из других учебных предметов» [5, с. 216].

На основании результатов исследований И. И. Калины, В. А. Нехамкина, Л. П. Киященко и В. И. Моисеева рассматриваем *междисциплинарность как процесс объединения двух и более дисциплинарных областей (их подходов, теорий, методов анализа и др.) в едином пространстве междисциплинарного взаимодействия* [4, 7, 8]. Заметим, что пространство междисциплинарного взаимодействия не исключает дисциплинарных делений и может осмысливаться в свете теории переходности (наличия типичных характеристик отдельных дисциплин и синкретичных явлений) в качестве нового пространственного уровня, стирающего традиционные представления и привычные границы распространенности того или иного явления в научном познании.

В связи с этим интересно мнение Н. Д. Подуфалова, который при анализе проблем развития междисциплинарных исследований в области наук об образовании акцентирует внимание на трех важных, по нашему мнению, подходах [9]. Первый подход связан с построением новой теории при разработке теоретических и методологических основ к организации и проведению междисциплинарных исследований. Вероятнее всего, это относится к случаям изучения сложных объектов и предметов исследования. Второй подход обозначен ситуацией существенного сохранения методологических и теоретических основ и методов соответствующих областей при получении необходимых новых знаний (без построения новой теории). В третьем подходе обозначается интеграция взаимодействующих дисциплин в новую дисциплину. При этом автор отмечает, что второй подход возможен при решении многих задач практического содержания.

Далее кратко остановимся на следующем важном контексте представленного исследования: междисциплинарный подход может рассматриваться в качестве подхода к образованию (к образовательному процессу) и методологического подхода к исследованию (общеметодологического). В нашем исследовании междисциплинарный подход будет применяться преимущественно к образовательному процессу в педагогическом университете. Это имеет существенное значение при раскрытии сути исследуемого вопроса.

Акцентируем внимание, что в настоящий период в педагогическом вузе наблюдается ускорение темпов обучения, расширение уровней общекультурного, личностного и познавательного развития студентов, разнообразие изучаемого материала обучающимися. Все это, с одной стороны, является отражением вызовов междисциплинарного мира, а с другой стороны, направлено на реализацию требований действующих образовательных стандартов. Для достижения поставленных целей ученые, работающие в области педагогики, используют различные подходы и технологии, методы и приемы, разрабатывают и внедряют новые учебные дисциплины и т. д., обращая особое внимание на вопросы преемственности в образовании. Так, помимо ключевых трудностей системы высшего образования, обусловивших использование междисциплинарного подхода в построении образовательного процесса при подготовке педагогических кадров в вузе (низкий уровень мотивации школьников к изучению различных предметов, отсутствие осмысленной связи осваиваемого содержания предметов с жизненными задачами, оторванность содержания школьного образования от содержания других уровней образования и др.), важно выделить одну из вынужденных особенностей школьной образовательной практики: нехватка учителей в школах актуализирует проведение уроков учителями, имеющими предметную подготовку по смежным дисциплинам. Например, уроки математики проводят учителя физики или уроки химии проводят учителя биологии. В связи с этим междисциплинарный подход к образованию обучающихся педагогического вуза выступает дейст-

венным механизмом эффективной подготовки будущих учителей, готовых к решению сложных задач современности.

Отметим, что некоторые ученые предлагают заменить конкретные дисциплины на обобщенные интегрированные курсы, введение новых дисциплин, создание межфакультетских курсов по выбору и т. д. При этом в настоящее время современные ученые и педагоги в России все более расширяют и углубляют исследования, касающиеся вопросов применения междисциплинарного подхода в образовательном процессе в преподавании различных дисциплин и направлений подготовки в вузе, что позволяет находить новые механизмы его реализации.

Так, Т. А. Медная выделяет четыре типа междисциплинарных связей: учебно-междисциплинарные прямые связи, исследовательско-междисциплинарные связи проблемного характера, ментально-опосредованные связи и опосредованно-прикладные связи [10]. Для преподавателей эти связи не совсем однозначны, выделить их не так просто. Возможно, поэтому данная классификация не востребована среди профессорско-преподавательского состава.

Еще одним примером, отражающим механизмы реализации междисциплинарного подхода к образованию в вузе, является исследование О. А. Митусовой, которая перечисляет и обосновывает стратегии, позволяющие включиться обучающимся университетов в российские и европейские траектории: стратегия целостности образования, коммуникативные стратегии, стратегии межкультурного общения, стратегии адаптации и аккультурации и др. [11]. Е. К. Чиркунова и Н. В. Шехова считают организацию межфакультетских учебных курсов одним из эффективных способов реализации междисциплинарного подхода. Выявляя проблемы модульного образования, обозначенные авторы обосновывают необходимость создания таких курсов и предлагают различные межфакультетские курсы с целью формирования у студентов общенаучного кругозора [12]. Аргументируют возможность синтеза нескольких научных дисциплин с целью показа связи между ними и достижения результатов в приоритетных направлениях развития науки, технологий и техники, что позволяет комплексно изучить предмет исследования с позиций разных научных дисциплин. Поэтому междисциплинарный характер обучения в вузе необходимо сознательно организовывать с учетом методологических особенностей данного процесса. При этом необходимо учесть, что междисциплинарные связи осуществляются через интеграцию знаний и комплекс различных учебных дисциплин, не нарушая логику отдельной учебной дисциплины. В связи с этим реализация междисциплинарного подхода концептуально выстраивается на основании принципов интеграции и комплексности, гарантированно обеспечивающих междисциплинарные связи, необходимые для эффективной подготовки будущего педагога.

Принцип интеграции предполагает формирование у студентов понимания смысла изучения каждой дисциплины во взаимосвязи с другими: то, за счет чего одна учебная дисциплина проникает в другую, взаимообогащая друг друга. Следовательно, во всех разработанных и утвержденных рабочих программах учебных дисциплин должны быть показаны и в дальнейшем эффективно реализованы следующие взаимосвязи:

- с предшествующими и последующими дисциплинами;
- с дисциплинами по смежной тематике;
- с дисциплинами, в которых используются аналогичные методы, средства, формы работы и др.

Принцип комплексности обеспечивает распространение подхода на весь образовательный процесс, все дисциплины, связывая теорию и практику, фундаментальные и прикладные исследования и проч. Поэтому преподавателю высшей школы важно понимать единую концепцию образовательной программы (или нескольких программ). Осуществление междисциплинарной интеграции и комплексности в большой степени зависит от эрудиции и опыта преподавателя, его знания содержания основной и смежных дисциплин.

В настоящее время процессы интеграции и комплексности отражают общемировые тенденции в образовании. Важно научить обучающихся воспринимать окружающий мир целостно, а не через

призму ограниченных знаний, полученных на отдельных учебных дисциплинах. В средней общеобразовательной школе сегодня также наблюдается использование междисциплинарного подхода или интегрированных уроков, когда в рамках одной темы используются понятия из других областей [13]. Такие уроки отличаются содержанием, структурой, форматом от стандартных уроков. При этом необходимо научить студентов педагогического вуза эффективно планировать и проводить такие уроки, применяя все многообразие дидактических средств, ориентируясь на раскрытие творческого потенциала детей.

Основы междисциплинарной интеграции базируются на единстве и взаимосвязи человека, природы, науки и искусства. Основываясь на опыте Томского государственного педагогического университета, заметим, что часто преподаватели педагогического вуза интегрируют музыку и живопись; биологию и химию; физику, химию, астрономию. Именно в естественно-научном образовании были сделаны первые шаги интеграции естественно-научных знаний, осуществлен междисциплинарный подход в высшем и среднем профессиональном образовании [14]. Основной задачей авторы считают формирование научного мировоззрения, единой целостной картины мира в сознании обучающихся университета.

Еще 20 лет назад в вузах были введены такие дисциплины, как «Концепции современного естествознания», «Актуальные проблемы современного естествознания», «Естественно-научная картина мира». Они были введены в связи с необходимостью в интеграции естественно-научных знаний и сближении гуманитарно-художественной и естественно-научной культур. В этих курсах, которые преподают и на гуманитарных, и на естественно-научных факультетах, интегрируются знания по физике, химии, биологии, астрономии, учитываются культурно-исторические события конкретного периода времени. Такой подход не ограничивает знания обучающихся узкими рамками конкретных дисциплин.

С целью реализации междисциплинарной интеграции предлагаем использовать ряд методов и форм, которые расширяют границы познания, что эффективно формирует представление о современной естественно-научной картине мира. Заполнение интегративных таблиц может быть эффективной формой работы для студентов гуманитарных и естественно-научных факультетов. В данных таблицах систематизированы естественно-научные знания по определенным разделам, соответствующим изучаемому материалу. Например, студентам можно предложить составление таблицы «Естественно-научные и гуманитарные открытия XVII века», в которой необходимо рассмотреть открытия в определенный период времени во взаимосвязи с культурными, художественными и историческими событиями.

При обращении к этим таблицам у студентов происходит увеличение взаимосвязей между предметами и явлениями, возникают сложные системные закономерности между природой, человеком, его идеями и развитием человеческой цивилизации [15]. В качестве индивидуального задания предлагается рассмотреть важнейшие открытия во всех сферах человеческой деятельности (науки, культуры, идеологии, мировоззрения) в конкретный период развития человеческой цивилизации. Можно также предложить обучающимся составить следующие таблицы:

1. Динамика изменения фундаментальных понятий в различных картинах мира. Существуют фундаментальные понятия, лежащие в основе единой картины мира (движение, материя, пространство, время, взаимодействие). При смене физической картины мира меняется содержание фундаментальных понятий. Учитывая тот факт, что обучающиеся гуманитарных направлений подготовки лучше осваивают новые знания путем целостного восприятия материала, сравнение тех или иных понятий при составлении такой таблицы помогает студентам лучше понять и запомнить изучаемый материал.

2. Масштабные уровни организации материи (микро-, макро-, мегамасштаб). В таблице приводятся примеры объектов, относящихся к конкретному масштабу: его размеры, единицы измерения

объектов, основные фундаментальные взаимодействия на данном масштабе. В результате освоение объектов осуществляется через различные уровни организации материи. Таким образом, используя сравнительные и интегративные таблицы, можно значительно повысить уровень самостоятельности работы студентов, перевести преподавание курса из пассивного в интерактивное.

Обоснуем целесообразность еще одной формы работы со студентами при применении междисциплинарного подхода. Так, выпускникам педагогического вуза необходимо умение создавать учебные и научные тексты при подготовке докладов на семинарах и научных конференциях, для подготовки выступлений на тематических семинарах, а также различного рода публикаций и рецензий. Часто у студентов возникают затруднения в написании введения, где обосновывается необходимость обсуждения данного материала, а также в формулировке выводов и заключений. При этом знание фактического материала у обучающихся может быть на достаточно высоком уровне. Однако у студентов естественно-научных и гуманитарных профилей подготовки часто вызывают затруднения логическое расположение излагаемого материала, его структурирование. Все это обосновывает необходимость при изучении конкретных дисциплин обратить внимание на умение излагать свои мысли и предметно направленные идеи в письменном виде. Наиболее простым и эффективным методом формирования умения излагать содержание своих представлений о некотором изучаемом объекте является написание эссе. Это развивает навыки творческого мышления, письменного изложения собственных мыслей, их четкой и обоснованной формулировки. Написание эссе также является одним из приемов сближения гуманитарно-художественного и естественно-научного профилей подготовки.

По содержанию эссе бывают философскими, художественными, духовно-религиозными, историческими и др. Конечно, писать эссе можно на тему любой изучаемой дисциплины. Но эссе, написанные студентами гуманитарного направления подготовки по естественно-научным темам, вызывают особый интерес: они более грамотно формулируют основные естественно-научные понятия, выделяют причинно-следственные связи, обращают внимание на логическое расположение излагаемого материала, его структурирование. Для студентов естественно-научных факультетов написание эссе полезно в части планирования содержания текста, использования материала, взятого из других литературных источников. Поэтому написание эссе на естественно-научную тему как элемент интеграции знаний полезно студентам всех направлений подготовки. Тематика эссе может быть разнообразной. Например, «Сходство и различие в понимании пространства и времени в естественно-научных картинах мира», «Представление о материи в различные исторические периоды», «Развитие квантово-волновых представлений в различных картинах мира» и др.

Еще одним приемом, интегрирующим межпредметные знания, является решение ситуационных задач. Ситуационная задача – это задание с определенными условиями, в основе которого лежат не только числовые данные, но и описание существенных процессов, в рамках которых присутствуют как качественные, так и количественные показатели. Решение ситуационных задач позволяет установить связь между комплексом реальных событий, происходящих в окружающем мире, и материалом программного обучения [16]. В процессе решения подобных задач обучающиеся могут объяснять факты, правила, принципы, описывать предположительные будущие последствия, вытекающие из данных задачи, привлекая знания из разных областей. Работать одновременно, к примеру, со словесным и математическим материалом. Так происходит междисциплинарная интеграция знаний, которая выводит обучающихся за рамки конкретного предмета.

Представленный анализ научных исследований по обозначенной теме и опыта Томского государственного педагогического университета, особенно в части преподавания естественно-научных дисциплин, позволяет прийти к значимым выводам и следующему заключению. Во-первых, междисциплинарность – это процесс объединения двух и более дисциплинарных областей (их подходов, теорий, методов анализа и др.) в едином пространстве междисциплинарного взаимодействия.

Использование междисциплинарного подхода к образованию студентов в высшей школе базируется на двух основных принципах интеграции и комплексности.

Во-вторых, применение интегрированного и комплексного обучения студентов педагогического вуза естественно-научных профилей подготовки позволяет установить ряд взаимосвязей по реализации междисциплинарного подхода, а именно: связь с предшествующими и последующими дисциплинами, связь дисциплин по смежной тематике, связь дисциплин с аналогичными методами, средствами, формами работы и др. Данное утверждение связано с необходимостью достижения цели современного высшего педагогического образования – подготовка высококвалифицированных педагогических кадров, обладающих новым уровнем педагогического знания, способных к глубокой междисциплинарной рефлексии, творчески, широко и нестандартно мыслящих, понимающих связи и единство человека, природы, науки, искусства, способных применять свои знания и навыки в ситуации функционально-смысловой неопределенности, готовых к самообразованию и саморазвитию.

В-третьих, подчеркнем, что подготовка такого специалиста возможна только при условии сформированности личностно-профессионального профиля преподавателя высшей школы, обладающего соответствующими навыками и разделяющего значимые ценности организации [17]. Личностно-профессиональные качества преподавателя вуза влияют на развитие профессионализма будущего педагога, в том числе на формирование исследовательских компетенций в ответ на внешние актуальные вызовы современности [18]. Обозначенный вектор может стать перспективой дальнейшего научно-теоретического и практического поиска в рамках данной темы исследования.

Список источников

1. Гусева А. И., Калашник В. М., Каминский В. И., Киреев С. В. Анализ показателей эффективности университетов – участников исследовательского трека программы «Приоритет-2030» // Высшее образование в России. 2024. Т. 33, № 3. С. 49–63.
2. Шехонин А. А., Вознесенская А. О., Бахолдин А. В., Гаврилина О. А. Подготовка конкурентоспособных выпускников международного уровня на основе образовательного стандарта Университета ИТМО // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 5. С. 9–17.
3. Подуфалов Н. Д. Междисциплинарные исследования в области наук об образовании в контексте деятельностного подхода // Педагогика. 2024. Т. 88. № 5. С. 5–16.
4. Калина И. И. Междисциплинарность: учителям легче, ученикам полезнее // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5 (128). С. 8–17.
5. Швец И. М., Мальцева А. А. Междисциплинарность: от межпредметности к инкультурации / Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2016. № 4 (44). С. 216–223.
6. Пурышева Н. С., Ромашкина Н. В., Крысанова О. А. О метапредметности, методологии и других универсалиях // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2012. № 1 (1). С. 11–17.
7. Нехамкин В. А. Междисциплинарность в современном гуманитарном познании: тенденции, итоги и перспективы развития // Социум и власть. 2019. № 2 (76). С. 96–105.
8. Киященко Л. П., Моисеев В. И. Философия трансдисциплинарности. М.: ИФРАН, 2009. 205 с.
9. Подуфалов Н. Д. К вопросу проведения междисциплинарных исследований в области наук об образовании (о формировании актуальных психолого-педагогических тематик диссертационных исследований) // Инновационные процессы в высшем и среднем профессиональном образовании и профессиональном самоопределении / Е. Н. Геворкян, Н. Д. Подуфалов, М. Н. Стриханов. М.: Экон-Информ, 2023. С. 62–85.
10. Медная Т. А. Междисциплинарность современного образования // Электронный вестник Ростовского социально-экономического института. 2015. № 3. С. 845–851.
11. Митусова О. А. Стратегии включения студентов/выпускников вузов в образовательные траектории Европы // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС. 2012. № 2. С. 69–74.
12. Чиркунова Е. К., Шехова Н. В. Компетентностный подход в организации и оценивании подготовки бакалавров // Инновации в системе высшего образования: материалы Международной научно-методической конференции. Кинель: СГСХА, 2017. С. 175–179.

13. Лазарева А. И физики, и лирики. Почему междисциплинарный подход к обучению важен? // Официальный сайт Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». URL: <https://urok.hse.ru/news/588933464.html> (дата обращения: 05.07.2024).
14. Дубнищева Т. Я. Концепции современного естествознания. М.: Академия, 2003. 608 с.
15. Скрипко З. А. Формирование метапредметных знаний в процессе изучения естествознания в средней школе // Физика в школе. 2018. № S2. С. 189–194.
16. Приходько М. А., Смирнова О. Б. Ситуационные задачи как средство интеграции фундаментальных и специальных знаний // Интернет-журнал «Мир науки». 2018 № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/31PDMN318.pdf> (дата обращения: 05.07.2024).
17. Нерадовская О. Р., Стародубцев В. А. Личностно-профессиональный портрет будущего педагога // Педагогическое образование в России. 2024. № 1. С. 117–129.
18. Поздеева С. И. Профессиональное развитие педагога как ответ на внешние актуальные вызовы // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2022. Вып. 2 (62). С. 40–47. doi 10.23951/2307-6127-2022-2-40-47

References

1. Guseva A. I., Kalashnik V. M., Kaminskiy V. I., Kireyev S. V. Analiz pokazateley effektivnosti universitetov – uchastnikov issledovatel'skogo treka programmy “Prioritet-2030” [Performance Indicators Analysis of Universities Participating in the Priority 2030 Program Research Track]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2024, vol. 33, no. 3, pp. 49–63 (in Russian).
2. Shekhonin A. A., Voznesenskaya A. O., Bakholdin A. V., Gavrilina O. A. Podgotovka konkurentosposobnykh vypusknikov mezhdunarodnogo urovnya na osnove obrazovatel'nogo standarta Universiteta ITMO [Training of Competitive Graduates Based on the Educational Standard of the ITMO University]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2019, vol. 28, no. 5, pp. 9–17 (in Russian).
3. Podufalov N. D. Mezhdistsiplinarnyye issledovaniya v oblasti nauk ob obrazovanii v kontekste deyatel'nostnogo podkhoda [Interdisciplinary research in the field of educational sciences in the context of an activity-based approach]. *Pedagogika – Pedagogy*, 2024, vol. 88, no. 5, pp. 5–16 (in Russian).
4. Kalina I. I. Mezhdistsiplinarnost': uchitelyam legche, uchениkam polezneye [Interdisciplinarity: easier for teachers, useful for students]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiiy vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2022, no. 5, pp. 8–17 (in Russian).
5. Shvets I. M., Mal'tseva A. A. Mezhdistsiplinarnost': ot mezhpredmetnosti k inkul'turatsii [Interdisciplinarity: from interrelation between subjects to inculturation]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nyye nauki – Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Social sciences*, 2016, no. 4 (44), pp. 216–223 (in Russian).
6. Puryшева N. S., Romashkina N. V., Krysanova O. A. O metapredmetnosti, metodologii i drugikh universal'yakh [About meta-subject approach, methodology and other universals]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nyye nauki – Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Social sciences*, 2017, no. 1 (1), pp. 11–17 (in Russian).
7. Nekhamkin V. A. Mezhdistsiplinarnost' v sovremennom gumanitarnom poznanii: tendentsii, itogi i perspektivy razvitiya [Interdisciplinarity in modern humanitarian knowledge: trends, results and development prospects]. *Sotsium i vlast' – Society and power*, 2019, no. 2 (76), pp. 96–105 (in Russian).
8. Kiyashchenko L. P., Moiseyev V. I. *Filosofiya transdistsiplinarnosti* [The philosophy of transdisciplinarity]. Moscow, IFRAN Publ., 2009. 205 p. (in Russian).
9. Podufalov N. D. K voprosu provedeniya mezhdistsiplinarnykh issledovaniy v oblasti nauk ob obrazovanii (o formirovaniі aktual'nykh psikhologo-pedagogicheskikh tematik dissertatsionnykh issledovaniy) [On the issue of conducting interdisciplinary research in the field of education sciences (on the formation of relevant psychological and pedagogical topics of dissertation research)]. *Innovatsionnyye protsessy v vysshem i srednem professional'nom obrazovanii i professional'nom samoopredelenii* [Innovative processes in higher and secondary vocational education and professional self-determination]. E. N. Gevorkyan, N. D. Podufalov, M. N. Strikhanov. Moscow, Econ-Inform Publ., 2023. Pp. 62–85 (in Russian).
10. Mednaya T. A. Mezhdistsiplinarnost' sovremennogo obrazovaniya [The interdisciplinarity of modern education]. *Elektronnyy vestnik Rostovskogo sotsial'no-ekonomicheskogo instituta – Electronic bulletin of the Rostov Socio-Economic Institute*, 2015, no. 3, pp. 845–851 (in Russian).

11. Mitusova O. A. Strategii vklyucheniya studentov/vypusnikov vuzov v obrazovatel'nyye trayektorii Evropy [Strategies for the inclusion of university students/graduates in the educational trajectories of Europe]. *Gosudarstvennoye i munitsipal'noye upravleniye. Uchyonyye zapiski SKAGS – State and municipal management. Scholar Notes*, 2012, no. 2, pp. 69–74 (in Russian).
12. Chirkunova E. K., Shekhova N. V. Kompetentnostnyy podkhod v organizatsii i otsenivanii podgotovki bakalavrov [Competence-based approach in the organization and evaluation of bachelor's degree training]. *Innovatsii v sisteme vysshego obrazovaniya: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-metodicheskoy konferentsii* [Innovations in the higher education system: materials of the International Scientific and Methodological Conference]. Kinel, SGSHA Publ., 2017. Pp. 175–179 (in Russian).
13. Lazareva A. I fiziki, i liriki. Pochemu mezhdistsiplinarynyy podkhod k obucheniyu vazhen? [Both physics and lyrics. Why is an interdisciplinary approach to learning important?]. *Ofitsial'nyy sayt Natsional'nogo issledovatel'skogo universiteta "Vysshaya shkola ekonomiki"* [Official website of the National Research University Higher School of Economics] (in Russian). URL: <https://urok.hse.ru/news/588933464.html> (accessed 5 July 2024).
14. Dubnishcheva T. Ya. *Kontseptsii sovremennogo estestvoznaniya* [Concepts of modern natural science]. Moscow, Akademiya Publ., 2003. 608 p. (in Russian).
15. Skripko Z. A. Formirovaniye metapredmetnykh znaniy v protsesse izucheniya estestvoznaniya v sredney shkole [Formation of meta-subject knowledge in the process of studying natural science in secondary school]. *Fizika v shkole – Physics at school*, 2018, no. S2, pp. 189–194 (in Russian).
16. Prikhod'ko M. A., Smirnova O. B. Situatsionnyye zadachi kak sredstvo integratsii fundamental'nykh i spetsial'nykh znaniy [Situational task as a means of integration of fundamental and special knowledge]. *Internet-zhurnal "Mir nauki" – World of Science*, no. 3 (in Russian) URL: <https://mir-nauki.com/PDF/31PDMN318.pdf> (accessed 5 July 2024).
17. Neradovskaya O. R., Starodubtsev V. A. Lichnostno-professional'nyy portret budushchego pedagoga [Personal and Professional Portrait the Future Teacher]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii – Pedagogical Education in Russia*, 2024, vol. 1, pp. 117–129 (in Russian).
18. Pozdeeva S. I. Professional'noye razvitiye pedagoga kak otvet na vneshniye aktual'nyye vyzovy [Professional development of a teacher as a response to external current challenges]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 2 (62), pp. 40–47 (in Russian). DOI: 10.23951/2307-6127-2022-2-40-47

Информация об авторах

Нерадовская О. Р., кандидат педагогических наук, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Скрипко З. А., доктор педагогических наук, профессор, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Минин М. Г., доктор педагогических наук, профессор, Национальный исследовательский Томский политехнический университет (пр. Ленина, 30, Томск, Россия, 634050).

Information about the authors

Neradovskaya O. R., Candidate of Pedagogical Sciences, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Skripko Z. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Minin M. G., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, National Research Tomsk Polytechnic University (pr. Lenina, 30, Tomsk, Russian Federation, 634050).

Статья поступила в редакцию 07.10.2024; принята к публикации 30.10.2024

The article was submitted 07.10.2024; accepted for publication 30.10.2024

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Научная статья

УДК 372.881.1:378

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-72-79>

Создание и применение корпуса кейсов для обучения переводу

Ли Цзе¹, Тао Юань², Цай Цзяфэн³

^{1, 2, 3} Юго-Восточный университет, Нанкин, Китай

¹ 18710975022@163.com

² taoyuanhua@126.com

³ 1172357478@qq.com

Аннотация

Кейс-метод представляет собой инновационный подход в обучении переводу, и создание корпуса кейсов для этой цели является важной задачей для повышения эффективности обучения. В связи с отсутствием корпуса кейсов для обучения русскому языку и отсутствием идеологического и политического обучения переводу на основе кейсов данная работа рассматривает путь создания китайско-русской переводческой прецедентной базы на примере книги «Си Цзиньпин о государственном управлении». Рассматриваются элементы кейса и технологии создания корпуса. Оказалось, что при создании корпуса кейсов на основе текстового материала необходимо проводить нравственное воспитание на протяжении всего процесса написания кейсов и обучения переводу, чтобы достичь эффекта идеологии и политики курса.

Ключевые слова: «Си Цзиньпин о государственном управлении», создание корпуса кейсов, обучение переводу

Благодарности: данная статья получила проект многоязычной платформы и комплексных данных «Си Цзиньпин о государственном управлении» в преподавании и исследовании иностранных языков, Институт корпусных исследований Шанхайского университета иностранных языков в 2022 году (основной проект).

Для цитирования: Ли Цзе, Тао Юань, Цай Цзяфэн. Создание и применение корпуса кейсов для обучения переводу // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 6 (58). С. 72–79. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-72-79>

THEORY AND METHODS OF TEACHING AND EDUCATION

Original article

Creating and applying a case corpus for teaching translation - taking “Xi Jinping: The Governance of China” as an example

Li Jie¹, Tao Yuan², Cai Jiafeng³

^{1, 2, 3} Southeast University, Nanjing, China

¹ 18710975022@163.com

² taoyuanhuahua@126.com

³ 1172357478@qq.com

Abstract

The case method is an innovative approach to translation education, and the creation of a case corpus for this purpose is a crucial task for enhancing the effectiveness of learning. In the context of the absence of a case corpus for Russian language training and the lack of ideological and political translation education based on cases, this study explores the establishment of a Chinese-Russian translation precedent base using the book “Xi Jinping: The Governance of China” as a case study. This work delves into the elements of the case and the technologies involved in creating a corpus. It is revealed that when developing a case corpus based on textual material, it is essential to incorporate moral education throughout the entire process of writing cases and teaching translation. This approach aims to achieve an alignment with ideological and political principles, enhancing the overall impact of the course. Analyzing the intricacies of the case method, the study emphasizes the importance of ethical considerations in the translation process. It contends that weaving ethical education into translation training is essential for fostering an understanding of the ideological and political nuances inherent in translation work. In summary, the creation of a Chinese-Russian translation precedent base through the case method, particularly using “Xi Jinping: The Governance of China”, underscores the need for an ethical and ideological framework throughout the educational process, ensuring a comprehensive and effective approach to translation learning.

Keywords: *Xi Jinping: The Governance of China, case corpus building, translation learning*

For citation: Li Jie, Tao Yuan, Cai Jiafeng. Sozdaniye i primeneniye korpusa keysov dlya obucheniya perevodu [Creating and applying a case corpus for teaching translation – taking “Xi Jinping: The Governance of China” as an example]. Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review, 2024, vol. 6 (58), pp. 72–79. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-72-79>

В 1990-х гг. внедрение корпуса кейсов произвело революцию в различных областях лингвистики. Ученые начали исследования в области перевода на основе корпуса кейсов, что быстро вызвало исследовательский взрыв в области преподавания перевода как в стране, так и за рубежом [1]. Дай Гуанжун и соавт. [2] подчеркивают, что корпус кейсов играет тройную роль в исследованиях по обучению переводу. Как показано в работе, корпус кейсов предоставляет богатые реальные текстовые данные для обучения переводу, повышая эффективность и качество обучения, а также открывает новые перспективы для исследований в области создания учебников по переводу, составления переводческих тестов и оценки качества перевода.

Однако, чтобы студенты могли эффективно работать в сфере перевода, недостаточно овладеть только теоретическими знаниями и базовыми академическими навыками. Более важно, чтобы они развивали навыки межличностного общения, планирования, принятия решений и гибкого применения

этих навыков и знаний в рабочих ситуациях. Для достижения вышеперечисленных образовательных целей нельзя полагаться исключительно на обучение с применением корпуса кейсов. Поэтому важно создавать и использовать корпус кейсов по переводу, который не только отражает реальность переводческой профессии, но также играет ключевую роль в повышении уровня практического опыта, улучшении эффективности обучения и содействии развитию талантов. В данной статье мы рассмотрим процесс создания и использования корпуса кейсов в обучении переводу на примере книги «Си Цзиньпин о государственном управлении».

Обзор

Метод обучения на основе кейсов впервые появился в Гарвардском университете в США и относится к установленным целям обучения. При этом студенты под руководством преподавателя анализируют выбранный случай, проводят целевой анализ, обсуждают, чтобы сформулировать собственные суждения и оценки по данному методу обучения. По сравнению с традиционными методами преподавания метод обучения на основе кейсов положительно влияет на способность учащихся принимать решения, развивает критическое мышление и способность проводить дедуктивные и индуктивные рассуждения.

Китайские и международные исследования, связанные с методом обучения на основе кейсов, в основном направлены на эмпирические исследования этого метода, создание интегрированных медиатек корпусов кейсов и обучение этике на основе кейсов. В отношении эмпирических исследований обучения на основе кейсов зарубежные ученые провели исследования множества факторов, воздействующих на этот метод, включая содержание кейсов, их размер, подачу и стратегии преподавания. Китайские исследования в этой области ограничены, исключением является работа Го Цзюньхуэя [3], который обнаружил, что эффективность обучения на основе кейсов напрямую зависит от выбранной темы. Что касается создания интегрированных медиатек корпусов кейсов, Мичиганский центр кейсов по устойчивому развитию (MSC) предлагает объединить изучение кейсов с мультимедийными элементами (например, ссылками, картинками, видео, блогами и т. д.) для создания открытой обучающей платформы Gala. Каждый кейс разрабатывается совместно студентами, преподавателями и практиками с целью создания открытой платформы для обмена кейсами и максимального расширения возможностей студентов в решении проблем через совместный поиск. Обучение этике на основе кейсов, с другой стороны, фокусируется на анализе этических проблем через осмысление опыта или изученных случаев. Этот метод предоставляет лицам, принимающим решения, прототипы этических ситуаций для решения новых этических проблем.

В настоящее время корпусы кейсов стали наиболее популярным инструментом обучения среди преподавателей. Исследования, связанные с использованием переводческих кейсов, не только характеризуются теоретическими аспектами, сфокусированными на дискурсивном мышлении, но также уделяют больше внимания практическим решениям конкретных проблем, развитию способностей и навыков студентов, а также конкретному проявлению лингвистической и культурной компетенции в процессе перевода, учитывая такие факторы, как контекст и социальная среда. Особенно для подготовки переводческих специалистов в программе Master of Translation (MTI) отлично подходит метод обучения на основе кейсов. Этот метод направлен на развитие у студентов способности анализировать и решать проблемы в профессиональной практике, соответствуя целям программы MTI. В обучении переводу создание собственных переводческих кейсов является обычной практикой для преподавателей как в стране, так и за рубежом. Однако в научном сообществе отсутствуют корпусные исследования, касающиеся создания и применения корпусов кейсов, охватывающие весь процесс переводческой деятельности. В отношении создания корпусов кейсов по переводу исследования Чжана Минмина и соавт. [4] и Цуй Цилияна [5] затрагивают многомерную структуру базы китайско-английских переводческих примеров, включая механизм гарантии, написание

примеров, оценку качества и обновление примеров. Цуй Цилян [5] подробно рассматривает путь создания корпуса обучающих кейсов по китайско-английской технологии перевода, включая микроаспекты структурного проектирования, разработки содержания, сбора информации о примерах, классификации, поиска, обслуживания и оценки. Ли Цзякунь и др. [6] исследуют создание китайско-английского специального переводческого корпуса кейсов, фокусируясь на области архитектуры и обсуждая процесс создания переводческого корпуса архитектурных кейсов с трех аспектов: сбор материала, составление кейсов и создание технического корпуса. В исследованиях, посвященных применению кейс-метода обучения переводу, ученые уделяют особое внимание процессу реализации китайско-английского кейс-метода обучения. Они подробно обсуждают различные аспекты реализации обучения, включая представление кейса, групповую дискуссию, классовое обсуждение, подведение итогов, расшифровку отчетов по кейсам и так далее. Они также указывают на проблемы применения кейс-метода обучения в преподавании перевода и выдвигают перспективы [7–10].

Подводя итог, можно отметить, что существующий корпус обучающих кейсов в основном ориентирован на обучение китайскому и английскому переводу, а создание корпуса кейсов для обучения русскому языку остается недостаточно развитым. Это ограничивает возможности студентов развивать дискурсивное и критическое мышление в процессе изучения русского языка. Также необходимо уделить внимание методике перевода идеологии и политики с использованием корпуса кейсов. Корпус кейсов представляет собой инновационный метод преподавания непрерывного образования, однако в Китае эта область нуждается в дополнительных исследованиях и практических подходах. Книга «Си Цзиньпин о государственном управлении» является важным философским трудом председателя КНР Си Цзиньпина, охватывающим различные аспекты развития Китая и управления государством, привлекая внимание как внутри страны, так и за рубежом. Однако существует нехватка учебников и исследований, созданных на основе этой книги, посвященных преподаванию гражданственности и политики на китайском и русском языках. С учетом вышесказанного предлагается провести корпусное исследование по созданию и использованию корпуса кейсов перевода с русского на китайский и с китайского на русский на материале «Си Цзиньпин о государственном управлении». Целью такого исследования является изучение элементов и методов построения корпуса кейсов перевода. Такой подход позволит эффективно развивать у студентов навыки перевода, анализа и критического мышления в контексте идеологии и политики.

Создание корпуса кейсов китайско-русских переводов книги

«Си Цзиньпин о государственном управлении»

Исходя из многоязычной корпусной платформы «Си Цзиньпин о государственном управлении», разработанной в Институте корпусных исследований Шанхайского университета иностранных языков, наша работа с корпусом кейсов осуществляется с учетом принципов как количественной, так и качественной оценки. Мы выбрали «Си Цзиньпин о государственном управлении» в качестве основного материала, поддерживая принципы аутентичности, разнообразия и учета различий при создании корпуса кейсов. В нашем корпусе кейсов мы внедрили соответствующие новостные материалы, видео, фотографии и другие элементы, дополняя основной материал для создания полноценного образовательного ресурса. Этот корпус кейсов «Си Цзиньпин о государственном управлении» доступен на русско-китайском и китайско-русском языках, а его структура учитывает различные темы, такие как реформы, история партии, верховенство закона и дипломатия. Этот корпус кейсов разработан с учетом образовательных целей, способствуя нравственному воспитанию через написание кейсов и обучение переводу. Мы стремимся обеспечить студентам и обучающимся широкий спектр информации и перспектив, поддерживая интерактивное и глубокое понимание темы «Си Цзиньпин о государственном управлении». Одним словом, сборник переводов китайских

текстов «Си Цзиньпин о государственном управлении» на русский язык богат как по количеству, так и по качеству.

Элементы кейса

Прежде всего добавим предысторию идеологического и политического кейса, включая описание кейса, фотографии и видео, связанные с его историей и т. д. Это поможет студентам лучше воспринимать контекст, такой как время, место и социальный фон кейса, что облегчит им погружение в темы, рассмотренные в кейсе, и улучшит понимание основных ценностей, подчеркнутых Си Цзиньпином в управлении страной. Это также повысит чувство реальности, восприимчивость и интерес к кейсу. Во-вторых, обогатим содержание кейса, детально расскажем о трудностях перевода «Си Цзиньпин о государственном управлении» на русский язык. Это включает в себя перевод технических терминов и существительных, выбор формулировок в риторическом стиле и чувствительных политических контекстах, учет культурного фона, а также использование переводческих стратегий и техник. В-третьих, расширим ресурсы кейса как внутри, так и вне корпуса. Внутрибиблиотечное расширение включает в себя расширение тематического, временного и жанрового уровней. Тематическое расширение добавляет примеры, связанные с аналогичными темами в книге «Си Цзиньпин о государственном управлении», что поможет студентам лучше понять конкретные темы и применять их знания в различных контекстах. На временном уровне вводятся исторические примеры для понимания эволюции философии управления Си Цзиньпина. На стилистическом уровне добавляются примеры различных жанров, включая речи, чтобы студенты могли гибко работать с разными формами политической литературы.

Внеклассная работа включает в себя академические статьи, электронные журналы, мультимедийные ресурсы и политические комментарии. Научные статьи помогают студентам глубже понять динамику научных исследований по теме «Си Цзиньпин о государственном управлении». Электронные журналы помогают отслеживать результаты последних исследований в области политологии, международных отношений и перевода. Мультимедийные ресурсы, предоставляя видеозаписи политических выступлений, интервью и другие материалы, позволяют студентам получить полное представление о философии управления Си Цзиньпина через прослушивание и просмотр. Политические комментарии помогают студентам понять различные точки зрения и анализировать современные политические события, развивая навыки критического и диалектического мышления. Благодаря этим расширенным ресурсам студенты не только накапливают опыт в области перевода, но и более полно понимают многомерную информацию, связанную с темой перевода, расширяя свое видение и повышая уровень переводческих навыков.

На примере темы «Си Цзиньпин о государственном управлении», посвященной истории партии, рассматривается процесс строительства единства Коммунистической партии Китая (КПК) с 1921 г. по настоящее время. В этом контексте истории Цзяо Юйлу, Ван Цзиньси, Чжан Гуймэя и других сторонников честности и неподкупности представлены в виде видеороликов и фотографий, чтобы студенты могли лучше понять «Дух честности и преданности» Цзяо Юйлу, «Железного человека» Ван Цзиньси и Чжан Гуймэя. Во-вторых, на основе корпусной платформы «Си Цзиньпин о государственном управлении» мы анализируем лексические переводы собственных существительных, жаргонизмов, аббревиатур и других терминов, связанных с укреплением честности и непорочности. Приводим примеры стратегий и техник перевода на основе предложений, а также переводы отрывков, демонстрирующих особенности риторического стиля. Некоторые лексические переводы включают: «борьба с коррупцией и разложением» (贪污腐败), «оторванность от масс» (脱离群众), «формализм» (形式主义), «бюрократизм» (官僚主义) и т. д. Пример перевода и его анализ на основе предложения представлен ниже:

Оригинальный текст: 反对腐败 建设廉洁政治, 保持党的肌体健康, 始终是我们党一贯坚持的鲜明政治立场.

Перевод: «Борьба с коррупцией, строительство чистой политики и поддержание здоровья партийного организма – всегда являлись четкими политическими принципами, которых наша партия последовательно придерживается».

Анализ: в переводе была использована альтернативная артикуляция: таковы четкие политические позиции, что заменяет фразу 反对腐败 建设廉洁政治和保持党的肌体健康 в представленном тексте. Под артикуляцией здесь понимается замена одного или нескольких слов в тексте составной частью, значение которой зависит от показателя значения заменяемого объекта. Это включает в себя замену существительных, глаголов и фраз. Такой прием позволяет избежать повторений, сделать дискурс более компактным, а контекст – связанным между собой, выполняя функцию артикуляции внутрисловного дискурса. Кроме того, при переводе оригинального текста 肌体健康 использовано перефразирование, где термин 肌体 относится не к коже, а к организационной структуре партии.

Техническое построение корпуса

Это исследование базируется на многоязычных корпусах «Си Цзиньпин о государственном управлении», составленных Институтом корпусных исследований Шанхайского университета иностранных языков. Поэтому в нем не рассматривается этап построения корпусов, который включает в себя очистку и предварительную обработку данных, выравнивание текста, сегментацию и маркировку предложений, классификацию и маркировку, преобразование формата и другие этапы. На основе уже существующего корпуса рассматривается метод построения корпуса кейсов «Си Цзиньпин о государственном управлении» для русско-китайско-русского перевода.

Во-первых, создаются три таблицы, включая таблицу прецедентов, содержащую основную информацию, такую как номер прецедента, название, автор и время присоединения; таблицу для хранения содержания русского текста в прецеденте, обеспечивающую поддержку хранения длинного текста; и таблицу метаданных, содержащую информацию, такую как номер кейса, ключевые слова, стратегии и методы перевода, а также ключевые аспекты «Си Цзиньпин о государственном управлении»; во-вторых, добавляется фон и содержание кейса. Внесение китайского и русского текстового контента в таблицу контента кейса обеспечивает точность и полноту текстового содержания; добавляется справочная информация о сохраненных кейсах в таблицу кейсов, включая описания кейсов, фотографии, видео и связанные истории и т. д.; в-третьих, вводится часть расширения ресурсов. Создается таблица ресурсов, содержащая информацию, такую как номер кейса, тип ресурса (литература, видео, фотографии и др.), ссылки на ресурс и т. д. Устанавливаются ассоциативные связи между таблицей дел и таблицей ресурсов по номеру кейса, обеспечивая ассоциацию соответствующих ресурсов с делом. Затем осуществляется загрузка ресурсов, предоставляя интерфейс или инструмент для загрузки ресурсов, связанных с кейсом, с целью обеспечения хранения и управления ресурсами; в-четвертых, создается тезаурус для извлечения терминологии из текста дела с использованием технологии обработки естественного языка и сохранения ее в глоссарии. Интерфейс поиска терминологии позволяет пользователям легко ознакомиться с двуязычными терминами и их применением в кейсе. С использованием указанных технических средств можно эффективно добавлять в корпус кейсов содержание и ресурсы, а также предоставлять пользователям мощные функции поиска для удобного доступа к соответствующей информации о кейсе.

Мы отметили, что благодаря методу кейсов студенты получают заметные результаты. Они хорошо понимают языковые и культурные различия между китайским и русским языком, особенно в использовании терминологии в политической области, что способствует повышению качества и

точности перевода. В заключение стоит отметить, что данное исследование открывает новые перспективы для создания и использования корпуса учебных кейсов по русскому переводу. Ожидается, что оно также предоставит ценный опыт для преподавания перевода на других языках.

Список источников

1. Баркович А. А. Корпусная лингвистика: специфика современных метаописаний языка // Вестник Томского государственного университета. 2016. № 406. С. 5–13.
2. Дай Гуанжун, Лю Сики. Ход исследований в области преподавания корпусного перевода (2007–2022): сравнительный анализ на основе отечественных и зарубежных научных работ // Мир иностранных языков. 2023. № 3. С. 40–48.
3. Го Цзюньхуэй. Исследование оптимальной модели эффекта преподавания кейсов // Исследования в области высшего инженерного образования. 2010. № 3. С. 140–144.
4. Чжан Минмин, Ма Синьцян. Путь построения многомерной базы прецедентных феноменов перевода структуры // Журнал педагогического университета Цзянси (издание по философии и социальным наукам). 2022. Т. 55, № 3. С. 138–144.
5. Цуй Цилян. Исследование создания и применения учебных кейс-ресурсов по технологии перевода // Иностранное языковое сообщество. 2021. № 3. С. 22–29.
6. Ли Цзякунь, Ван Цижэнь, Цуй Ифан. Исследование построения учебной базы примеров архитектурного перевода на основе архитектурного канона // Журнал Шэньянского архитектурного университета (издание по общественным наукам). 2023. Т. 25, № 5. С. 535–540.
7. Ван Юйси. Исследование применения кейс-метода в обучении магистров перевода // Перевод на китайский. 2012. Т. 33, № 4. С. 41–44.
8. Яо Бинь. Обзор отечественных исследований по применению кейс-метода в обучении переводу (2001–2022 гг.) // Границы исследований в области образования на иностранном языке. 2023. Т. 6, № 3. С. 73–78. doi: 10.20083/j.cnki.fleic.2023.03.073
9. Фэн Куангун, Мяо Чжу. Внедрять кейс-обучение и готовить профессиональных переводчиков-исследование модели обучения переводу МТИ // Преподавание иностранного языка в Шаньдуне. 2009. Т. 30, № 6. С. 28–32.
10. Тао Юлань. Создание учебных материалов по устному переводу для студентов переводческих специальностей на основе корпуса // Мир иностранных языков. 2010. № 4. С. 2–8.

References

1. Barkovich A. A. Korpusnaya lingvistika: spetsifika sovremennykh metaopisaniy yazyka [Corpus Linguistics: The Special Characteristics of Metadescriptions in Modern Languages]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2016, no. 406, pp. 5–13 (in Russian).
2. Guangrong Dai, Xiqi Liu. The research progress of corpus translation teaching (2007–2022): comparative analysis based on domestic and foreign research paper. *Foreign Language World*, 2023, no. 3, pp. 40–48.
3. Junhui Guo. Research on the optimal effect model of case teaching. *Research in higher engineering education*, 2010, no. 3, pp. 140–144.
4. Mingming Zhang, Xinqiang Ma. The way of constructing a multidimensional base of structure translation precedent phenomena. *Journal of Jiangxi University of Education (Philosophy and Social Science Edition)*, 2022, vol. 55, no. 3, pp. 138–144.
5. Qiliang Cui. Research on the creation and application of teaching case resources on translation technology. *Foreign Language Community*, 2021, no. 3, pp. 22–29.
6. Jiakun Li, Qizhen Wang, Yifang Cui. Research on the construction of architectural translation example training base based on architectural canon. *Journal of Shenyang Architecture University (Social Science Edition)*, 2023, vol. 25, no. 5, pp. 535–540.
7. Yuxi Wang. Research on the application of case method in teaching translation masters. *Translation from Chinese*, 2012, vol. 33, no. 4, pp. 41–44.
8. Bin Yao. Review of domestic research on the application of case method in translation teaching (2001–2022). *Frontiers of Research in Foreign Language Education*, 2023, vol. 6, no. 3, pp. 73–78+96. DOI: 10.20083/j.cnki.fleic.2023.03.073

9. Quangong Feng, Ju Miao. Introduce case-based learning and train professional translators – a study of MTI translation teaching model. *Foreign Language Teaching in Shandong*, 2009, vol. 30, no. 6, pp. 28–32. DOI: 10.16482/j.sdwy37-1026.2009.06.014
10. Youlan Tao. Creating corpus-based interpreting teaching materials for translation students. *Foreign Language World*, 2010, no. 4, pp. 2–8.

Информация об авторах

Ли Цзе, кандидат филологических наук, Юго-Восточный университет (Нанкин, Китай).

Тao Юань, профессор, Юго-Восточный университет (Нанкин, Китай).

Цай Цзяфэн, кандидат филологических наук, Юго-Восточный университет (Нанкин, Китай).

Information about the authors

Li Jie, PhD in linguistics, Southeast University (Nanjing, China).

Tao Yuan, Professor, Southeast University (Nanjing, China).

Cai Jiafeng, PhD in linguistics, Southeast University (Nanjing, China).

Статья поступила в редакцию 12.01.2024; принята к публикации 30.10.2024

The article was submitted 12.01.2024; accepted for publication 30.10.2024

Научная статья

УДК 378.6.167.2.016:94“653”, “15/18”

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-80-92>

Письменная аналитическая работа как форма промежуточной аттестации результатов изучения базовых исторических дисциплин

Олег Николаевич Мухин

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, himan1@rambler.ru

Аннотация

Рассматривается проблема выбора форм промежуточной аттестации в вузе, адекватных задачам высшего образования на современном этапе, прежде всего с учетом компетентностного подхода. Констатируется недостаточность специальной литературы по проблемам именно промежуточной аттестации, в особенности по истории. Описывается авторский опыт проведения промежуточной аттестации по базовым историческим дисциплинам – истории Средних веков и Новой истории стран Азии и Африки – в форме письменной аналитической работы. Раскрывается методика подготовки к написанию данной работы, разъясняются принципы формулирования вопросов для экзаменационных билетов. Анализируется описанный опыт с точки зрения его роли в формировании у студентов-историков профессиональных знаний, умений и навыков. Показывается потенциальная возможность с помощью предлагаемой методики выработки у обучающихся функциональной грамотности, а именно читательской грамотности и глобальной компетентности.

Ключевые слова: *всеобщая история, методика преподавания истории, промежуточная аттестация, функциональная грамотность, глобальная компетентность, история Средних веков, Новая история стран Азии и Африки*

Благодарности: работа выполнена в рамках государственного задания Минобрнауки России (номер проекта: QZOY-2024-0011 Формирование интегративной и предметной функциональной грамотности в области филологии, истории, права).

Для цитирования: Мухин О. Н. Письменная аналитическая работа как форма промежуточной аттестации результатов изучения базовых исторических дисциплин // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 6 (58). С. 80–92. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-80-92>

Original article

Written analytical work as a form of midterm assessment of the results of studying basic historical disciplines by students of the Faculty of History and Philology of TSPU

Oleg N. Mukhin

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, himan1@rambler.ru

Abstract

The article considers the problem of choosing forms of midterm assessment in a university that are adequate to the tasks of higher education at the present stage, primarily taking into account the competence approach. The need to take into account such factors and learning outcomes as professional suitability and motivation of graduates of pedagogical specialties is indicated. It is noted that there is a lack of specialized literature on the problems of intermediate assessment, especially in history. The author describes his own experience of conducting midterm assessment in basic historical disciplines – the history of the Middle Ages and the modern history of Asian and African countries – in the form of written

analytical work. The methodology of preparation for writing this work is disclosed, the principles of formulating questions for examination tickets are explained. The described experience is analyzed from the point of view of its role in the formation of professional knowledge, skills and abilities of history students. The potential possibility of developing functional literacy in students, namely reading literacy and global competence, is shown using the proposed methodology. A brief critical analysis of the described methodology of midterm assessment is given in comparison with examples available in pedagogical literature.

Keywords: *general history, methods of teaching history, midterm assessment, functional literacy, global competence, history of the Middle Ages, Modern history of the countries of Asia and Africa*

For citation: Mukhin O. N. Pis'mennaya analiticheskaya rabota kak forma promezhutochnoy attestatsii rezul'tatov izucheniya bazovykh istoricheskikh distsiplin [Written analytical work as a form of midterm assessment of the results of studying basic historical disciplines by students of the Faculty of History and Philology of TSPU]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 6 (58), pp. 80–92. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-80-92>

Проблемы, связанные с методическим обоснованием и подбором средств оценивания и контроля усвоения знаний в процессе образования, активно обсуждаются в литературе, так как традиционные формы все чаще воспринимаются как неадекватные современным целям и задачам педагогической деятельности. (Наглядный перечень вопросов, встающих перед методистами в рамках данной проблемы, дает К. В. Бугаев [1, с. 107].) При этом легко заметить, что публикации, в которых данные проблемы обсуждаются применительно к вузовской практике, заметно уступают по количеству таковым, анализирующим школьный опыт. Кроме того, чаще в публикациях затрагивается проблема оценивания, но не выбора форм проведения промежуточной аттестации (см., например: [2 или 1]) (вопросы тесно связанные, но, конечно, не идентичные). И уже совсем сложно найти исследования, посвященные именно проблемам промежуточной аттестации по истории (так, статья Е. Ф. Кона, В. И. Фреймана, А. А. Южакова посвящена опыту работы со студентами бакалавриата технических специальностей (эта же статья – еще один пример преобладания статей о проблемах оценивания) [2]). Но вузовская система образования, безусловно более консервативная, нежели школьная, также требует методических поисков и преобразований. В особенности это актуально в отношении педагогических вузов, так как здесь вопросы методики преподавания должны по крайней мере идти в ногу, а в идеале – опережать школу, ведь выпускники этих вузов становятся школьными учителями, от которых сегодня ожидается иной, более творческий подход в работе. Эта проблема видится особенно объемной, если вспомнить о таком важнейшем понятии (к которому в исследовательской литературе обращаются нечасто) как профпригодность выпускника вуза. Следует помнить и о другом не менее важном понятии – мотивации. Как справедливо отмечают М. Н. Кальяр и его коллеги, «наличие у педагога мотивации к профессиональной деятельности – критически важное условие эффективности труда, поскольку высокомотивированные педагоги сильнее вовлечены в работу и в большей степени ею удовлетворены, чем те, у кого уровень мотивации ниже» [3, с. 92]. При этом «ориентация учителя на цели мастерства положительно связана с использованием им образовательных практик, нацеленных на достижение мастерства и активизирующих познавательный процесс» [3, с. 98]. То есть мотивация и творческий подход к преподаванию коррелируют друг с другом, причем под мастерством авторы понимают, по сути, компетентность. В свою очередь мотивация профессиональной деятельности педагога оказывает существенное влияние «на академические достижения и мотивацию учащихся и уровень стресса в процессе обучения» [3, с. 92].

Одной из наиболее распространенных форм контроля в вузе является экзамен. Как правило, сдачей экзамена заканчивается изучение наиболее важных в составе учебного плана дисциплин. Так, в учебных планах групп, обучающихся на бакалавриате Томского государственного педагогического университета (ТГПУ) по направленности «Педагогическое образование», профилю «История и обществознание», именно экзамен является формой промежуточной аттестации результатов

изучения базовых исторических дисциплин («Истории России» и всех разделов «Всеобщей истории»). Важнейшей отличительной чертой экзамена, как известно, является дифференцированность итоговой оценки (хотя таковая может иметь место и в случае так называемого дифференцированного зачета, однако такая форма встречается крайне редко), что, собственно, и делает экзамен более важной и сложной формой контроля по сравнению с зачетом.

Как правило, в официальной документации как министерского, так и внутривузовского уровня не прописывается конкретная форма проведения экзамена, ее выбор предоставляется преподавателям. Так, в пункте 18 «Положения о проведении текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся», утвержденном в ТГПУ в декабре 2022 г., указано: «Формы проведения зачета, зачета с оценкой и экзамена: устная форма, письменная форма, тестирование, защита письменной работы, отчета по практике и другое – устанавливаются рабочими программами учебных дисциплин (модулей), входящими в образовательную программу, оценочными и методическими материалами» [4]. При этом наиболее распространенной, так сказать, «классической» формой экзамена по гуманитарным (и в том числе историческим) дисциплинам является устный опрос, задания для которого оформляются в виде экзаменационных билетов, содержащих, как правило, два (иногда три) вопроса.

Проблема заключается в том, что чаще всего при использовании такого формата промежуточной аттестации речь идет о простом контроле полученных в ходе изучения дисциплины знаний, тогда как умения и навыки проконтролировать сложно (в том числе и из-за значительного количества студентов в группе, что ограничивает возможности преподавателя «погонять» студента по курсу, т. е. попытаться выяснить, что стоит за ответом обучающегося на два случайно попавшихся ему вопроса, насколько глубоки его познания и сопровождаются ли они пониманием, без которого речь не может идти о по-настоящему вузовском уровне обучения, но также и потому, что устный ответ на эти вопросы только и проговаривается о наличии некоторого объема знаний).

Понимание более сложных задач, которые стоят перед экзаменом, можно обнаружить в некоторых определениях этой формы контроля. Если значительная часть таких определений в различных изданиях очень проста (например, в «Педагогическом тезаурусе» Е. А. Тютюковой от 2016 г.: «Экзамен – это форма контроля, диагностики обучения, проверочное испытание учащихся по части курса или полному курсу какой-либо дисциплины, а также по окончании учебного заведения» [5, с. 130]), то в некоторых случаях можно встретить более развернутую версию. Так, в «Словаре терминов по общей и социальной педагогике», выпущенном в Уральском техническом университете, экзамен определяется как «форма оценки качества усвоения обучающимися теоретических знаний учебного предмета или изучаемой дисциплины, их прочность и глубину усвоения, **развитие творческого мышления, умения синтезировать, классифицировать и обобщать полученные знания и применять к решению задач практического и прикладного характера** (выделено мной. – О. М.)» [6, с. 128]. Сравните высказывание В. Д. Грищенко: «Очевидно, что сегодня система оценивания должна давать возможность определить не только, сколько учебного материала усвоено, но и насколько успешно. Другими словами, система оценивания должна давать возможность сверить достигнутый обучающимися уровень с определенным минимумом требований, заложенных в тот или иной учебный курс» [7, с. 37].

Фактически речь идет о потенциальном формировании в том числе и так называемой функциональной грамотности, каковая при всей неопределенности этого явления в современной методологии педагогики, по сути, является выведенным на самый высокий уровень набором навыков, помноженным на умение использовать результаты обучения в различных, в том числе не связанных напрямую с содержанием этого образования, сферах деятельности. Принято, совершенно справедливо, увязывать это понятие с компетентностным подходом, в рамках которого уровень функциональной грамотности «определяется способностью решать стандартные и нестандартные жизненные

задачи, связанные с реализацией жизненных, профессиональных и социальных функций человека» [8, с. 9].

Стоит в связи с этим упомянуть и о таком понятии, как «универсальные учебные действия» (УУД), активно используемом в школьной педагогике и практически не востребованном, и совершенно напрасно, в вузовской (на возможность и необходимость учета и развития УУД в вузе указывают, например, Г. Н. Шилина и С. М. Геращенко [9]). УУД завязаны на системно-деятельностный подход, в рамках которого и развиваются компетенции.

На более высоком уровне все эти современные тенденции включены в гуманистическую парадигму, «приоритеты которой связаны с развитием ценностных субъект-субъектных отношений, диалогического взаимодействия для построения внутреннего мира самостей (самоопределение, саморазвитие), определяющих дальнейший жизненный путь школьника» [10, с. 9] (и, дополним, студента).

Итак, каким образом в весьма ограниченный промежуток времени преподаватель может получить возможно более полное представление о степени усвоения студентом не только знаний по дисциплине, но и определенных навыков и умений, перечисленных во втором приведенном определении экзамена?

Во-первых, экзамен стоит проводить письменно (что экономит время, по крайней мере, при выполнении задания). (Помимо этого, можно, вслед за И. Е. Кроливецкой и И. А. Остапенко, указать на следующие плюсы письменной формы экзамена: «Письменный экзамен позволяет проверить не только знание теории, но и умение применять ее практически (решать конкретные задачи), увеличивает активное экзаменационное время, дает возможность выявить способности излагать свои мысли письменно, определить общую и техническую грамотность студента. Немаловажно и то, что при письменном экзамене остается документ, исключающий субъективность в оценке знаний как преподавателем, так и самим студентом» [11].)

Во-вторых, в билетах должны содержаться не отдельные случайные вопросы, тематические и хронологические рамки которых весьма узки, а некий «продольный срез» (это дает возможность выявить не только знание фактов, но и понимание студентом исторических процессов), в-третьих, ответ на экзаменационные вопросы должен даваться с опорой на базовые для изученной дисциплины теоретические конструкции (что как раз создает ситуацию, в рамках которой студент обязан «синтезировать, классифицировать и обобщать полученные знания»). И это притом, что такому письменному экзамену предшествует выполнение теста и ряда дополнительных заданий (но это предмет отдельного разговора), а также выполнение пробных аналогичных письменных работ, причем с постепенным усложнением условий (это обязательно именно для выработки навыков). Таким образом, речь идет о своего рода, пусть упрощенной, балльно-рейтинговой системе оценивания, где оценка за итоговую письменную работу является одной из нескольких за различные виды деятельности обучающихся (об особенностях такой формы оценивания см., например, [12]).

Теперь подробнее о механике такой работы. В качестве предметной основы для проведения эксперимента выступают две базовые исторические дисциплины – «История Средних веков» (слушатели – студенты второго курса ИФФ ТГПУ) и «Новая история стран Азии и Африки» (читается на третьем курсе). (На момент написания статьи опыт в законченном виде был проведен в работе со вторым курсом трижды и дважды с третьим.) Формальная организация итоговой письменной работы по двум названным дисциплинам одинакова, различается лишь принцип формулировки вопросов в зависимости от специфики структурного деления материала. Содержание курса «История Средних веков» выстраивается вполне традиционно, в соответствии с хронологическим делением этой эпохи на три периода – раннего, классического (высокого) и позднего Средневековья. Структура курса «Новая история стран Азии и Африки» также трехчастная, однако принцип деления иной и базируется на концепции А. Дж. Тойнби «вызов-ответ» (см. [13, с. 113] (об особенностях преподавания дисциплины «Новая история стран Азии и Африки» автором данной статьи см. [14]).

Соответственно, материал группируется вокруг концептов «внутренний вызов», «внешний вызов» и «ответ».

Как уже было отмечено, итоговая письменная работа призвана в первую очередь выявить именно *понимание* обучающимися логики исторического развития тех или иных обществ в определенный период. (Безусловно, раскрыть такую логику в полной мере без знания ключевых фактов нельзя, так что и знаниевый компонент здесь также играет свою роль, однако отходит на второй план. Подчеркнем, что выполнению итоговой письменной работы предшествует выполнение двух итоговых тестов. Таким образом, студент уже «отчитался» о накопленных им за семестр знаниях.) Уяснение этой логики происходит в течение семестра в рамках лекционных и семинарских занятий, причем материал выстраивается на базе ряда ключевых теоретических конструктов, особых для каждого из выделенных блоков курса. В результате структура курсов выглядит следующим образом (таблица).

Структура курсов

Дисциплина	Разделы	Базовые концепты и процессы
История Средних веков	Раннее Средневековье	1. Синтез римского и варварского укладов (о теории синтеза см. [15, гл. 12]). 2. Генезис феодализма. 3. Варварское королевство как раннее государство
	Классическое Средневековье	1. Развитый феодализм. 2. Централизация/децентрализация. 3. Средневековый город. 4. Сословно-представительная монархия
	Позднее Средневековье	1. Генезис капитализма. 2. Абсолютизм. 3. Реформация/контрреформация
Новая история стран Азии и Африки	«Внутренний вызов»	Кризис (структурный/системный) феодализма
	«Внешний вызов»	Базовые концепты и процессы: колониализм
	«Ответ»	Народные движения/реформы/революции

Собственно вопросы, содержащиеся в экзаменационных билетах, формируются на основе соотнесения трех теоретически нагруженных блоков, на которые делится каждый из курсов, и перечня изученных стран. Например, в билетах по «Истории Средних веков» могут содержаться такие вопросы: «Особенности развития Франкского государства в эпоху раннего Средневековья» (соответственно, при ответе студент должен показать, к какой зоне синтеза относится франкское общество, обрисовать процессы зарождения феодализма у франков и выявить черты Франкского государства как именно раннего), «Особенности развития Англии в эпоху классического Средневековья» (при раскрытии содержания данного вопроса предполагается описание особенностей развития феодализма в Англии и зарождения здесь городского общества, процессов формирования сословно-представительной системы и централизации государства) или «Особенности развития Германии в эпоху позднего Средневековья» (в ответе на данный вопрос должны быть описаны особенности генезиса капитализма в Германии, зарождения Реформации и ее влияние на развитие общества и государства, а также формы и специфика абсолютизма) и т. п.

В свою очередь билеты по «Новой истории стран Азии и Африки» могут содержать вопросы: «Индия: внутренний вызов» (ответ предполагает описание степени развитости феодализма в данной стране в начале Нового времени и обоснование мнения студента о наличии здесь кризиса феодальных отношений с указанием на его форму (структурный или системный)), «Китай: внешний вызов» (здесь описываются (с опорой на соответствующую типологию) формы и методы колонизации той или иной страны в период Нового времени) или «Османская империя: ответ» (при ответе раскрываются особенности реагирования того или иного общества на внутренний и внешний вызовы, которое приобретает форму народных движений, реформ и революций) и т. п.

Обязательным, как формально, так и по смыслу, элементом работы является прописывание студентом всех теоретических определений, относящихся к тематике вопросов в полученном им билете («синтез», «феодализм», «колониализм», «модернизация» и т. д.), с чего и должен начинаться ответ на каждый вопрос.

Подчеркну плюсы данного формата промежуточной аттестации. Прежде всего, будучи встроен в последовательную систему подготовки, именно такой формат позволяет проконтролировать степень овладения обучающимися соответствующими компетенциями в полноте триады «знания – умения – навыки».

Знания. В ходе изучения дисциплины студенты получают представление об основных этапах и особенностях развития тех или иных обществ в соответствующий период, а также о теоретических построениях, которые, по мнению преподавателя, ведущего данный курс, позволяют наиболее адекватно выявить эти особенности. В ходе экзамена, каковой, собственно, состоит из итогового теста и итоговой письменной работы, студент должен, как уже было указано, продемонстрировать знание ключевых исторических фактов и теоретических определений.

Умения. Установочные задачи к итоговой письменной работе предполагают, что при ответе на вопросы экзаменационного билета студент не может ограничиться сообщением набора фактов (как обычно происходит в рамках устного экзамена по истории), но обязан продемонстрировать понимание логики развития изученных обществ с точки зрения базовых теорий и умение применить теоретические конструкторы к фактическому материалу.

Навыки. Так как навыки, по сути, есть закрепленные умения, важным элементом подготовки к экзамену является написание студентами в ходе семестра двух тренировочных письменных работ, причем по схеме усложнения. Первую работу обучающиеся пишут на материале первого блока каждого курса (раннее Средневековье и «внутренний вызов» соответственно) по окончании его изучения. При этом пишут они ее в рамках самостоятельной работы при свободном доступе к любым вспомогательным материалам. Главная задача – уяснить саму логику такой работы. По результатам преподаватель, не выставляя оценки, дает комментарии к каждой работе, призванные исправить недостатки и подтянуть слабые стороны.

Далее, по итогам изучения второго блока (классическое Средневековье и «внешний вызов») обучающиеся пишут вторую работу, на этот раз в аудитории и без использования дополнительных материалов, причем и на данном этапе существует определенная поправка – студент сам заранее выбирает страну, о которой будет писать. Преподаватель также дает комментарии к выполненным работам и на этот раз выставляет оценку.

И третьей, самой сложной стадией является итоговая письменная работа, выполняемая на экзамене согласно описанной выше процедуре, где студент в ситуации полагающейся на экзамене неопределенности должен показать умения, достигшие стадии навыков.

Несколько слов о критериях оценивания итоговой аналитической работы. Как таковая экзаменационная оценка, согласно существующим правилам, основывается на пятибалльной шкале. Минимальная положительная оценка, т. е. «удовлетворительно», выставляется в том случае, если студент привел все основные теоретические определения и описал ключевые события, связанные с базовыми процессами, соотношенными с разделом дисциплины, обозначенным в вопросе билета, при этом в ответе отсутствует или нечетко прописана логика исторических процессов и явлений в их соотношении с теоретическими концептами, привязанными к данному разделу.

Оценка «хорошо» предполагает, помимо обязательных определений, понимание студентом и прописывание в ответе логики исторических процессов в соответствии с теоретическими концептами. При этом количество конкретных фактов может быть средним, а описание процессов до некоторой степени обобщенным. Главное здесь – верное понимание той самой логики при незначительном количестве ошибок, как фактических, так и логических.

И наконец, оценку «отлично» студент может получить в том случае, если им в полной мере поняты и продемонстрированы изученные определения, процессы в их связи с теоретическими концептами, причем описание подкрепляется полным набором фактов, значимых для этих процессов.

Соответственно, результат описанного процесса подготовки к написанию итоговой аналитической работы (естественно, сама такая работа не является механизмом подготовки, но способом фиксации результатов) прежде всего именно умения и навыки, которые студент сможет «применять к решению задач практического и прикладного характера», т. е. экстраполировать полученный опыт на иные научные и педагогические ситуации (и в том числе транслировать такой опыт в смягченной версии в среде обучающихся средней общеобразовательной школы).

При этом, конечно, в рамках изучения в таком формате одной дисциплины говорить о полноценном формировании навыков нельзя. Соответственно, повторение этой схемы на третьем курсе после того, как студенты были ознакомлены с нею на втором, должно способствовать формированию навыков в большей мере.

В идеале полученные навыки могут стать важным кирпичиком в выстраивании здания функциональной грамотности, прежде всего в соответствии с существующей классификацией, читательской грамотностью и так называемой глобальной компетентностью. Первая предполагает наличие навыка функционального чтения, т. е. чтения «с целью нахождения информации для решения конкретной задачи. Оно включает поиск информации, понимание, интерпретацию и оценку прочитанного и как результат – применение информации для решения определенной задачи» [9, с. 39]. Именно этим должны заниматься студенты на стадии подготовки к написанию письменной аналитической работы: подобрав подходящий фактический и теоретический материал, они должны, усвоив «правильный» алгоритм его понимания и интерпретации, применить последний при выполнении работы, т. е. для «решения определенной задачи».

В подтверждение отошлем читателя к перечню компетенций, связанных с функциональной грамотностью:

- способность видеть проблемы и искать пути их решения;
- способность критически мыслить и оценивать информацию;
- способность выбирать и использовать различные технологии в жизненных и профессиональных ситуациях [8, с. 15].

(Список неполный, здесь названы лишь те компетенции, к которым имеет отношение, на наш взгляд, описываемый в статье подход.)

Подготовка к написанию итоговой аналитической работы и выполнение двух пробных работ приучают студентов «видеть проблемы и искать пути их решения», пока, конечно, ограничивая их поиск предлагаемыми преподавателем вариантами (т. е. речь идет о «демонстрационном» этапе выработки такой компетенции, притом что внутри каждой дисциплины дается несколько примеров решений ряда проблем). Усвоить логику изучаемых процессов (а не просто механически запомнить алгоритм), что необходимо, если студент рассчитывает на оценки «хорошо» и «отлично», можно, лишь применяя «способность критически мыслить и оценивать информацию». Соответствующую методику опять-таки сначала демонстрирует в готовом виде преподаватель, а затем она отрабатывается в ходе написания пробных работ и подготовки к написанию итоговой.

И наконец, чем чаще и в большем количестве вариантов студенты знакомятся с практикой использования различных технологий (в данном случае решения аналитических задач в области истории), к какой сами приобщаются, тем выше шанс выработки у них способности далее осуществлять отбор и применять эти технологии если и не в жизненных, то уж точно в профессиональных ситуациях.

Представляется, что описываемый опыт соответствует задачам, каковые стоят перед системой образования в связи с поставленной целью развития функциональной грамотности. Эти задачи перечисляются в работе «Функциональная грамотность» [8, с. 18]:

– «увеличение времени на отработку навыков» (выстраивание процесса подготовки к написанию итоговой аналитической работы через подготовку пробных работ, а также выполнение ряда важных и типичных для обучения студентов-историков заданий (как то: анализ исторического источника, выполнение задания по контурным картам, анализ теоретических статей, создание презентаций) с очевидностью работает в данном направлении);

– «усиление проблемности и критичности содержания» (здесь ограничимся отсылкой к описаниям структуры курсов в таблице и методики подготовки к написанию итоговой аналитической работы, приведенным выше, в основе которых именно проблемный подход к материалу, востребующий критичность при его использовании как преподавателем, так и студентами);

– «необходимость сочетания креативного и алгоритмического контроля знаний и навыков» (при подготовке к выполнению итоговой аналитической работы студенты учатся использовать определенный алгоритм анализа исторического материала, а в связи с тем, что речь идет о нескольких алгоритмах, каждый из которых соответствует определенной проблеме, он косвенно научается методике выбора алгоритма в соответствии с поставленной задачей, что до некоторой степени соответствует креативному подходу; соответственно, итоговая аналитическая работа позволяет сочетать креативный и алгоритмический контроль, пусть и в самом простом формате).

Далее обратимся к глобальной компетентности, или глобальной грамотности, каковая является компонентом функциональной грамотности и определяется как «многомерная цель обучения на протяжении всей жизни. Глобально компетентная личность способна изучать местные, глобальные проблемы и вопросы межкультурного взаимодействия, понимать и оценивать различные точки зрения и мировоззрения, успешно и уважительно взаимодействовать с другими, а также действовать ответственно для обеспечения устойчивого развития и коллективного благополучия» [16, с. 114]. Фактически о том же идет речь в узком (психолого-педагогическом) значении понятия «универсальные учебные действия»: это совокупность действий обучающегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса» [17, с. 107]. Легко заметить, что первая часть определения глобально компетентной личности, непосредственно соотносящаяся с когнитивными проявлениями, вполне соотносится с предложенной методикой подготовки к промежуточной аттестации. Студенты учатся анализировать тот или иной конкретный материал в широком сравнительном контексте, каковой обеспечивается теоретическими основаниями (их в каждом курсе предлагается несколько), а значит, обучаются «оценивать различные точки зрения и мировоззрения» (это в том числе завязано на разнообразии цивилизационного и страноведческого материала).

Конечно, с точки зрения описанного формата промежуточной аттестации глобальная грамотность – отдаленный идеал, однако студенты, успешно освоившие такой формат, сделают серьезный шаг к его достижению (с некоторыми оговорками, о чем будет сказано ниже).

Безусловно, предложенный в статье вариант промежуточной аттестации – один из возможных. В литературе можно встретить, хотя и крайне редко, конкретные рекомендации по организации экзаменов с ориентацией на компетентностный подход, дающий возможность работать над формированием функциональной грамотности. Так, Е. Н. Ковтун и С. Е. Родионова в области филологии предлагают такие интересные инновационные формы, как перформанс-тесты (тесты действия): «составить какой-либо официальный документ (докладную записку, деловое письмо, характеристику, приказ, резюме). Это могут быть ситуационные тесты (или имитационные задачи), например: подготовить рекламный текст, план издания какой-то серии книг, программу научной конференции, план интервью с каким-либо деятелем политики или культуры» [18, с. 112]. Названные формы могут быть использованы в той или иной мере после соответствующего «форматирования» и историками (речь не может идти о том, чтобы экзамен включал лишь одну из этих форм, так

как каждая из них не дает полного представления о выработке студентами соответствующих умений и навыков).

В заключение необходимо сказать о некоторых проблемах, связанных с описанным форматом промежуточной аттестации. Во-первых, к сожалению, применение характеристики «аналитическая» к данной письменной работе не в полной мере правомерно и, скорее, идеалистично. Дело в том, что по-настоящему аналитической эту работу можно было бы назвать, будь она доведена до следующей, высшей, стадии. В охарактеризованном в статье порядке работы речь идет о том, что преподаватель, как и при традиционных формах, дает всю необходимую информацию, как фактическую, так и теоретическую, а также демонстрирует логику анализа фактического материала по истории изучаемых стран, необходимые для экзамена, т. е. студенты воспроизводят данные образцы, пусть и в усложненной форме. Аналитической же и, таким образом, в полной мере соответствующей уровню высшего образования эта письменная работа являлась бы, если бы, продемонстрировав особенности применения предустановленных теорий к определенному фактажу и дав возможность на этом фактаже потренироваться, далее, в рамках экзамена преподаватель дал задание проделать тот же самый анализ по аналогии, но на новом для обучающихся материале. В результате мы с полным основанием могли бы говорить (при получении положительных оценок) о формировании у студентов навыков и даже в той или иной мере той самой функциональной грамотности, потому что они продемонстрировали бы понимание сути исторического анализа, а не только знание форм и приемов.

В таком случае данная работа отчасти напоминала бы результат применения метода проектов, о пользе включения которого в систему контроля достижений студентов именно педагогического вуза справедливо пишет И. В. Панова [19], с той существенной разницей, что проекты, как правило, создаются в ходе самостоятельной работы студентов. В некоторой мере такой проект напоминает вторая подготовительная письменная работа в описанном выше опыте, выполняемая, как указывалось, вне аудитории с использованием предустановленных фактических и теоретических знаний. Как представляется, такие проекты не в полной мере подходят для промежуточной аттестации (в особенности в их самой распространенной коллективной форме), так как не позволяют оценить степень самостоятельности подготовки проекта, а также усвоения знаний, умений и навыков студентом, так как они воспроизводятся в проекте с опорой на имеющиеся материалы, а не лишь на память обучающегося.

Сходным образом не может расцениваться как удачный для промежуточной аттестации игровой формат вопреки мнению Ф. У. Базаевой и О. М. Коломиец [20], причем он может привлекаться с пользой в ходе занятий или аттестации текущей (в последнем случае и то с оговоркой). Названные авторы для проверки результатов обучения рекомендуют применять интеллектуальные игры, однако сами оговариваются, что «внедрение игрофикации в массовую практику на сегодняшний день крайне затруднительно, так как до сих пор не сформирована общая систематизированная база игровых методик» [20, с. 349]. И дело не только в этом – игровой формат, как представляется, повышает уровень субъективности оценки, что и без того считается одной из самых серьезных проблем, связанных с системой оценивания как в школе, так и в вузе (см. об этом, например, [21]). Кроме того, он мешает серьезному отношению обучающихся к усвоению знаний, умений и навыков, способствуя их (в особенности в вузе) инфантилизации (стоит помнить, что профессиональную деятельность им придется осуществлять в большинстве сфер именно в серьезной форме).

Почему работа не дается автором в «идеальном» формате? Ответ прост – из-за недостаточного уровня подготовленности студентов к решению такого рода интеллектуальных задач. При попытке выполнить такой замысел мы бы имели крайне плачевный результат в плане успеваемости – подавляющее большинство студентов не смогло бы при принципиальном подходе к оцениванию получить положительные оценки (и в том виде, в каком письменная работа дается сейчас, абсолютная успеваемость редко превышает после первой попытки 50–60 %).

Почему в таком случае автор не исключил из названия работы определение «аналитическая»? Дело в том, что, как правило, имеющиеся примеры письменных работ по истории (в интернете доступны исключительно школьные либо, если речь идет о вузе, дополнительные вступительные испытания, зачастую в тестовой форме) по своей форме напоминают задания ЕГЭ (каковые, как известно, также выполняются в письменной форме) и не предполагают аналитических процедур (кроме, разве что в минимальном объеме, заданий, предлагающих привести аргументы по тому или иному вопросу). Таким образом, по сравнению с имеющимися вариантами предлагаемая в данной статье форма письменной работы может считаться аналитической если не по уровню, то по «стилю» выполнения.

Вторая проблема тесно связана с первой. Даже двукратное повторение опыта подготовки к написанию и написания письменной аналитической работы не позволяет (особенно с учетом известной инертности современных молодых людей) по-настоящему закрепить навыки исторического анализа. Мы могли бы рассчитывать на более качественный результат только в том случае, если бы подобная форма промежуточной аттестации использовалась систематически из семестра в семестр по крайней мере при изучении базовых исторических дисциплин.

В чем же при всех указанных издержках плюс описанной формы промежуточной аттестации? Прежде всего, несмотря на затруднения, которые испытывают студенты, большая их часть так или иначе усваивает (пусть и не имея в полной мере возможностей закрепить) такой аналитический подход к изучению истории, а именно такой подход соответствует уровню высшего образования. Далее, опыт (пока, правда, небольшой) показывает, что сильные студенты действительно улучшают свои способности к изучению материала и его анализу от курса к курсу. Соответственно, такой подход к проверке результатов изучения дисциплины позволяет выявить тех студентов, чьи способности соответствуют вузовскому уровню, что немаловажно в образовательном процессе в высшей школе, каковой не является, как известно, обязательным, в отличие от среднего, хотя и стал в постсоветский период в силу ряда обстоятельств, к сожалению, массовым.

Итак, подведем итоги. На современной стадии развития высшего образования с его ориентацией на формирование профпригодного, мотивированного, творчески мыслящего специалиста (в том числе и даже в первую очередь – педагога) требуется пересмотр ряда устойчивых форм и приемов работы с обучающимися, чтобы развивать сильные и перспективные стороны компетентностного подхода. Одной из проблемных точек в образовательном процессе является промежуточная аттестация, каковая в процессе изучения базовых исторических дисциплин традиционно сводится к устному экзамену по вопросам сугубо фактического формата (или, что еще хуже, подменяется тестами). Более перспективной видится форма письменной аналитической работы, в основе заданий к которой – анализ определенных (зависящих от особенностей дисциплины) проблемных аспектов развития изучаемых обществ на базе ключевых теоретических конструкторов. Положительным результатом применения такой формы промежуточной аттестации (при соответствующей подготовке к ее выполнению на протяжении всего семестра) является выработка устойчивых умений и навыков (при том что знаниевому компоненту уделяется не меньшее внимание, нежели при подготовке к «классическому» экзамену) исторического анализа. Более того, систематическое применение такой формы промежуточной аттестации может способствовать выведению полученных навыков на уровень функциональной грамотности (прежде всего читательской грамотности и глобальной компетентности).

Список источников

1. Бугаев К. В. Система оценивания успеваемости студентов: проблемы и перспективы // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2017. № 2 (22). С. 107–113.

2. Кон Е. Ф., Фрейман В. И., Южаков А. А. Проблема оценки качества обучения в вузах с системой подготовки «бакалавр – магистр» (на примере технических направлений // Открытое образование. 2013. № 1 (96). С. 23–31.
3. Кальяр М. Н., Ахмад Б., Кальяр Х. Влияет ли мотивация учителя на мотивацию учащегося? Опосредующая роль профессионального поведения педагога // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 91–119.
4. Положения о проведении текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся // ТГПУ: сайт. URL: <https://sveden.tspu.edu.ru/api/svfile/2411> (дата обращения: 10.09.2024).
5. Тютюкова Е. А. Педагогический тезаурус. М.: Институт непрерывного образования, 2016. 160 с.
6. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике: учебное электронное текстовое издание / науч. ред. Г. Д. Бухарова. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ – УПИ, 2006. 135 с.
7. Грищенко В. Д. Проблема оценивания в вузе // Язык: категории, функции, речевое действие: материалы XIII Международной научной конференции: в 2 ч. Коломна: Изд-во Гос. социально-гуманитарного ун-та, 2020. Вып. 13, ч. I. С. 36–40.
8. Функциональная грамотность. Часть I / Д. М. Шакирова, Г. А. Рудик, И. И. Лушпаева. Казань: ГАОУ ДПО ИРО РТ, 2020. Вып. 3 (7). 87 с.
9. Шилина Г. Н., Геращенко С. М. Формирование универсальных учебных действий в подготовке студентов 1 курса архитектурных специальностей // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27590> (дата обращения: 30.09.2024).
10. Маринова А. А., Егорова Г. И. Управление качеством формирования функциональной грамотности школьников в сетевом взаимодействии // Научно-педагогическое обозрение. 2024. Вып. 4 (56). С. 7–14. doi: 10.23951/2307-6127-2024-4-7-14
11. Кроливецкая И. Е., Остапенко И. А. Экзамен как основная форма рубежного контроля в вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 23. С. 22–27. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56385.htm> (дата обращения: 24.09.2024).
12. Белова С. Н. Балльно-рейтинговая система оценки качества освоения основной образовательной программы высшего образования // Национальная ассоциация ученых (НАУ). 2015. № 2 (7). С. 31–34.
13. Тойнби А. Дж. Постигание истории. М.: Айрис-Пресс, 2010. 640 с.
14. Мухин О. Н. Особенности преподавания Новой истории стран Азии и Африки для студентов-историков в Томском государственном педагогическом университете // Научно-педагогическое обозрение. 2020. № 4. С. 83–90. doi: 10.23951/2307-6127-2020-4-83-90
15. Корсунский А. Р., Гюнтер Р. Упадок и гибель Западной Римской империи и возникновение германских королевств (до середины VI в.). М.: Изд-во МГУ, 1984. 256 с.
16. Коваль Т. В., Дюкова С. Е. Глобальные компетенции – новый компонент функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 4 (61). С. 112–123.
17. Турчен Д. Н. Универсальные учебные действия как фактор обеспечения преемственности среднего и высшего образования // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 2 (18). С. 106–110.
18. Ковтун Е. Н., Родионова С. Е. Промежуточная и итоговая аттестация при компетентностном подходе: применение инновационных образовательных технологий // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. 2013. Т. 13, вып. 4. С. 109–112.
19. Панова И. В. Метод проектов в системе контроля достижений студентов педагогического вуза // Вестник Мининского университета. 2016. № 2. С. 67–70.
20. Базаева Ф. У., Коломиец О. М. Методологическое основание разработки игровых форматов промежуточной аттестации в вузе // Мир науки, культуры и образования. 2024. № 1 (104) С. 347–350.
21. Попков В. А. Опыт рейтинговой оценки знаний студентов // Педагогика. 1998. № 8. С. 51–55.

References

1. Bugaev K. V. Sistema otsenivaniya uspevayemosti studentov: problemy i perspektivy [Student Performance Assessment System: Problems and Prospects]. *Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informatsionnykh tekhnologiy – Herald of Siberian Institute of Business and Information Technologies*, 2017, no. 2 (22), pp. 107–113 (in Russian).
2. Kon E. F., Freyman V. I., Yuzhakov A. A. Problema otsenki kachestva obucheniya v vuzakh s sistemoy podgotovki “bakalavr – magistr” (na primere tekhnicheskikh napravleniy [The problem of assessing the quality of education in universities with the “bachelor – master” training system (using technical fields as an example)]. *Otkrytoye obrazovaniye – Open education*, 2013, no. 1 (96), pp. 23–31 (in Russian).

3. Kal'yar M. N., Akhmad B., Kal'yar Kh. Vliyayet li motivatsiya uchitelya na motivatsiyu uchashchegosya? Oposreduyushchaya rol' professional'nogo povedeniya pedagoga [Does Teacher Motivation Affect Student Motivation? The Mediating Role of Teacher Professional Behavior]. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies*, 2018, no. 3, pp. 91–119 (in Russian).
4. *Polozheniye o provedenii tekushchego kontrolya uspeyayemosti i promezhutochnoy attestatsii obuchayushchikhsya* [Regulations on the current monitoring of academic performance and midterm assessment of students] (in Russian). URL: <https://sveden.tspu.edu.ru/api/svfile/2411> (accessed 10 September 2024).
5. Tyut'kova E. A. *Pedagogicheskiy tezaurus* [Pedagogical Thesaurus]. Moscow, Institut nepreryvnogo obrazovaniya Publ., 2016. 160 p. (in Russian).
6. Voronin A. S. *Slovar' terminov po obshchey i sotsial'noy pedagogike: uchebnoye elektronnoye tekstovoye izdaniye* [Dictionary of terms on general and social pedagogy: educational electronic text publication]. Ekaterinburg, Ural State Technical University Publ., 2006. 135 p. (in Russian).
7. Grishenko V. D. Problema otsenivaniya v vuze [The problem of assessment in the university]. *Yazyk: kategorii, funktsii, rechevoye deystviye. Materialy XIII mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii: v 2-kh chastyakh* [Language: categories, functions, speech act. Proceedings of the XIII international scientific conference: in 2 parts]. Kolomna, State Social and Humanitarian University Publ., 2020, Issue 13, part I. Pp. 36–40 (in Russian).
8. Shakirova D. M., Rudik G. A., Lushpayeva I. I. *Funktsional'naya gramotnost'. Chast' I* [Functional Literacy Part I]. Kazan, Institute for Education Development of the Republic of Tatarstan Publ., 2020. Vol. 3 (7). 87 p. (in Russian).
9. Shilina G. N., Gerashchenko S. M. Formirovaniye universal'nykh uchebnykh deystviy v podgotovke studentov 1 kursa arkhitekturnykh spetsial'nostey [Formation of universal educational activities in the preparation of first-year students of architectural specialties]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern problems of science and education*, 2018, no. 3 (in Russian). URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27590> (accessed 30 September 2024).
10. Marinova A. A., Egorova G. I. Upravleniye kachestvom formirovaniya funktsional'noy gramotnosti shkol'nikov v setevom vzaimodeystvii [Quality management of the formation of functional literacy of schoolchildren in network interaction]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, no. 4 (56), pp. 7–14 (in Russian). DOI: 10.23951/2307-6127-2024-4-7-14
11. Krolovetskaya I. E., Ostapenko I. A. Ekzamen kak osnovnaya forma rubezhnogo kontrolya v vuze [Examination as the main form of midterm control in the university]. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal "Koncept"* – *Scientific and methodological electronic journal "Koncept"*, 2016, vol. 23, pp. 22–27 (in Russian). URL: <http://e-koncept.ru/2016/56385.htm> (accessed 22 September 2024).
12. Belova S. N. Ball'no-reytingovaya sistema otsenki kachestva osvoyeniya osnovnoy obrazovatel'noy programmy vysshego obrazovaniya [Point-rating system for assessing the quality of mastering the main educational program of higher education]. *Natsional'naya assotsiatsiya uchyonykh (NAU) – National Association of Scientists (NAS)*, 2015, no. 2 (7), pp. 31–34 (in Russian).
13. Tojnbi A. Dzh. *Postizheniye istorii* [A Study of History]. Moscow, Iris press Publ., 2010. 640 p. (in Russian).
14. Mukhin O. N. Osobennosti prepodavaniya Novoy istorii stran Azii i Afriki dlya studentov-istorikov v Tomskom gosudarstvennom pedagogicheskom universitete [Features of teaching Modern History of Asian and African countries for history students at Tomsk State Pedagogical University]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical review*, 2020, vol. 4, pp. 83–90 (in Russian). DOI: 10.23951/2307-6127-2020-4-83-90
15. Korsunskiy A. R., Gyunter R. *Upadok i gibel' Zapadnoy Rimskoy imperii i vozniknoveniye germanskikh korolevstv (do sere diny VI v.)* [The decline and fall of the Western Roman Empire and the emergence of the German kingdoms (until the middle of the 6th century)]. Moscow, MSU Publ., 1984. 256 p. (in Russian).
16. Koval' T. V., Dyukova S. E. Global'nyye kompetentsii – novyy komponent funktsional'noy gramotnosti [Global competencies – a new component of functional literacy]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika – Domestic and foreign pedagogy*, 2019, vol. 1, no. 4 (61), pp. 112–123 (in Russian).
17. Turchen D. N. Universal'nyye uchebnyye deystviya kak faktor obespecheniya preemstvennosti srednego i vysshego obrazovaniya [Universal educational activities as a factor in ensuring the continuity of secondary and higher education]. *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl' – Historical and socio-educational thought*, 2013, no. 2 (18), pp. 106–110 (in Russian).
18. Kovtun E. N., Rodionova S. E. Promezhutochnaya i itogovaya attestatsiya pri kompetentnostnom podkhode: primeneniye innovatsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy [Intermediate and final assessment with a competency-

- based approach: application of innovative educational technologies]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika – News of Saratov University. New series. Series: Philology. Journalism*, 2013, vol. 13, issue 4, pp. 109–112 (in Russian).
19. Panova I. V. Metod proyektov v sisteme kontrolya dostizheniy studentov pedagogicheskogo vuza [Project method in the system of monitoring the achievements of students of a pedagogical university]. *Vestnik Mininskogo universiteta – Bulletin of Minin University*, 2016, no. 2, pp. 67–70 (in Russian).
20. Bazayeva F. U., Kolomiyets O. M. Metodologicheskoye osnovaniye razrabotki igrovyykh formatov promezhutochnoy attestatsii v vuze [Methodological basis for the development of game formats for midterm assessment in a university]. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya – World of science, culture and education*, 2024, no. 1 (104), pp. 347–350 (in Russian).
21. Popkov V. A. Opyt reytingovoy otsenki znaniy studentov [Experience of rating assessment of students' knowledge]. *Pedagogika – Pedagogy*, 1998, no. 8, pp. 51–55 (in Russian).

Информация об авторе

Мухин О. Н., доктор исторических наук, доцент, завкафедрой, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Information about the authors

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

Статья поступила в редакцию 26.09.2024; принята к публикации 30.10.2024

The article was submitted 26.09.2024; accepted for publication 30.10.2024

ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 159.9

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-93-102>

Связь эмоционального интеллекта и самоотношения у представителей разных типов профессий

Марина Васильевна Ланских¹, Юлия Николаевна Гут^{2, 3}, Дарья Романовна Гасанова⁴

^{1, 4} Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
Белгород, Россия

² Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований,
Москва, Россия

³ Самаркандский государственный университет им. Ш. Рашидова, Самарканд,
Республика Узбекистан

¹ lanских@bsu.edu.ru

^{2, 3} gut.julya@yandex.ru

⁴ daria.gasanova@mail.ru

Аннотация

Преобразования, происходящие в современном обществе, с каждым годом все больше усложняют содержание любой профессиональной деятельности, что приводит к изменениям в деловой среде организации, и прежде всего в межличностном общении и взаимоотношении между ее сотрудниками. Формирование навыков эффективного общения на сегодняшний день является важным и необходимым условием развития каждого сотрудника организации. Те сотрудники, которые смогут развить у себя на высоком уровне эмоциональный интеллект, т. е. научатся регулировать свои эмоциональные состояния, понимать эмоции и чувства окружающих и ориентироваться на них в процессе взаимодействия, смогут эффективно достигать поставленные перед ними цели и быть успешными в своей сфере деятельности. Поэтому можно предположить, что у представителей разных типов профессий эмоциональный интеллект имеет свои особенности, а специфика профессиональной деятельности человека будет оказывать воздействие на характер связей между показателями эмоционального интеллекта и самоотношения. Исследование проводилось на базе центров, оказывающих психологическую помощь, дизайнерских агентств и компаний в области продвижения современных информационных технологий г. Белгорода. В качестве диагностического инструментария применялся Опросник эмоционального интеллекта К. Барчард (адаптация Г. Г. Князева и др.) и Тест-опросник самоотношения В. В. Столина и С. Р. Пантелеева. В тестировании участвовали 32 психолога, занимающихся частной практикой, 27 дизайнеров интерьеров, создающих дизайн-проекты жилых и офисных помещений, и 34 IT-специалиста, разрабатывающих и внедряющих программные продукты. Полученные в ходе исследования данные и их анализ позволили сделать вывод о том, что уровень развития эмоционального интеллекта и практически всех его показателей преобладает у психологов. Установлено, что на характер связей между показателями эмоционального интеллекта и самоотношения оказывает воздействие специфика профессиональной деятельности каждой рассматриваемой выборки.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, самоотношение, психологи, дизайнеры интерьеров, IT-специалисты, экспрессивность, эмпатия, сопереживание, аутосимпатия, самоинтерес, самопринятие, самообвинение

Для цитирования: Ланских М. В., Гут Ю. Н., Гасанова Д. Р. Связь эмоционального интеллекта и самооотношения у представителей разных типов профессий // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 6 (58). С. 93–102. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-93-102>

PSYCHOLOGY

Original article

The relationship of emotional intelligence and self-attitude among representatives of different types of professions

Marina V. Lanskich¹, Yulia N. Gut^{2,3}, Daria R. Gasanova⁴

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

² Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

³ Samarkand State University named after Sh. Rashidov, Samarkand, Uzbekistan

¹ lanskih@bsu.edu.ru

^{2,3} gut.julya@yandex.ru

⁴ daria.gasanova@mail.ru

Abstract

The transformations taking place in modern society make the content of any professional activity more and more complicated every year, which leads to changes in the business environment of the organization and, above all, in interpersonal communication and relationships between its employees. Formation of effective communication and interaction skills is an important and necessary condition for the development of each employee of the organization today. Those employees who can develop emotional intelligence at a high level, i.e. learn to regulate their emotional states, understand the emotions and feelings of the people around them and focus on them in the process of interaction, will be able to effectively achieve their goals and be successful in their field of activity. The authors suggested that: 1) representatives of different types of professions have their own characteristics of emotional intelligence, 2) the specifics of a person's professional activity will influence the nature of the connections between indicators of emotional intelligence and self-attitude. The study was conducted on the basis of centers providing psychological assistance, design agencies and companies in the field of promoting modern information technologies in Belgorod. The Emotional Intelligence Questionnaire by K. Barchard (adapted by G.G. Knyazev et al.) and the Self-Attitude Test Questionnaire by V.V. Stolin and S.R. Panteleev were used as diagnostic tools. 32 psychologists engaged in private practice, 27 interior designers creating design projects for residential and office premises, and 34 IT-specialists developing and implementing software products participated in the testing. The data obtained during the study and their analysis allowed us to conclude that the level of development of emotional intelligence and almost all its indicators prevails among psychologists. It was established that the nature of the relationships between the indicators of emotional intelligence and self-attitude is influenced by the specifics of the professional activity of each sample under consideration.

Keywords: *emotional intelligence, self-attitude, psychologists, interior designers, IT-specialists, expressiveness, empathy, compassion, auto-sympathy, self-interest, self-acceptance, self-blame*

For citation: Lanskich M. V., Gut Yu. N., Gasanova D. R. Svyaz' emotsional'nogo intellekta i samootnosheniya u predstaviteley raznykh tipov professiy [The relationship of emotional intelligence and self-attitude among representatives of different types of professions]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 6 (58), pp. 93–102. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-93-102>

На сегодняшний день навыки эффективного общения и взаимодействия являются одними из ключевых в структуре профессиональной деятельности любого специалиста. От того, насколько он умеет регулировать свои эмоциональные состояния, понимает и ориентируется на эмоции и чувства других людей в процессе взаимодействия, зависит продуктивность сотрудничества и, как следствие, наиболее эффективное достижение поставленных целей.

Изучением эмоционального интеллекта занимались как зарубежные (Д. Гоулман, Р. Дэвидсон, С. Дэвидсон, Д. Карузо, Д. Майер, П. Сэловейи др.), так и отечественные (И. Н. Андреева, Т. П. Березовская, О. И. Власова, Г. Г. Гарскова, Д. В. Люсин, А. С. Петровская, И. В. Плужников и др.) исследователи.

П. Салоуэй и Дж. Майер считают, что эмоциональный интеллект «включает в себя понимание и ассимиляцию эмоциональных состояний и чувств, а также подразумевает управление эмоциями» [1, с. 186]. Г. Г. Гарскова рассматривает его как «способность понимать личность через ее эмоциональные проявления» для дальнейшего управления ее «эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза» [2, с. 25]. А. В. Карпов под данным феноменом понимает «способности к осознанию, пониманию эмоций и управлению ими» [3, с. 43].

Раньше считалось, что развитой эмоциональный интеллект необходим исключительно представителям профессий «человек – человек», где люди постоянно общаются друг с другом, решая разные профессиональные вопросы для достижения совместных целей. Однако в современном мире – мире инноваций, сопровождающемся постоянными достижениями, открытиями и их внедрениями, часто меняется и, можно сказать, усложняется суть многих видов профессиональной деятельности. И главным аспектом всех происходящих изменений является включение в деятельность любого современного специалиста процесса коммуникации с людьми, что, по нашему мнению, должно ориентировать его на развитие такой важной для него на сегодняшний день компетенции, как эмоциональный интеллект [4]. Для исследования были выбраны три типа профессий в соответствии с классификацией Е. А. Климова: «человек – человек», «человек – художественный образ» и «человек – знаковая система». В качестве представителей рассматриваемых типов профессий были выбраны психологи, дизайнеры интерьеров и IT-специалисты.

О. В. Соловьёва утверждает, что «эмоциональный интеллект является профессионально важным качеством психолога» и «его показатели отражают не только характеристики личности, но и являются своеобразным индикатором профессиональной пригодности, а также основой для целенаправленного развития» [5, с. 468].

Специалисты в сфере дизайна, архитектуры и строительства указывают на то, что современный дизайнер интерьеров больше половины своего времени тратит не на создание проекта, а на общение с заказчиком. Когда он может поставить себя на место заказчика и понять его истинные потребности и запросы, ему легче будет разрабатывать «решения, которые будут резонировать с пользователем на глубоком эмоциональном уровне» [6], и вызывать положительные эмоции. Таким образом, эмоциональный интеллект для современного дизайнера является той его личностной особенностью, которая позволяет ему находить правильный подход к заказчику, смотреть на проект его глазами и создавать тот «идеальный» дизайн, который бы соответствовал его видению.

Что же касается IT-специалистов, то, по мнению Т. Ю. Шлыковой, «IT-индустрия кардинально меняется: технологии строятся на человеческих взаимоотношениях и обретают значимость только в контексте служения человеческим нуждам». Поэтому специалистам сферы информационных технологий «нужно адаптироваться и ставить во главу угла человека и его потребности. Вследствие этого развитие эмоционального интеллекта является наиболее актуальным и необходимым для успешного развития IT-бизнеса» [7, с. 427].

Эмоциональный интеллект специалистов в сфере информационных технологий рассматривается и как важное дополнение к их профессиональным умениям и навыкам, позволяющее продуктив-

но общаться и взаимодействовать с коллегами и пользователями, эффективно управлять возникающими конфликтами и принимать важные решения. Развитой эмоциональный интеллект помогает IT-специалистам лучше понимать потребности и ожидания пользователей и находить компромиссные решения, учитывающие не только технические аспекты при разработке и сопровождении программных продуктов, но и человеческий фактор.

Современные психологи поднимают вопрос о связи эмоционального интеллекта с разными характеристиками и качествами личности [8, 9].

По мнению И. Н. Андреевой «человек, обладающий более развитым эмоциональным интеллектом, будет обладать более позитивным самооотношением, что, в свою очередь, может способствовать установлению более близких и продуктивных взаимоотношений с другими людьми» [10, с. 126]. Ю. В. Обухова считает, что «эмоциональный интеллект является значимым предиктором всех видов самореализации личности» [11, с. 40]. Е. А. Сергеенко и др. указывают на гендерные различия в особенностях эмоционального интеллекта и его развитии. По их мнению, у женщин более сформировано умение управлять своими эмоциями и развита способность к восприятию эмоций других людей [12]. Т. А. Панкова считает, что уровень эмоционального интеллекта руководителя влияет на его удовлетворенность профессиональной деятельностью, эффективность и успешность [13].

Недостаточная изученность особенностей эмоционального интеллекта у представителей разных типов профессий и его связи с такой личностной особенностью, как самооотношение, позволила определить *проблему исследования*.

Цель данного исследования: 1) выявить и проанализировать особенности эмоционального интеллекта у представителей разных типов профессий; 2) определить характер связей между показателями эмоционального интеллекта и самооотношения, учитывая специфику профессиональной деятельности каждой рассматриваемой выборки.

Полученные данные позволяют констатировать, что у психологов эмоциональный интеллект сформирован на более высоком уровне, чем у остальных респондентов (рис. 1).

Наличие высокого уровня эмоционального интеллекта, выявленного у 30,6 % психологов, 15,4 % дизайнеров интерьеров и 6,7 % IT-специалистов, характеризует респондентов как людей, обладающих способностью распознавать свои эмоциональные состояния, находить наилучшие способы их саморегуляции в каждой конкретной ситуации. Они проявляют интерес к эмоциям и чувствам других людей, способны к эмпатии и готовы оказывать моральную поддержку.

Большинству респондентов каждой выборки (69,4 % психологов, 67,1 % дизайнеров интерьеров и 64,4 % IT-специалистов) присущ средний уровень эмоционального интеллекта. Иногда у этих людей не получается контролировать свои эмоциональные состояния, они могут не сдерживаться в проявлении своих реакций в определенных ситуациях, что может негативно влиять на процесс об-

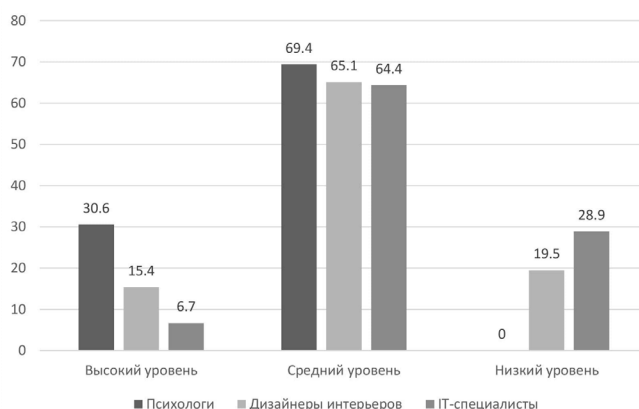


Рис. 1. Распределение респондентов по уровням эмоционального интеллекта, %

щения с людьми. У них могут возникать проблемы в понимании эмоций других людей, что может порождать недопонимание между ними и, как результат, конфликты.

В большинстве случаев не способны управлять своими эмоциональными состояниями и не стремятся понимать окружающих их людей и те эмоции и чувства, которые они переживают, 19,5 % дизайнеров интерьеров и 28,9 % IT-специалистов в силу того, что им присущ низкий уровень.

Сравнительный анализ, проведенный с применением критерия Манна – Уитни, выявил различия между показателями эмоционального интеллекта в рассматриваемых выборках (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ различий между показателями в рассматриваемых выборках

№	Показатели эмоционального интеллекта	Принадлежность к профессии			
		Психологи, ср. балл	Дизайнеры интерьеров, ср. балл	IT-специалисты, ср. балл	$U_{\text{эмп}}$
1	Позитивная экспрессивность	34,06	32,53	29,96	432,6**
2	Негативная экспрессивность	34,98	31,78	31,34	574,7*
3	Внимание к эмоциям	39,85	20,62	16,94	304*
4	Принятие решений на основе эмоций	29,93	31,04	21,92	435,1**
5	Сопереживание радости	33,17	33,93	38,83	559,2*
6	Сопереживание несчастья	34,96	27,83	22,06	576,1*
7	Эмпатия	39,25	21,17	17,73	412,5**
8	Интегральный показатель	34,46	27,83	22,64	302,5**

Примечание: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$.

Значение показателей «Эмпатия» и «Внимание к эмоциям» у психологов выше по сравнению с другими респондентами. Умение психологов быть внимательными к своим эмоциональным состояниям помогает им управлять ими, в частности, с целью принятия взвешенных решений. Внимание к эмоциям других людей и проявление к ним эмпатии дает возможность психологам лучше понимать их, что позволяет избегать возникновения недопониманий и ошибок в профессиональной деятельности. Наличие более низкого уровня данных показателей у дизайнеров интерьеров и IT-специалистов свидетельствует об их слабой способности понимать эмоции окружающих людей и ориентироваться на них в процессе общения.

Примерно одинаковое значение во всех выборках имеют показатели «Позитивная экспрессивность» и «Негативная экспрессивность». Уровень, на котором они сформированы, говорит о достаточной сдержанности респондентов в проявлении положительных и отрицательных эмоций к окружающим.

Показатель «Принятие решений на основе эмоций» у IT-специалистов ниже, чем у остальных респондентов. В комплексе с такими специфическими характеристиками данных специалистов, как рационализм, прагматизм и логическое мышление, он формирует у них способность к принятию взвешенных решений, основанных не на эмоциях, а на достоверной информации.

Показатель «Сопереживание несчастья», как и большинство других показателей, преобладает у психологов. Полученный результат даже не оспаривается, так как сопереживание, моральная поддержка и участливое отношение к проблемам людей, оказавшимся в тяжелых жизненных ситуациях, является сутью профессиональной деятельности психолога.

Необходимо обратить внимание на показатель «Сопереживание радости», который у IT-специалистов находится на чуть более высоком уровне, чем у психологов и дизайнеров интерьеров. Специалисты сферы информационных технологий в большей степени способны позитивно воспринимать и откликаться на успехи и другие радостные моменты окружающих их людей. По нашему мнению, ситуация успеха у сотрудника и ее подкрепление поддержкой коллегами будет способствовать еще большему их профессиональному росту и развитию, укреплению коллективного сотрудничества и формированию благоприятного климата в организации.

Результаты исследования свидетельствуют о различии в показателях самооотношения у психологов, дизайнеров интерьеров и IT-специалистов (табл. 2).

Таблица 2

Выраженность показателей самооотношения в рассматриваемых выборках

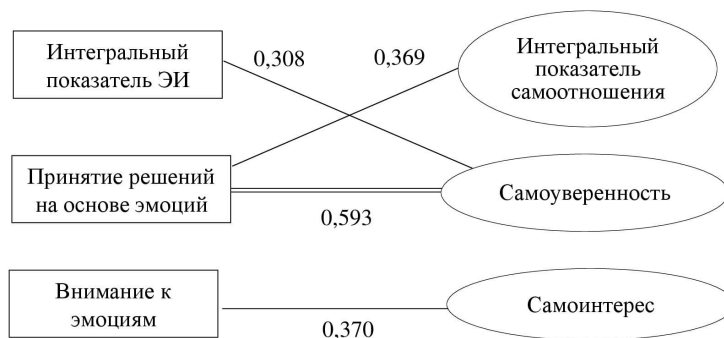
Уровень	Показатели самооотношения	Принадлежность к профессии		
		Психологи, ср. балл	Дизайнеры интерьеров, ср. балл	IT-специалисты, ср. балл
1	Интегральный показатель самооотношения	20,25	18,84	17,27
2	Самоуважение	10,72	9,95	9,00
	Аутосимпатия	11,53	9,78	10,42
	Ожидаемое отношение от других	10,42	9,48	6,69
	Самоинтерес	6,97	7,01	6,13
3	Самоуверенность	5,58	5,31	5,02
	Отношение других	6,24	5,12	6,63
	Самопринятие	6,19	5,97	5,47
	Самопоследовательность (саморуководство)	4,75	4,34	4,16
	Самообвинение	3,17	3,04	4,79
	Самоинтерес	6,42	6,02	5,53
	Самопонимание	3,72	3,83	3,09

В целом для всех респондентов характерным является достаточно благоприятное отношение к собственному «Я», ощущение собственной ценности и уверенность в своих ресурсах, возможностях и т. п.

Степень выраженности показателей «Самоуважение» и «Аутосимпатия» во всех выборках свидетельствует о принятии респондентами себя как достаточно квалифицированных специалистов. Показатель «Ожидаемое отношение от других» у психологов и дизайнеров интерьеров выражен больше, чем у специалистов в сфере информационных технологий, что говорит об их достаточной уверенности в своей способности вызывать симпатию и положительные эмоции у окружающих их людей, что, как они думают, позволяет им выстраивать наиболее эффективное взаимодействие с ними. Данные по показателю «Самоинтерес» указывают на стремление большинства респондентов к постоянному самопознанию и желанию разобраться в себе с целью дальнейшего профессионально-личностного развития.

Выраженность показателя «Самоуверенность» у психологов, дизайнеров интерьеров и IT-специалистов говорит об их вере в свои возможности и способности, уровне профессиональной компетентности и т. д. Сформированность показателей «Самопринятие», «Самоинтерес», «Самопонимание» и «Самопоследовательность» свидетельствует о стремлении респондентов к познанию и осмыслению самого себя, постоянной работе над собой по выявлению своих потенциальных возможностей и личностных ресурсов, а также о поиске наиболее рациональных технологий своего профессионально-личностного саморазвития. Показатель «Отношение других» у психологов и специалистов сферы информационных технологий немного выше, чем у дизайнеров интерьеров, что говорит об их вере в людей и в то, что они готовы будут прийти им на помощь в разных, в частности трудных, ситуациях. Показатель «Самообвинение» IT-специалистов немного выше, чем у психологов и дизайнеров интерьеров, что может говорить о том, что иногда они могут сомневаться в результатах своей работы и у них появляются мысли, что они не соответствуют своим собственным ожиданиям и ожиданиям других людей. При этом складывающаяся ситуация не будет способствовать возникновению и проявлению у них саморазрушительного поведения.

С помощью коэффициента ранговой корреляции выявлены корреляционные связи между показателями эмоционального интеллекта и самооотношения в рассматриваемых выборках (рис. 2, 3, 4).



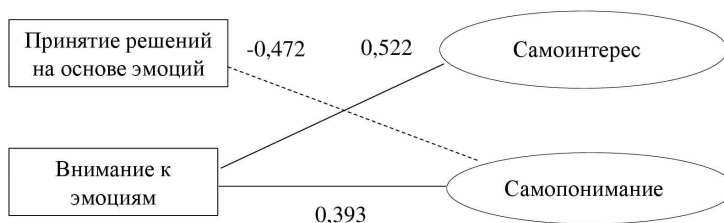
Примечание:

□ - показатели эмоционального интеллекта

○ - показатели самооотношения

— при $p \leq 0,05$, == при $p \leq 0,01$

Рис. 2. Корреляции между изучаемыми показателями у психологов



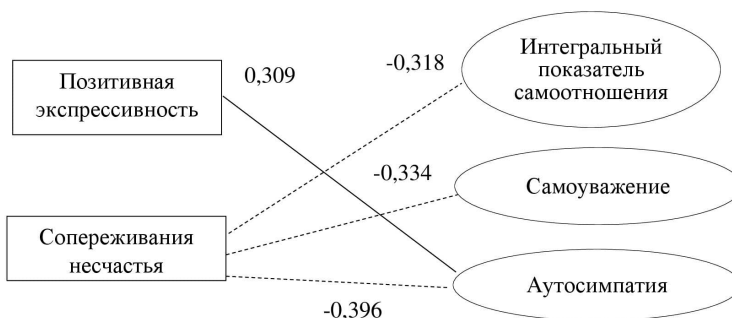
Примечание:

□ - показатели эмоционального интеллекта

○ - показатели самооотношения

—, - - - при $p \leq 0,05$

Рис. 3. Корреляция между изучаемыми показателями у дизайнеров интерьера



Примечание:

□ - показатели эмоционального интеллекта

○ - показатели самооотношения

—, - - - при $p \leq 0,05$

Рис. 4. Корреляция между изучаемыми показателями у IT-специалистов

В данном случае выявлены исключительно положительные корреляции. Чем больше психологи довольны собой и результатами своей профессиональной деятельности, тем еще больше они готовы погружаться в свой внутренний мир и в мир окружающих их людей, распознавать свои эмоциональные состояния и изучать их влияние на конкретные поступки, понимать эмоции и чувства находящихся рядом с ними.

В выборке дизайнеров интерьеров обнаружены положительные корреляции между показателями «Принятие решений на основе эмоций» и «Самоинтерес», «Самопонимание». Чем больше дизайнеры пытаются разобраться в себе, собственных мыслях и чувствах, тем еще больше они стремятся понять себя и свои эмоциональные состояния, распознать эмоции и чувства находящихся рядом с ними людей. Выявленная отрицательная корреляция говорит о том, что чрезмерная уверенность дизайнеров в себе может подталкивать их иногда не на обдуманные и взвешенные решения, а на решения, принятые на основе интуиции, которой они доверяют.

Выявленная в выборке IT-специалистов положительная корреляция свидетельствует о том, что данные респонденты открыты к общению и устанавливают больше межличностных контактов в том случае, если уровень самооценки у них находится на достаточно высоком уровне. Выявленные отрицательные корреляции говорят о том, что чем больше развито мнение о себе у специалистов сферы информационных технологий, тем меньше они будут проявлять сочувствие и моральную поддержку окружающим людям.

Таким образом, анализ результатов исследования позволил подтвердить выдвинутое предположение относительно особенностей эмоционального интеллекта у представителей разных типов профессий: у психологов уровень развития эмоционального интеллекта и всех его показателей, за исключением «Сопереживание радости» и «Принятие решений на основе эмоций», выше по сравнению с остальными респондентами.

Выявленные связи между рассматриваемыми показателями свидетельствуют о том, что у психологов при целенаправленном воздействии на изучаемую личностную особенность мы будем наблюдать положительную динамику в развитии их эмоционального интеллекта. У дизайнеров интерьеров и IT-специалистов для развития эмоционального интеллекта необходимо искать альтернативные личностные особенности и характеристики, которые бы оказывали на него достаточно сильное влияние.

Необходимо отметить, что данная проблема требует дальнейшего изучения. Для более полного понимания связи между показателями эмоционального интеллекта и самооотношения рекомендуется учитывать такие дополнительные факторы, как гендерные и возрастные особенности сотрудников организаций, уровень их образования, стаж работы и др.

Список источников

1. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence // *Imagination, cognition and personality*. 1990. Vol. 9, № 3. P. 185–211.
2. Гарскова Г. Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию // *Ананьевские чтения: тезисы научно-практической конференции*. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 1999. С. 25–26.
3. Карпов А. В., Петровская А. С. Психология эмоционального интеллекта: теория, диагностика, практика. Ярославль: ЯрГУ, 2008. С. 344.
4. Ланских М. В., Гасанова Д. Р. Особенности эмоционального интеллекта у представителей разных профессий // *Вопросы психологии экстремальных ситуаций*. 2023. № 2. С. 52–58.
5. Соловьева О. В., Бондаренко О. С. Эмоциональный интеллект в структуре профессионально важных качеств психолога разной профессиональной направленности // *Проблемы современного педагогического образования*. 2018. № 60-4. С. 465–469.
6. Шорина А. Эмоциональный интеллект: что это, как и для чего его развивать // *Точка зрения от школы Bang Bang Education: электронный журнал*. URL: <https://bangbangeducation.ru/point/psikhologhiia/chto-takoe-emocionalnyj-intellekt> (дата обращения: 10.12.2023).
7. Шлыкова Т. Ю., Бараева Е. И., Кулыба В. В., Демьянчик Е. А. Эмоциональное выгорание как фактор снижения эмоционального интеллекта в деятельности инженеров-программистов компаний IT // *Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки*. 2017. № 17-3. С. 427–435.

8. Степанов И. С. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и гендерной идентичности личности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 88. С. 110–115.
9. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А. П. Исаевой. М.: АСТ; АСТ Москва; Хранитель, 2012. С. 478.
10. Андреева И. Н. Интегративная модель эмоционального интеллекта // Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология. 2019. № 1. С. 125–133.
11. Обухова Ю. В., Бороховский Е. Ф. Эмоциональный интеллект как фактор успешной самореализации студентов социномических и бионимических типов профессий // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 2. С. 40–51. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2021_n2 (дата обращения: 10.12.2023).
12. Sergienko E., Khlevnaya E., Osipenko E. Development of an objective methodology for measurement of emotional intelligence. Emotional intelligence and socio-demographics of employees in Russian organizations // Организационная психология. 2020. Т. 10, № 1. С. 45–61. URL: <https://orgpsyjournal.hse.ru/en/2020-10-1/352984892.html> (дата обращения: 08.12.2023).
13. Панкова Т. А. Роль эмоционального интеллекта в эффективности деятельности руководителя // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. № 2 (10). URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/943> (дата обращения: 08.12.2023).

References

1. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 1990, vol. 9, no. 3, pp. 185–211.
2. Garskova G. G. Vvedeniye ponyatiya «emotsional'nyy intellekt» v psikhologicheskuyu teoriyu [Introduction of the concept of “emotional intelligence” into psychological theory]. *Anan'evskiy chteniye: tezisy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Ananyev readings: theses of the scientific and practical conference]. Saint Petersburg, SPb University Publ., 1999. Pp. 25–26 (in Russian).
3. Karpov A. V. *Psikhologiya emotsional'nogo intellekta: teoriya, diagnostika, praktika* [Psychology of emotional intelligence: theory, diagnostics, practice]. Yaroslavl, YARGU Publ., 2008. P. 344 (in Russian).
4. Lanskikh M. V., Gasanova D. R. Osobennosti emotsional'nogo intellekta u predstaviteley raznykh professiy [Features of emotional intelligence in representatives of different professions]. *Voprosy psikhologii ekstremal'nykh situatsiy – Problems of Psychology of Extreme Situations*, 2023, no. 2, pp. 52–58 (in Russian).
5. Solov'eva O. V., Bondarenko O. S. Emotsional'nyy intellekt v strukture professional'no vazhnykh kachestv psikhologa raznoy professional'noy napravlenosti [Emotional intelligence in the structure of professionally important qualities of a psychologist of different professional orientation]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*, 2018, no. 60-4, pp. 465–469 (in Russian).
6. Shorina A. Emotsional'nyy intellekt: chto eto, kak i dlya chego ego razvivat' [Emotional intelligence: what is it, how and why to develop it]. *Tochka zreniya ot shkoly Bang Bang Education: elektronnyy zhurnal*. URL: <https://bangbangeducation.ru/point/psikhologhiia/chto-takoe-emocionalnyj-intellekt> (accessed 10 December 2023).
7. Shlykova T. Yu., Baraeva E. I., Kulyba V. V., Dem'yanchik E. A. Emotsional'noye vygoraniye kak faktor snizheniya emotsional'nogo intellekta v deyatel'nosti inzhenerov-programmistov kompanij IT [Emotional burnout as a factor of reducing emotional intelligence in the activities of software engineers of IT companies]. *Nauchnye trudy Respublikanskogo instituta vysshey shkoly. Istoricheskiye i psikhologo-pedagogicheskiye nauki – Scientific works of the Republican Institute of Higher Education. Historical and psychological and pedagogical sciences*, 2017, vol. 17-3, pp. 427–435 (in Russian).
8. Stepanov I. S. Vzaimosvjaz' emotsional'nogo intellekta i gendernoy identichnosti lichnosti [The relationship of emotional intelligence and gender identity of a person]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Sciences*, 2008, no. 88, pp. 110–115 (in Russian).
9. Goulman D. *Emotsional'nyy intellect*. Perevod s angliyskogo A. P. Isayevoy [Emotional intelligence. Translation from English by A.P. Isayeva]. Moscow, AST; AST Moskva; KHRanitel' Publ., 2012. 478 p. (in Russian).
10. Andreeva I. N. Integrativnaya model' emotsional'nogo intellekta [Integrative model of emotional intelligence]. *Zhurnal Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya – Journal of the Belarusian State University. Philosophy. Psychology*, 2019, vol. 1, pp. 125–133 (in Russian).

11. Obukhova Yu. V., Borokhovskiy E. F. Emotsional'nyy intellekt kak faktor uspeshnoy samorealizatsii studentov sotsionomicheskikh i bionomicheskikh tipov professiy [Emotional intelligence as a factor of successful self-realization of students of socioeconomic and bionomic types of professions]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*, 2021, vol. 26, no. 2, pp. 40–51 (in Russian). URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2021_n2 (accessed 08 December 2023).
12. Sergienko E., Khlevnaya E., Osipenko E. Development of an objective methodology for measurement of emotional intelligence. Emotional intelligence and socio-demographics of employees in Russian organizations. *Organizatsionnaya psikhologiya*, 2020, vol. 10, no. 1, pp. 45–61. URL: <https://orgpsyjournal.hse.ru/en/2020-10-1/352984892.html> (accessed 08 December 2023).
13. Pankova T. A. Rol' emotsional'nogo intellekta v effektivnosti deyatel'nosti rukovoditelya [The role of emotional intelligence in the effectiveness of a manager's activities]. *Psikhologicheskiye issledovaniya: elektronnyy nauchnyy zhurnal – Psychological Studies*, 2010, no. 2 (10) (in Russian). URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/943> (accessed 08 December 2023).

Информация об авторах

Ланских М. В., кандидат педагогических наук, доцент, Белгородский государственный национальный исследовательский университет (ул. Победы, 85, Белгород, Россия, 308015).

Гут Ю. Н., доцент, кандидат психологических наук, профессор, Самаркандский государственный университет им. Ш. Рашидова (Университетский бульвар, 15, Самарканд, Республика Узбекистан, 140104); ведущий научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ул. Моховая, 9, стр. 4, Москва, Россия, 125009).

Гасанова Д. Р., магистр психологии, АСТ-терапевт, Белгородский государственный национальный исследовательский университет (ул. Победы, 85, Белгород, Россия, 308015).

Information about the author

Lanskikh M. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Developmental and Social Psychology, Belgorod State National Research University (ul. Pobedy, 85, Belgorod, Russian Federation, 308015).

Gut Yu. N., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Psychology, Samarkand State University named after Sh. Rashidov (Universitetskiy Bulvar, 15, Samarkand, Uzbekistan, 140104); Leading Researcher at the Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research (Psychological Institute) (ul. Mokhovaya, 9/4, Moscow, Russian Federation, 125009).

Gasanova D. R., Master of Science in Psychology, Acceptance and Commitment therapist, Belgorod State National Research University (ul. Pobedy, 85, Belgorod, Russian Federation, 308015)

Статья поступила в редакцию 11.12.2023; принята к публикации 31.10.2024

The article was submitted 11.12.2023; accepted for publication 31.10.2024

Научная статья

УДК 159.947.5-37.04:378.14.015.62

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-103-113>

Учебная мотивация у студентов психолого-педагогических направлений подготовки: психосемантический анализ

Евгения Валериевна Фролова¹, Владимир Михайлович Поставнев²,
Алексей Михайлович Двойнин³

^{1,2} Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

³ Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия

¹ frolova1@mgpu.ru

² postavnev@mgpu.ru

³ alexdvoinin@mail.ru

Аннотация

Представлены результаты психосемантического анализа мотивации учебной деятельности студентов психолого-педагогических направлений подготовки. Исследование проведено на выборке из 145 студентов, обучающихся на первом и четвертом курсах Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, направление подготовки «Психолого-педагогическое образование». В исследовании были использованы методика изучения мотивов учебной деятельности (А. А. Реан, В. А. Якунин, И. В. Тихомирова) и универсальный семантический дифференциал, что дало возможность выявить эмоциональную коннотацию и личностную значимость учебных мотивов. Показаны различия в структуре учебных мотивов успевающих и неуспевающих студентов, которые обучаются на начальных и выпускных курсах. Ведущие мотивы у студентов первого курса психолого-педагогических направлений подготовки отражают сниженную личностную значимость обучения. Наиболее значимыми мотивами являются мотивы трудоустройства, что отражает прагматический характер выбора специальности обучения. Студенты первого курса обучения с более высокой успеваемостью демонстрируют большую дифференцированную структуру мотивации, чем студенты с низкой успеваемостью, что является основой их успешности в обучении. В структуре ведущих мотивов студентов четвертого курса присутствуют профессионально ориентированные мотивы, что отражает более высокую готовность к профессиональной деятельности, чем у студентов первого курса. Осуществлен сравнительный анализ учебной мотивации, который показал наличие уплощения мотивационной структуры у успевающих студентов и дифференциацию мотивов обучения у неуспевающих студентов. Выявленные феномены отражают различный вклад мотивации как регуляторного фактора в обеспечение учебной деятельности и влияние культурных и социально-экономических факторов на процесс обучения студентов психолого-педагогических направлений.

Ключевые слова: учебная мотивация, учебный мотив, учебная деятельность, динамика учебной мотивации, студенты университета, психосемантический анализ

Для цитирования: Фролова Е. В., Поставнев В. М., Двойнин А. М. Учебная мотивация у студентов психолого-педагогических направлений подготовки: психосемантический анализ // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 6 (58). С. 103–113. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-103-113>

Original article

Academic motivation in students majoring in psychology and pedagogy: psychosemantic analysis

Evgeniya V. Frolova¹, Vladimir M. Postavnev², Aleksey M. Dvoinin³

^{1,2} *Moscow City University, Moscow, Russian Federation*

³ *HSE University, Moscow, Russian Federation*

¹ *frolova1@mgpu.ru*

² *postavnev@mgpu.ru*

³ *alex.dvoinin@mail.ru*

Abstract

The article presents the results of psychosemantic analysis of academic motivation in university students majoring in psychology and pedagogy. The study was conducted on a sample of 145 students studying in the first and fourth years of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education of the Moscow City Pedagogical University, majoring in Psychological and Pedagogical Education. The study used the methodology for studying the motives of educational activity (A. A. Rean, V. A. Yakunin, I. V. Tikhomirova) and the universal semantic differential, which made it possible to identify the emotional connotation and personal significance of educational motives. The differences in the structure of educational motives of successful and unsuccessful students studying in the initial and final years are shown. The leading motives for junior students in psychology and pedagogy reflect the reduced personal significance of learning. The most important motives are those of employment, which reflects the pragmatic nature of choosing a field of study. First-year students with higher academic performance demonstrate a more differentiated motivation structure than students with lower academic performance, which is the basis for their success in learning. The structure of the leading motives of the fourth-year students includes professionally oriented motives, which reflects a higher readiness for professional activity than in the first-year students. The comparative analysis of academic motivation was carried out, which showed a flattening of the motivational structure in successful students and differentiation of learning motives in unsuccessful students. The identified phenomena reflect the different contribution of motivation as a regulatory factor in ensuring educational activity and the influence of cultural and socio-economic factors on the learning process of students studying in psychological and pedagogical specialties.

Keywords: *academic motivation, learning motive, educational activity, dynamics of academic motivation, university students, psychosemantic analysis*

For citation: Frolova E. V., Postavnev V. M., Dvoinin A. M. Uchebnaya motivatsiya u studentov psikhologo-pedagogicheskikh napravleniy podgotovki: psikhosemanticheskiy analiz [Academic motivation in students studying in psychological and pedagogical specialties: a psychosemantic analysis]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 6 (58), pp. 103–113. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-103-113>

Современное высшее образование переживает кризис, связанный во многом со снижением мотивации обучения студентов, трансформацией ценностей современной молодежи, когда процесс познания и освоение профессии перестают быть целью, что приводит к снижению качественных показателей обучения [1]. Вместе с тем эффективность профессиональной подготовки студентов имеет значительную зависимость от степени сформированности и активности учебных мотивов, отражающих интерес к профессии, осознанность и целенаправленность выбора направления подготовки и дальнейшего трудоустройства [2]. Высокий уровень учебной мотивации традиционно рассматривается в психологии как один из наиболее значимых факторов повышения качества обучения и позволяет достигать результатов, выходящих за пределы узконаправленных предметных учебных целей, таких как реализация проектов социальной направленности [3] и самообразование [4]. Поэтому вопрос о формировании и функционировании учебной мотивации студентов остается актуальной проблемой современного высшего образования.

Вопросы мотивации обучения достаточно хорошо изучены, что отражено в многочисленных работах как зарубежных, так и отечественных психологов. В отечественной психологии сложилась традиция исследования мотивов в структуре определенной деятельности, в частности учебной (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская, А. К. Маркова). В подходе Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова природа мотивации обучения рассматривается как новообразование психического развития, которое формируется в ходе осуществления обучающимися активной учебной деятельности.

В традициях отечественной психологии используется понятие «структура мотивации», что подразумевает определение ведущих мотивов, общей иерархии мотивов и классификацию их на группы [5, 6]. А. К. Маркова включает в структуру учебной мотивации непосредственно-побуждающие мотивы, перспективно-побуждающие и интеллектуально-побуждающие мотивы. Также учебные мотивы подразделяют на внешние и внутренние. Внутренние мотивы объединяют познавательные, смыслообразующие, мотивы самовоспитания и самосовершенствования. Внешние мотивы представлены узкими и широкими социальными мотивами, непосредственно побуждающими и опосредованными мотивами, по своему характеру внешняя мотивация может быть отрицательной и положительной.

Высокая учебная мотивация студентов не только способствует успешному овладению знаниями и умениями, но и выступает иногда в роли фактора компенсации недостаточно высоких познавательных способностей. Поэтому мотивация учебной деятельности исследуется в контексте взаимосвязи с академической успеваемостью и успешностью обучения. Как указывается в ряде работ [7, 8], профессиональные мотивы и мотивы личного престижа в период студенчества являются наиболее значимыми. По сравнению с ними, меньшей значимостью обладают прагматические и познавательные мотивы. При этом более высокий уровень академической успеваемости опирается на познавательные и профессиональные мотивы, а прагматические мотивы более свойственны студентам с низкой успеваемостью. В исследованиях было выявлено, что успевающие студенты ориентированы на получение профессиональных и предметных знаний и практических умений, а в структуре их мотивации доминируют познавательные мотивы и потребности. Низкий уровень академической успеваемости студентов опирается на доминирование внешних мотивов, которые носят ситуативный характер [7, 9].

С. И. Кучмиева в своем исследовании [10] приводит результаты анализа учебной мотивации в процессе профессиональной социализации студентов. Эти данные свидетельствуют о позитивном влиянии мотивов интереса к профессии, а также мотивов развития личности и учебно-познавательных мотивов; негативное влияние выявлено со стороны просоциальных и инфантильных мотивов. Автор показывает также наличие неоднозначного влияния (как положительного, так и отрицательного) материальных и социальных мотивов. Анализируя уровень профессиональной подготовки студентов выпускных курсов, С. И. Кучмиева отмечает невысокий уровень последнего и показывает, что в основном это определяется невысоким уровнем мотивации с преобладанием в мотивационной структуре материальных и социальных мотивов [10].

Ряд исследований посвящен изучению динамики мотивации обучения студентов с первого по пятый курсы. Наблюдаемая у обучающихся трансформация учебных мотивов обеспечивается изменением самой структуры учебной деятельности и ее видов в процессе профессиональной подготовки: деятельность на начальных курсах может быть охарактеризована как учебно-познавательная, на «экваторе» обучения (3-й курс) – как учебно-исследовательская, на выпускных курсах – как учебно-профессиональная [11].

В исследовании Г. Г. Павловца и В. В. Филоненко [6] выявлена динамика учебных мотивов от первого курса к пятому. Результаты показывают, что на первом курсе активными являются практически все мотивы учебной деятельности. Начиная со второго курса число актуальных мотивов на-

чинает сокращаться, например, мотив избегания наказания за неуспехи в учебе оказался неостребованным. На третьем курсе в структуре учебной мотивации теряют значимость мотивы «быть примером для сокурсников» и «выполнять педагогические требования». На выпускных курсах (четвертый-пятый) было выявлено незначительное количество реально функционирующих мотивов, что объясняется авторами завершением целеполагания на данном этапе личностного развития студентов.

Схожие результаты представлены в исследовательской работе Л. А. Жердевой и А. Е. Павликовой [12]. Авторы выявляют особенности учебной мотивации студентов вуза на разных этапах обучения. Основной результат демонстрирует смену ведущих мотивов с мотива «получения диплома», который отмечен на первом курсе, на мотивы «включения в профессию». П. А. Рогулина и М. В. Алаева также отмечают, что на начальных курсах профессиональные мотивы находятся еще в начале своего формирования [13].

Вместе с тем в большинстве работ мы встречаем утверждение, что учебная мотивация в значительной степени определяется конкретными условиями ее протекания, а также способами организации процесса обучения. Данное обстоятельство ориентирует рассматривать проблематику мотивации в контексте конкретного направления подготовки студентов. Мотивация как регуляторный фактор учебной деятельности обладает достаточно высокой гибкостью и изменчивостью, чем объясняется ее специфичность в конкретной учебной среде [14].

Следует также отметить, что описанные исследования реализованы в основном с использованием методов прямого оценивания мотивов, то есть непосредственного шкалирования, что могло привести к искажению диагностических результатов в сторону их социальной желательности. В результате использования подобной методологии диагностики среди мотивационных образований учитываются не только те, которые действительно наполнены личностным смыслом, но и те, которые функционируют на уровне когнитивных установок или же внешних стимуляций. Таким образом, выявление собственно мотивационных ресурсов обучения представляет собой отдельную исследовательскую задачу, решение которой возможно, на наш взгляд, при использовании психосемантических методов.

Процедуры психосемантического анализа позволяют выявить не только объективное содержание исследуемой ситуации или конструкта (т. е. денотативное значение), но и субъективную личностную значимость данной ситуации для респондента (т. е. коннотативное значение). Методы психосемантики (например, семантический дифференциал) позволяют измерять так называемое коннотативное значение, то, что связано с личностным смыслом или другими эмоционально насыщенными и малоосознаваемыми факторами. Поэтому помимо уточнения актуально действующих мотивов в структуре учебной деятельности студентов эвристичным направлением в исследовании видится также изменение методологии в сторону не прямого, а опосредованного оценивания изучаемых мотивов обучения.

Целью работы явилось выявление структуры и оценка динамики мотивации учебной деятельности студентов психолого-педагогического направления подготовки.

Дизайн исследования предполагал диагностику учебных мотивов и связанных с ними эмоций у успевающих и неуспевающих студентов начального и итогового периодов обучения (по психолого-педагогическому направлению подготовки). Затем сравнивалась система учебной мотивации у успевающих и неуспевающих студентов и студентов начального и итогового периодов обучения.

Исследовательская выборка была сформирована из студентов 1-го и 4-го курсов Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, направление подготовки «Психолого-педагогическое образование». Общее количество респондентов – 145 человек. В соответствии с целью исследования сформированы две исследовательские группы: 1) студенты 1-го курса – 80 человек; 2) студенты 4-го курса – 65 человек. Обе группы так-

же были поделены на две подгруппы «успевающих» (32 чел. 1-го курса и 26 чел. 4-го курса) и «неуспевающих» (32 чел. 1-го курса и 26 чел. 4-го курса) студентов на основе среднего балла академической успеваемости с применением метода «крайних групп».

В работе использован следующий методический инструментарий: методика изучения мотивов учебной деятельности (А. А. Реан, В. А. Якунин, И. В. Тихомирова); универсальный семантический дифференциал (СД); анализ успеваемости (средний балл академической успеваемости, который был указан в анкете студентами). Статистическая обработка результатов была осуществлена с применением корреляционного анализа Кендалла (τ).

При исследовании мотивов обучения 15 мотивов, представленных в методике А. А. Реана, В. А. Якунина и И. В. Тихомировой, респонденты оценили не прямым оцениванием в баллах, а по шкале СД. Кроме того, по шкале СД респонденты оценили базовые эмоции: радость, страх и гнев. В дальнейшем это было использовано для установления коннотативного значения мотивов. Подобная методология была ранее использована в предыдущих исследованиях и перенесена на новую исследовательскую выборку [15].

Коннотативное значение мотивов (то есть степень их значимости и наполненности личностным смыслом) устанавливалось с помощью корреляционного анализа, а именно корреляционной связи с базовыми эмоциями (радость, страх, гнев). Наличие корреляционных связей с положительным знаком на уровне статистической значимости с эмоцией радости интерпретировано как то, что данные мотивы могут быть отнесены к категории мотивов успешности обучения. Наличие достоверной корреляции с эмоциями страха или гнева рассматривалось как индикатор того, что такие мотивы имеют на пути реализации пассивные или активные препятствия. Доказано, что образовательные цели или мотивы – достижение мастерства (Mastery) или стремление продемонстрировать результат (Performance) связаны с различными эмоциями достижений [16].

Результаты приведены в виде корреляционных плеяд на рисунках 1–4. На рисунки вынесены результаты, достигшие уровня статистической достоверности, уровень значимости $p \leq 0,05$.

В ходе анализа данных мы придерживались двух линий: во-первых, содержательно анализировались личностно значимые мотивы у студентов с различной успеваемостью и, во-вторых, анализировалась динамика учебных мотивов путем сравнения мотивационной структуры личности студентов 1-го и 4-го курсов. Проведенный анализ позволил выявить следующее:

1) в исследовательской выборке не было обнаружено полноценно функционирующих мотивов, то есть это мотивы, которые коннотированы тремя базовыми эмоциями. Данный факт может свидетельствовать о невысокой личностной значимости обучения в целом, поверхностном характере мотивации, когда существующие мотивы функционируют как внешние мотивы-стимулы;

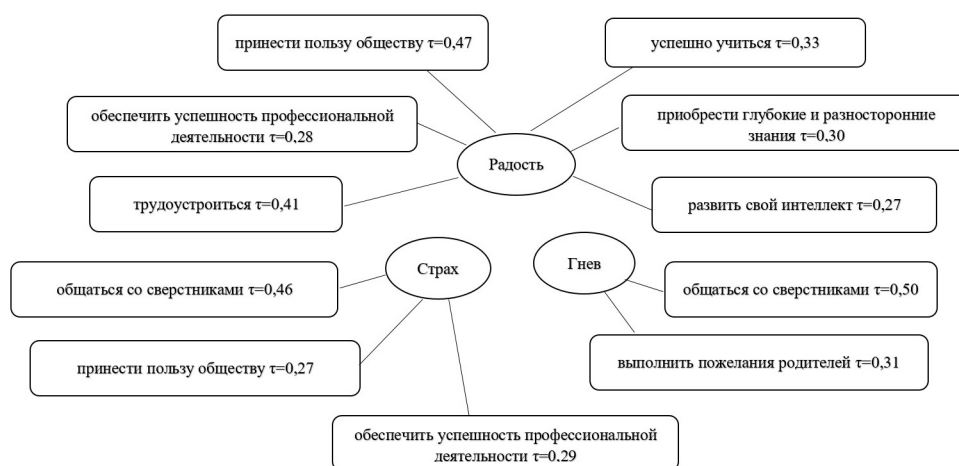


Рис. 1. Коннотативное значение мотивов успевающих студентов 1-го курса психолого-педагогических специальностей

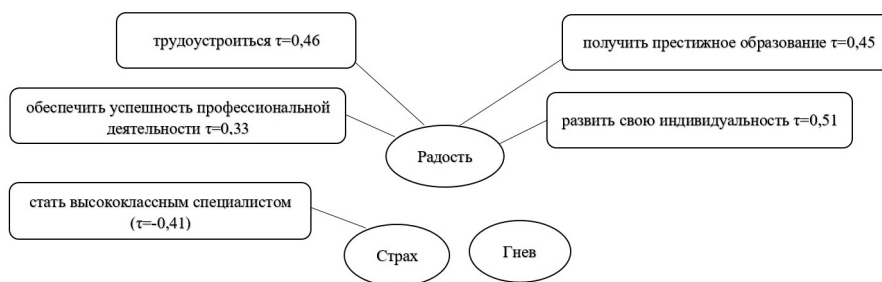


Рис. 2. Коннотативное значение мотивов неуспевающих студентов 1-го курса психолого-педагогических специальностей

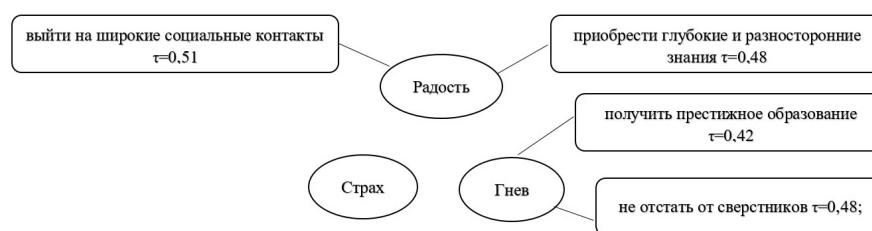


Рис. 3. Коннотативное значение мотивов успевающих студентов 4-го курса психолого-педагогических специальностей

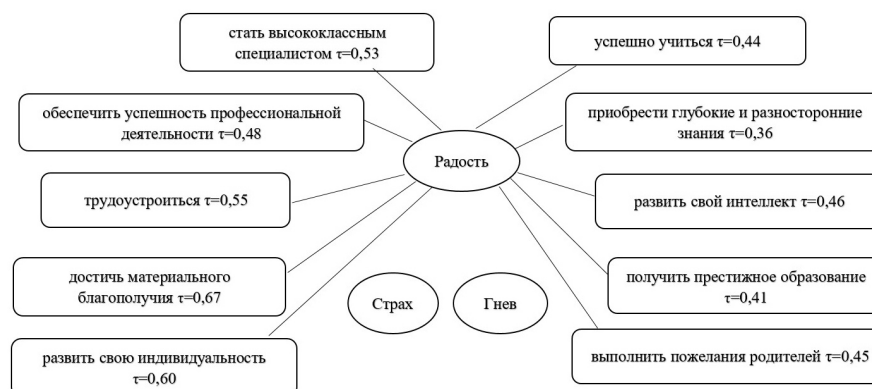


Рис. 4. Коннотативное значение мотивов неуспевающих студентов 4-го курса психолого-педагогических специальностей

2) собственно познавательные мотивы («приобрести глубокие и разносторонние знания») присущи успевающим студентам и 1-го и 4-го курсов. У неуспевающих студентов в структуре мотивации познавательные мотивы выявлены только на 4-м курсе, также функционируют мотивы трудоустройства, профессиональные мотивы и мотивы престижа. Это означает различный вклад учебной мотивации в обеспечение высокой успеваемости. Речь идет о том, что фундаментом хорошей успеваемости могут быть развитые познавательные мотивы;

3) студенты 1-го курса демонстрируют значимость мотивов трудоустройства. Данный факт означает, что выбор направления подготовки и учебная деятельность обнаруживают связь с профессиональной деятельностью, в том числе с позиций как призвания и увлеченности, так и прагматических позиций. Данный результат коррелирует с результатами, полученными в исследовании Д. В. Мальцева, Е. А. Лазуковой и Д. С. Репецкого [17], которые изучали связь между участием в профориентационных мероприятиях и самостоятельностью выбора будущей профессии;

4) в динамике мотивации обучения от первого курса к четвертому можно отметить снижение эмоциональной заряженности мотивов, сокращение числа лично значимых мотивов у успева-

ющих студентов и появление более разветвленной, дифференцированной структуры учебных мотивов у неуспевающих студентов 4-го курса.

Сокращение числа актуальных мотивов у успешных студентов на четвертом курсе было обозначено как *феномен уплощения (или обеднения) мотивационной структуры*. Данный феномен был также описан в предыдущей работе [15]. Это свидетельствует об утрате силы мотивационного фактора и его незначимости на выпускных курсах обучения. Для неуспевающих студентов появление более сложной структуры мотивации и увеличение реально функционирующих мотивов может быть объяснено стремлением компенсировать дефициты в своем обучении за счет усилий последнего года обучения.

Подобные результаты приводит Ю. Н. Слепко [18] в исследовании, посвященном динамике целей обучения у студентов педагогического вуза. Автором также показано, что к четвертому году обучения наблюдается снижение значимости профессионального образования, обнаруживается диффузность целей. В других исследованиях также отмечается изменение характера актуальных мотивов при сравнении студентов начальных и выпускных курсов. Полученные результаты коррелируют с данными Г. Г. Павловца и В. В. Филоненко [6], однако указанные авторы объясняют это качественной трансформацией учебной деятельности, когда ведущая на начальных курсах учебно-познавательная деятельность сменяется на учебно-профессиональную, которая становится значимой на старших курсах. Авторы видят механизм сокращения учебных мотивов в завершении процесса целеполагания и формировании образа «профессионального будущего». Также об инфляции профессиональных мотивов на пятом курсе говорят Л. А. Жердева и А. Е. Павликова [12]. Вместе с тем подобные интерпретации несколько расходятся с данными, которые демонстрирует анализ трудоустройства выпускников.

С нашей точки зрения, одним из возможных объяснений выявленного *феномена обеднения* может быть действие культурных или социально-экономических причин. В текущей ситуации получаемое высшее образование зачастую демонстрирует отсутствие преемственности с будущей профессиональной деятельностью. Так, по некоторым данным [19], процент трудоустройства выпускников педагогических вузов является достаточно высоким и находится в пределах 76–81 %. Вместе с тем содержательный анализ показывает, что имеет место неудовлетворенность уровнем доходов и защищенностью/стабильностью будущих рабочих мест [20].

В связи с этим мотивация является значимым регуляторным фактором учебной деятельности на начальных курсах и отражает «систему ожиданий» от будущей профессии, возможно, в некоторой степени идеализированных. К выпускным курсам наблюдается ослабление и даже утрата значимости учебной мотивации, что означает, что успешность учебно-профессиональной деятельности выпускников будет детерминированной иными регуляторными факторами.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Ведущие мотивы обучения студентов младших курсов психолого-педагогического направления отражают сниженную личностную значимость обучения. Наиболее значимыми мотивами выступают мотивы трудоустройства, что отражает прагматический характер при выборе специальности обучения.

2. Студенты с более высокой академической успеваемостью первого курса демонстрируют более дифференцированную, разветвленную структуру мотивации, чем студенты с низкой успеваемостью, что, по-видимому, является фундаментом их успешности в обучении.

3. В структуре ведущих мотивов обучения студентов четвертого курса присутствуют профессионально ориентированные мотивы, что отражает более высокую готовность к профессиональной деятельности, чем обучающихся первого курса.

4. В динамике учебной мотивации студентов с высокой успеваемостью выявлен феномен уплощения (или обеднения) мотивационной структуры, что означает снижение эмоциональной коннота-

ции мотивов, сокращение числа личностно значимых мотивов. Студенты с более низкой успеваемостью обучения характеризуются расширением и дифференциацией учебных мотивов.

Выявленные закономерности свидетельствуют о различном вкладе мотивационного фактора в регуляцию учебной деятельности в зависимости от периода обучения. Успеваемость на начальных курсах обучения опирается на учебную мотивацию как значимый регулятор обучения и отражает «систему ожиданий» первокурсников от будущей профессии. Успеваемость на выпускных курсах утрачивает связь с учебными мотивами. Учебная мотивация как регуляторный фактор ослабевает, а эффективность учебно-профессиональной деятельности определяется более широким кругом культурных или социально-экономических факторов.

Перспектива дальнейших исследований представляется лежащей в плоскости разработки системы психолого-педагогического сопровождения с целью «реанимации» мотивационных ресурсов личности студентов.

Список источников

1. Фролова Е. В. Структура творческих способностей у студентов с различным уровнем академической успеваемости // Психология одаренности и творчества: сб. науч. тр. IV Международной научно-практ. онлайн-конф. / под науч. ред. А. И. Савенкова, П. В. Смирновой. М.: Известия ИППО, 2022. С. 48–56.
2. Гордеева Т. О., Сычев О. А. Стратегии самомотивации: качество внутреннего диалога важно для благополучия и академической успешности // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 5. С. 6–16. doi: 10.17759/pse.2021260501
3. Шутенко А. И., Шутенко Е. Н., Локтева А. В. Мотивационные и личностные особенности студентов, принимающих участие в реализации волонтерских проектов социальной направленности // Перспективы науки и образования. 2023. № 4 (64). С. 427–441. doi: 10.32744/pse.2023.4.26
4. Бажук О. В., Берестовская Л. П., Мерцкая Т. В. Формирование готовности студентов педагогического вуза к профессиональному самообразованию // Перспективы науки и образования. 2022. № 1 (55). С. 111–129. doi: 10.32744/pse.2022.1.7
5. Мильман В. Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. 1984. № 5. С. 78–84.
6. Павловец Г. Г., Филоненко В. В. Учебная мотивация как фактор профессионального становления современных студентов. URL: https://scholar.google.is/citations?view_op=view_citation&hl=ja&user=qwjDDHkAAAAAJ&citation_for_view=qwjDDHkAAAAAJ:2P1L_qKh6hAC (дата обращения: 26.02.2024).
7. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. 512 с.
8. Тихомирова И. В., Шляхта Н. Ф. Мотивационные особенности студентов, представляющих разные таксоны обучаемости // Труды СГУ. Серия: Гуманитарные науки. Психология и социология образования. 2005. Вып. 82. С. 11–24.
9. Бугрименко А. Г. Внутренняя и внешняя учебная мотивация у студентов педагогического вуза // Психологическая наука и образование. 2006. Т. 11, № 4. С. 51–60.
10. Кучмиева С. И. Мотивационные факторы профессиональной социализации студентов в период обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Волгоград, 2007. 24 с.
11. Овчинников М. В. Динамика мотивации учения студентов педагогического вуза и ее формирование: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2008. 25 с.
12. Жердева Л. А., Павликова А. Е. Особенности учебной мотивации студентов вуза, обучающихся на старших и младших курсах // Социокультурные, психологические и педагогические координаты развития личности: материалы Международной научно-практ. конф. Владимир, 2023. С. 249–252.
13. Рогулина П. А., Алаева М. В. Диагностика мотивационной сферы студентов первого курса // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология: сб. науч. тр. по материалам VII Международной научно-практ. конф. Саранск, 2023. С. 13.
14. Поставнева И. В., Поставнев В. М., Ключко О. И., Листик Е. М., Косяк В. В., Фролова Е. В. Мотивационные основания и образовательные эффекты выбора первокурсниками предпрофильных модулей в рамках образовательной модели «2 + 2 + 2» // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2023. Т. 17, № 4. С. 133–148.

15. Фролова Е. В. Особенности регуляции учебной активности у студентов гуманитарных и технических специальностей // Научный вестник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія «Психологічні науки» / за ред. С. Д. Максименко, Н. О. Евдокімової. Миколаїв: ТОВ фірма «ІЛ-ЛЮН», 2010. Т. 2, вип. 4. С. 254–259.
16. Pekrun R., Elliot A. J., Maier M. A. Achievement Goals and Achievement Emotions: Testing a Model of Their Joint Relations with Academic Performance // Journal of Educational Psychology. 2009. Vol. 101, № 1. P. 115–135. doi: 10.1037/a0013383
17. Мальцев Д. В., Лазукова Е. А., Репецкий Д. С. Осознанный выбор профессии как доминантный мотив обучения в университете // Перспективы науки и образования. 2022. № 6 (60). С. 10–28. doi: 10.32744/pse.2022.6.1
18. Слепко Ю. Н. Психологическое содержание и динамика целей учебной деятельности студентов педагогического вуза // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27, № 2. С. 69–81. doi: 10.17759/pse.2022270206
19. Нуриева Л. М., Киселев С. Г. Трудоустройство выпускников педвузов: статистика против мифологии // Образование и наука. 2020. № 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trudoustroystvo-vypusknikov-pedvuzov-statistika-protiv-mifologii> (дата обращения 26.02.2024).
20. Емелина Н. К., Рожкова К. В., Рошин С. Ю., Солнцев С. А., Травкин П. В. Выпускники высшего образования на российском рынке труда: тренды и вызовы: доклад к XXIII Ясинской (Апрельской) Междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества, Москва, 2022 г. М.: Издат. дом Высшей школы экономики, 2022. 160 с.

References

1. Frolova E. V. Struktura tvorcheskikh sposobnostey u studentov s razlichnym urovnem akademicheskoy uspevaemosti [Structure of creative abilities in students with different levels of academic performance]. *Psikhologiya odarennosti i tvorchestva: sbornik nauchnykh trudov IV Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy onlain-konferentsii* [Psychology of Giftedness and Creativity. Collection of Scientific Papers of the IV International Scientific and Practical Online Conference]. A. I. Savenkov, P. V. Smirnova (eds.). Moscow, 2022. Pp. 48–56 (in Russian).
2. Gordeeva T. O., Sychev O. A. Strategii samomotivatsii: kachestvo vnutrennego dialoga vazhno dlya blagopoluchiya i akademicheskoy uspehnosti [Self-motivation strategies: Quality of internal dialogue is important for well-being and academic success]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2021, vol. 26, no. 5, pp. 6–16. doi: 10.17759/pse.2021260501 (in Russian).
3. Shutenko A. I., Shutenko E. N., Lokteva A. V. Motivatsionnye i lichnostnye osobennosti studentov, primamayushchikh uchastiye v realizatsii volonterskikh proektov sotsial'noy napravlenosti [Motivational and personal characteristics of students taking part in the implementation of volunteer projects of a social orientation]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 2023, no. 4 (64), pp. 427–441. doi: 10.32744/pse.2023.4.26 (in Russian).
4. Bazhuk O. V., Berestovskaya L. P., Meretskaya T. V. Formirovaniye gotovnosti studentov pedagogicheskogo vuza k professional'nomu samoobrazovaniyu [Formation of pedagogical university students' readiness for professional self-education]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya - Perspectives of Science and Education*, 2022, no. 1 (55), pp. 111–129. doi: 10.32744/pse.2022.1.7 (in Russian).
5. Mil'man V. E. Vnutrennyaya i vneshnyaya motivatsiya uchebnoy deyatel'nosti [Intrinsic and extrinsic motivation for learning activities]. *Voprosy psikhologii – Voprosy psichologii*, 1984, no. 5, pp. 78–84 (in Russian).
6. Pavlovets G. G., Filonenko V. V. Uchebnaya motivatsiya kak faktor professional'nogo stanovleniya sovremennykh studentov [Academic motivation as a factor of professional formation of modern students] (in Russian). URL: https://scholar.google.is/citations?view_op=view_citation&hl=ja&user=qwjddhkaaaaj&citation_for_view=qwjddhkaaaaj:2p1l_qkh6hac (accessed 26 February 2024).
7. Ilyin E. P. *Motivatsiya i motivy* [Motivation and Motives]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2002. 512 p. (in Russian).
8. Tikhomirova I. V., Shlyakhta N. F. Motivatsionnye osobennosti studentov, predstavlyayushchikh raznye taksony obuchaemosti [Motivational features of students representing different taxons of learnability]. *Trudy SGU. Seriya: Gumanitarnye nauki. Psikhologiya i sotsiologiya obrazovaniya – Proceedings of SSU. Series: Humanities. Psychology and Sociology of Education*, 2005, vol. 82, pp. 11–24 (in Russian).
9. Bugrimenko A. G. Vnutrennyaya i vneshnyaya uchebnaya motivatsiya u studentov pedagogicheskogo vuza [Inner and outer motivation in students of pedagogical university]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2006, vol. 11, no. 4, pp. 51–60 (in Russian).

10. Kuchmieva S. I. *Motivatsionnye faktory professional'noy sotsializatsii studentov v period obucheniya v vuze. Avtoref. dis. kand. sotsiol. nauk* [Motivational factors of professional socialization of students during the period of study at the university. Abstract of thesis cand. soc. sci.]. Volgograd, 2007. 24 p. (in Russian).
11. Ovchinnikov M. V. *Dinamika motivatsii ucheniya studentov pedagogicheskogo vuza i eye formirovaniye. Avtoref. dis. kand. psikh. nauk* [Dynamics of academic motivation and its formation in students of pedagogical university. Abstract of thesis cand. psych. sci.]. Ekaterinburg, 2008. 25 p. (in Russian).
12. Zherdeva L. A., Pavlikova A. E. Osobennosti uchebnoy motivatsii studentov vuza, obuchayushchikhsya na starshikh i mladshikh kursakh [Features of educational motivation of university students studying at senior and junior courses]. *Sotsioku'lturnye, psikhologicheskiye i pedagogicheskiye koordinaty razvitiya lichnosti: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Sociocultural, Psychological and Pedagogical Coordinates of Personality Development. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference]. Vladimir, 2023. Pp. 249–252 (in Russian).
13. Rogulina P. A., Alaeva M. V. Diagnostika motivatsionnoy sfery studentov pervogo kursa [Diagnostics of the motivational sphere of first-year students]. *Integratsiya nauki i obrazovaniya v XXI veke: psikhologiya, pedagogika, defektologiya: sbornik nauchnykh trudov po materialam VII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Integration of Science and Education in the XXI Century: Psychology, Pedagogy, Defectology: Collection of Scientific Papers on the Materials of VII International Scientific-Practical Conference]. Saransk, 2023. P. 13 (in Russian).
14. Postavneva I. V., Postavnev V. M., Klyuchko O. I., Listik E. M., Kosyak V. V., Frolova E. V. Motivatsionnye osnovaniya i obrazovatel'nye efekty vybora pervokursnikami predprofil'nykh moduley v ramkakh obrazovatel'noy modeli «2 + 2 + 2» [Motivational grounds and educational effects of freshmen's choice of pre-profile modules within the framework of the educational model “2 + 2 + 2”]. *Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psikhologiya – MCU Bulletin. Series: Pedagogy and Psychology*, 2023, vol. 17, no. 4, pp. 133–148 (in Russian).
15. Frolova E. V. Osobennosti regulatsii uchebnoy aktivnosti u studentov gumanitarnikh i tekhnicheskikh spetsial'nostey [Features of regulation of learning activity in students of humanitarian and technical specialties]. *Naukoviy visnik Mikolaivskogo derzhavnogo universitetu imeni V. O. Sukhomlinskogo. Seriya “Psichologichni nauki” – Scientific Bulletin of V. O. Sukhomlinsky Mykolaiv State University. Series “Psychological Sciences”*, 2010, vol. 2, no. 4, pp. 254–259 (in Ukrainian).
16. Pekrun R., Elliot A. J., Maier M. A. Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 2009, vol. 101, no. 1, pp. 115–135. doi: 10.1037/a0013383
17. Mal'tsev D. V., Lazukova E. A., Repetskiy D. S. Osoznannyi vybor professii kak dominantnyy motiv obucheniya v universitete [Conscious choice of profession as the dominant motive of studying at the university]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 2022, no. 6 (60), pp. 10–28. doi: 10.32744/pse.2022.6.1 (in Russian).
18. Slepko Yu. N. Psikhologicheskoye sodержaniye i dinamika tseley uchebnoy deyatel'nosti studentov pedagogicheskogo vuza [Psychological content and dynamics of learning activity goals in students of pedagogical university]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2022, vol. 27, no. 2, pp. 69–81. doi: 10.17759/pse.2022270206 (in Russian).
19. Nurieva L. M., Kiselev S. G. Trudoustroystvo vipusnikov pedvuzov: statistika protiv mifologii [Employment of graduates of pedagogical universities: Statistics vs. mythology]. *Obrazovaniye i nauka – Education and Science*, 2020, no. 9 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trudoustroystvo-vypusnikov-pedvuzov-statistika-protiv-mifologii> (accessed 26 February 2024).
20. Emelina N. K., Rozhkova K. V., Roshchin S. Yu., Solntsev S. A., Travkin P. V. *Vipusniki vsshego obrazovaniya na rossiyskom rynke truda: trendy i vyzovy: doklad k XXIII Yasinskoy (Aprel'skoy) Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii po problemam razvitiya ekonomiki i obshchestva, Moskva, 2022 g.* [Graduates of Higher Education in the Russian Labor Market: Trends and Challenges. Report to the XXIII Yasin (April) International Scientific Conference on the Problems of Development of Economy and Society, Moscow, 2022]. Moscow, HSE University Press, 2022. 160 p. (in Russian).

Информация об авторах

Фролова Е. В., кандидат психологических наук, доцент, Московский городской педагогический университет (2-й Сельскохозяйственный проезд, 4, Москва, Россия, 129226).

Поставнев В. М., кандидат психологических наук, доцент, Московский городской педагогический университет (2-й Сельскохозяйственный проезд, 4, Москва, Россия, 129226).

Двойнин А. М., кандидат психологических наук, доцент, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ул. Мясницкая, 20, Москва, Россия, 101000).

Information about the authors

Frolova E. V., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Moscow City University (2-y Sel'skokhozyaystvennyy proezd, 4, Moscow, Russian Federation, 129226).

Postavnev V. M., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Moscow City University (2-y Sel'skokhozyaystvennyy proezd, 4, Moscow, Russian Federation, 129226).

Dvoynin A. M., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, HSE University (ul. Myasnitskaya, 20, Moscow, Russian Federation, 101000).

Статья поступила в редакцию 06.03.2024; принята к публикации 31.10.2024

The article was submitted 06.03.2024; accepted for publication 31.10.2024

Научная статья

УДК 159.9:37.015.3

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-114-124>

Соотношение профессиональной идентичности и креативности студентов-психологов

Светлана Еруслановна Мухина¹, Всеволод Вячеславович Мухин²

¹ Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

² МТС Диджитал, Москва, Россия

¹ svetlanamukh@mail.ru

² sevamukh@mail.ru

Аннотация

Профессиональная идентичность является залогом успешной деятельности и максимально эффективного применения потенциала специалиста. Цель исследования – изучить взаимосвязь профессиональной идентичности с креативностью у студентов-психологов. Методологической основой исследования выступили работы отечественных психологов по профессиональной идентичности: Л. Б. Шнейдер, Е. П. Ермолаевой, Д. И. Завалишиной, А. В. Эбича, А. А. Азбель и др. В эмпирическом исследовании был применен комплекс психологических методик: методика креативности Э. Торренса, методика вербальной креативности С. Медник, методика изучения статусов профессиональной идентичности А. А. Азбель, тест на определение профессионального типа личности Дж. Холланда. Эмпирическая выборка составила 80 студентов психологического факультета Новосибирского государственного педагогического университета (НГПУ) в возрасте от 18 до 21 года, из них 70 девушек и 10 юношей. Результаты исследования показали: почти половина студентов-психологов демонстрируют сформированную профессиональную идентичность, значительное количество испытуемых находится в кризисе выбора профессиональной идентичности; большинство респондентов относятся преимущественно к социальному и артистическому профессиональным типам личности. Выявлены взаимосвязи между статусом профессиональной идентичности и креативностью. Сформированный статус профессиональной идентичности взаимосвязан со способностью выдвигать идеи, отличающиеся от очевидных, общеизвестных, общепринятых, банальных или твердо установленных, открытостью новому. В качестве пути преодоления кризиса идентичности для студентов-психологов предложено внедрить в образовательный процесс формы обучения, способствующие развитию креативности, и уделить внимание практической подготовке.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, профессиональный тип личности, креативность

Для цитирования: Мухина С. Е., Мухин В. В. Соотношение профессиональной идентичности и креативности студентов-психологов // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 6 (58). С. 114–124. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-114-124>

Original article

Correlation between professional identity and creativity of psychology students

Svetlana E. Mukhina¹, Vsevolod V. Mukhin²

¹ Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation

² MTS Digital, Moscow, Russian Federation

¹ svetlanamukh@mail.ru

² sevamukh@mail.ru

Abstract

Professional identity is the key to successful work and the most effective use of the potential of a psychologist. The purpose of the study is to study the relationship between professional identity and creativity among psychology students. The methodological basis of the study was the work of domestic psychologists on professional identity: L. B. Schneider, E. P. Ermolaeva, D. I. Zavalishina, A. V. Ebicha, A. A. Azbel and others. In the empirical study, a set of psychological techniques was used: E. Torrance's creativity technique; method of verbal creativity S. Mednik, method of studying professional identity statuses A. A. Azbel, test to determine the professional personality type of J. Holland. The empirical sample consisted of 80 students of the Faculty of Psychology of NSPU aged from 18 to 21 years, of whom 70 were girls and 10 boys. The results of the study showed: the majority of psychology students demonstrate a formed professional identity and a crisis in choosing a professional identity; relate primarily to social and artistic professional personality types. The relationships between professional identity status and creativity have been identified. Conclusions. The more pronounced the formed status of professional identity, the higher the ability of students to put forward ideas that differ from the obvious, well-known, generally accepted, banal or firmly established, and openness to new things. As a way to overcome the identity crisis for psychology students, it is proposed to introduce forms of learning into the educational process that promote the development of creativity and pay attention to practical training.

Keywords: screen reading, digital reading continuum, modifications to reading, monocode text, hypertext, text comprehension, teenagers, gender and age professional identity, professional personality type, creativity differences

For citation: Mukhina S. E., Mukhin V. V. Sootnosheniye professional'noy identichnosti i kreativnosti studentov-psikhologov [Correlation between professional identity and creativity of psychology students]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 6 (58), pp. 114–124. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-114-124>

Профессиональная идентичность является залогом успешной деятельности и максимально эффективного применения потенциала специалиста-психолога. Понимание, что есть взаимосвязь между креативностью и профессиональной идентичностью студента-психолога способствует правильному выбору профессии, которая отвечает внутренним задаткам, чертам личности, стилю мышления. Студент, обладающий определенными способностями, выбирает профессию, которая соответствует его индивидуальности, в результате он активнее вовлекается в работу, заинтересован в труде и получает удовлетворение от своей деятельности.

Именно во время обучения в вузе формируются базовые идентификационные характеристики, касающиеся будущей профессии. В этот период студент может осознать свои личностные особенности, которые будут необходимыми для будущей профессии.

Существует проблема в осознанности того, какие показатели креативности наиболее важны для осознанного выбора профессионального пути. В настоящее время оценка качеств, предшествующая выбору профессии, носит разрозненный, фрагментарный характер, а иногда и вообще отсутствует. Ей придается несущественное значение, что нивелирует ее важность при выборе профессии будущего студента.

Рассмотрим факторы, влияющие на профессиональную идентичность студентов-психологов.

Т. В. Малютина считает, что существуют основные элементы, которые влияют на идентичность психолога, – это «притязания; положительная самооценка; ценности, характерные для профессионального сообщества; ответственность личности» [1, с. 151–152].

А. А. Азбель отмечает, если студент-психолог, получив диплом, находится в состоянии неопределенной или навязанной профессиональной идентичности, то мотивация, заинтересованность и желание работать в этой профессии будут снижены, если вообще будут присутствовать [2].

По мнению Е. Н. Жуковой, выбор карьеры должен зависеть от восприятия человеком своих личностных качеств, способностей, интересующих областей деятельности и представления о себе

как эксперте в определенной профессиональной сфере, и креативность способствует этому осознанию [3].

Согласно исследованиям А. Б. Косаревой, для оценки уровня развития индивидуально-личностной готовности студентов к самореализации в будущей профессиональной деятельности важны вербальные способности, которые отражаются в выразительности речи и стремлении быть понятым другими людьми; интерактивные способности, предполагающие умение установить контакт и взаимодействовать с клиентами на вербальном и эмпатическом уровнях [4]. Эти критерии непосредственно зависят от уровня развития креативности личности.

По данным О. С. Карымовой, студенты-психологи отдают приоритет таким личностным качествам, как целеустремленность, активность, сила, эмоциональность, коммуникабельность, открытость, мягкость [5].

В исследованиях С. Дж. Доллингера показана зависимость креативных результатов деятельности от уровня сформированности идентичности [6].

Таким образом, прежде всего у специалиста должны присутствовать индивидуальные особенности, способствующие успешному овладению профессией, формированию профессионально важных качеств. Отсутствие таких качеств превращается в негативный фактор, тормоз при идентификации с образом успешного профессионала. Таким образом, личностные особенности являются первостепенным фактором, влияющим на идентификацию студентов-психологов. Креативность является элементом многих личностных особенностей, важных для деятельности психолога.

Цель данного исследования – изучить взаимосвязь креативных особенностей и профессиональной идентичности у студентов-психологов, так как, имея информацию о подтверждении данной взаимосвязи, возможно с большей точностью и ответственностью относиться к определению качеств, которые в дальнейшем помогут будущему специалисту сделать правильный профессиональный выбор.

Рассмотрим вопрос профессиональной идентичности, поскольку именно этот вопрос ставится во главу угла при выборе профессии. Среди отечественных исследователей, занимающихся изучением профессиональной идентичности, можно назвать Л. Б. Шнейдер, Е. П. Ермолаеву, Д. И. Завалишину, Н. Л. Иванову, Е. В. Коневу, Е. М. Кочневу, М. А. Блохину, Е. Г. Лебедеву, А. В. Эбича и А. А. Азбель.

Е. П. Ермолаева исследует профессиональную идентичность как результат профессионального и личностного развития [7].

Е. М. Кочнева, М. А. Блохина, Е. Г. Лебедева рассматривают профессиональную идентичность как составную часть личностной идентичности, которая помогает личности лучше адаптироваться к внешнему контексту и профессиональной среде. Профессиональная идентичность является основополагающим фактором профессиональной деятельности, определяющим интерес к работе, компетентность сотрудников и их профессиональную пригодность. Она «играет важную роль в формировании профессиональных ценностей и мотивации, что способствует успешной профессиональной карьере» [8, с. 67].

А. В. Эбич говорит о том, что профессиональная идентичность включает в себя как взаимодействие с профессиональной средой и профессиональными стандартами, так и внутреннюю связь с определенной профессиональной группой и задачами, которые она представляет. Она позволяет личности ощущать принадлежность и преемственность в профессиональной области и определяет ее профессиональные характеристики [9].

Н. Л. Иванова и Е. В. Конева подчеркивают, что профессиональная идентичность является интегративным понятием, которое объединяет личностные характеристики, отвечающие за ориентацию в профессиональном мире. Она позволяет полностью раскрыть личностный потенциал в профессиональной деятельности и создает возможность для различных последствий, которые могут возникать в результате профессионального выбора [10].

Наиболее разработанной и законченной является работа Л. Б. Шнейдер, в которой профессиональная идентичность раскрывается в качестве процессов профессионального самоопределения, персонализации и самоорганизации, проявляющейся в осознании себя представителем определенной профессии и профессионального сообщества [11].

Обобщив трактовки авторов термина «профессиональная идентичность», отметим, что представленные авторы затрагивают профессиональный аспект личности, что в данной работе является значимым моментом.

Далее рассмотрим этапы профессиональной идентичности, выделенные А. А. Азбель [2].

Неопределенное состояние профессиональной идентичности характерно для молодых людей, не закончивших обучение в школе, которые еще не обладают достаточными навыками и представлением о профессиях и поэтому пребывают в состоянии выбора из различных вариантов будущего направления.

Навязанная профессиональная идентичность связана с мнением окружения, которое считает, что для молодого человека это профессиональное направление более приемлемо. При этом сам молодой человек не пришел самостоятельно к этому выводу, он просто согласился выбором окружения.

Мораторий (кризис выбора) предполагает, что человек находится в активном поиске своего предназначения и прорабатывает различные варианты, желая понять, какой из вариантов наиболее подходит его склонностям, способностям и предпочтениям.

При сформированной профессиональной идентичности люди профессионально определились в своем выборе. Это личности, которые уже миновали «кризис выбора профессии», осознанно приняли решение о выборе профессиональной деятельности.

В зарубежных исследованиях, проводимых в последние десятилетия, акцентируется внимание на том, что в новых социально-психологических условиях современный профессионал должен обладать высоким уровнем профессиональных качеств. Он должен иметь ясную идентификацию с выбранной профессией, но в то же время обладать способностью к постоянному развитию в социальном окружении. Это связано с тем, что современные требования и быстро меняющаяся социальная среда предполагают необходимость постоянной адаптации, обновления знаний и навыков профессионала, чтобы успешно функционировать в современном обществе [12].

А. Тэшфел выделил три этапа формирования профессиональной идентичности. На первом этапе, названном социальной категоризацией, человек формирует отношение к различным профессиональным группам. На следующем этапе социальной идентификации человек определяет себя в качестве представителя какой-либо профессиональной группы. На этапе социальной идентичности происходит полное социальное отождествление с выбранной группой, и профессиональная идентичность становится тесно связанной с личностной идентичностью [13].

Дж. Марсиа провел исследование становления индивидуальности и предложил концепцию, согласно которой идентичность проявляется через конкретные «паттерны решения проблем» в ситуациях социального выбора. Он выделил четыре статуса идентичности. Диффузная идентичность – это стадия, на которой индивидуальность еще не определена и человек не имеет четкого представления о своих целях, ценностях или профессиональном направлении. Предрешенная идентичность: на этой стадии индивид перенимает идентичность из предшествующих поколений или принимает готовые образцы поведения без собственного осмысления и выбора. Мораторий идентичности: в этом случае индивидуальность находится в процессе исследования и экспериментирования с различными ролями и значениями, чтобы определить собственные цели и идеалы. Достигнутая идентичность: это финальная стадия, на которой индивидуальность осознается и закрепляется и человек имеет четкое представление о своих ценностях, интересах и профессиональном пути [14].

В работах А. Родригеса подчеркивается, что профессиональная идентичность не определяется только профессиональной ролью и окружением, но также зависит от индивидуальных особенностей и характеристик самой личности специалиста. Профессиональная идентичность является уникальной конструкцией каждого отдельного человека. Она предполагает наличие внутреннего стремления к внесению значимого вклада в общество через свою профессиональную деятельность. В их исследованиях акцент делается на индивидуальных особенностях и мотивациях специалистов, которые формируют их профессиональную идентичность и определяют их вклад в социальное развитие [15].

Дж. Холланд связывал выделенные им типы профессиональной направленности личности с видами профессий. Это реалистический, исследовательский, социальный, конвенциональный, предприимчивый и артистический. Профессию психолога Дж. Холланд относит к социальному типу, который нацелен на отношения, общение с людьми, рекомендуемые профессии для данного типа: врач, учитель, психолог, логопед, продавец. Таким образом, для психолога в наибольшей степени соответствует социальный тип направленности личности [16].

Поэтому необходимо отметить, почти все из рассмотренных авторов в анализе понятия «профессиональная идентичность» выделяют связь особенностей личности и направления деятельности.

Понятиями «креативность» и «творчество» занимались многие ученые. В западной психологии большое количество трудов принадлежат Ф. Барону, Д. Гилфорду, Е. П. Торренсу, С. Меднику, К. Роджерсу, Дж. Рензулли, Р. Стернбергу, Ж. Тейлору и т. д.

По мнению Торренса, креативность включает в себя повышенную чувствительность к проблемам, дефициту или противоречивости знаний, действиям по определению этих проблем, по поиску их решений на основе выдвижения гипотез, по проверке и изменению гипотез, по формулированию результата решения. Показателями креативности могут служить беглость, гибкость, оригинальность, способность сопротивляться стереотипам [17].

Отечественные психологи, занимавшиеся исследованиями в области понятия «креативность», предлагали следующие трактовки. Д. Б. Богоявленская рассматривала креативность посредством проявления интеллектуальной инициативы, А. М. Матюшкин – через призму структуры творческого процесса, И. П. Колошина – как особую структуру творческого процесса, А. Я. Пономарев – как концепцию развития внутреннего плана действия, А. В. Петровский – посредством формирования самосозидающего типа личности, создания особого пространства, в которое человек встроен как творческая личность, и др. Рассмотрение вопроса креативности с разных точек зрения предоставляет возможность объединить их для того, чтобы найти способы формирования творческой личности в той или иной профессиональной области [18].

Психологи в рамках своей деятельности находятся в постоянном процессе постановки проблем, нахождения способов и принятия решений, поэтому для них важны наличие развитой креативности и профессиональной идентичности, причем рассматриваемых не по отдельности, а во взаимосвязи.

Для проверки существующих предположений было спланировано и реализовано эмпирическое исследование. Цель исследования – изучить взаимосвязь профессиональной идентичности с креативностью у студентов-психологов.

Для выявления взаимосвязи между личностными особенностями и профессиональной идентичностью у студентов-психологов был применен комплекс психологических методик: методика креативности Э. Торренса [17]; методика вербальной креативности С. Медник [19]; методика изучения статусов профессиональной идентичности (А. А. Азбель) [2]; тест на определение профессионального типа личности Дж. Холланда [16]. Корреляционный анализ выполнен с помощью непараметрического критерия ранговой корреляции r -Спирмена.

Эмпирическая база и выборка исследования. Исследование проводилось в ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, эмпирическую выборку составили 80 студентов психологического факультета в возрасте от 18 до 21 года, из них 70 девушек и 10 юношей.

Представим структуру результатов ответов респондентов студентов-психологов по методике изучения статусов профессиональной идентичности (А. А. Азбель) (рис. 1).

По результатам исследования ответов студентов-психологов был сделан вывод, что почти половина испытуемых (45,7 %) имеют сформированную профессиональную идентичность. В кризисе выбора находятся 25,8 % студентов-психологов, а 19,2 % не определились с выбором, размышляют о возможных вариантах профессионального развития и исследуют альтернативные варианты, только 9,3 % имеют навязанную профессиональную идентичность.

Представим структуру результатов ответов респондентов студентов-психологов по тесту Дж. Холланда на определение профессионального типа личности (рис. 2).

Отметим, что наибольшее количество респондентов относятся к социальному и артистическому типам личности (27 % и 25 % соответственно), что говорит о том, что эти два типа личности чаще встречаются у студентов-психологов, нежели другие. Также следует отметить, что остальные типы личности представлены примерно одинаковыми значениями и распределились достаточно равномерно.



Рис. 1. Распределение результатов по методике изучения статусов профессиональной идентичности



Рис. 2. Распределение результатов по тесту Дж. Холланда на определение профессионального типа личности

Представим взаимосвязь между параметрами методик невербальной креативности Торренса, вербальной креативности Медника и методикой изучения статусов профессиональной идентичности (А. А. Азбель) (табл. 1).

Таблица 1

Взаимосвязь между параметрами методик невербальной креативности Торренса, вербальной креативности Медника и методикой изучения статусов профессиональной идентичности (А. А. Азбель) студентов-психологов

Параметры	<i>r</i>	Ур. знач. (<i>p</i>)
Разработанность & навязанная профессиональная идентичность	–0,31	0,01
Соппротивление замыканию & и навязанная профессиональная идентичность	–0,29	0,01
Соппротивление замыканию & сформированная профессиональная идентичность	0,62	0,001
Оригинальность & сформированная профессиональная идентичность	0,30	0,01
Вербальная оригинальность & сформированная профессиональная идентичность	0,39	0,001
Гибкость & неопределенная профессиональная идентичность	0,33	0,01
Разработанность & мораторий (кризис выбора)	–0,23	0,05
Соппротивление замыканию & мораторий (кризис выбора)	–0,29	0,01
Беглость & мораторий (кризис выбора)	–0,22	0,05
Вербальная оригинальность & мораторий (кризис выбора)	–0,37	0,001

Большее количество взаимосвязей с креативностью имеет показатель моратория (кризиса выбора). Все они являются отрицательными. Отрицательные взаимосвязи между мораторием профессиональной идентичности и разработанностью и сопротивлением замыканию могут означать, что студенты, желая избежать ситуации неопределенности, принимают упрощенные решения. Отрицательные же связи с беглостью и вербальной оригинальностью говорят о сниженной продуктивности деятельности в кризисный период жизни.

Отрицательные взаимосвязи между навязанным статусом профессиональной идентичности и разработанностью и сопротивлением замыканию можно объяснить тем, что у студентов, выбравших профессию под давлением, несамостоятельно, отсутствует потребность в выработке собственных решений.

Положительная взаимосвязь неопределенного статуса профессиональной идентичности и гибкости свидетельствует о попытках прибегать к разнообразным идеям и стратегиям в поисках своего пути.

Чем больше выражен сформированный статус профессиональной идентичности, тем выше у студентов способность выдвигать идеи, отличающиеся от очевидных, общеизвестных, общепринятых, банальных или твердо установленных. Связь с сопротивлением замыканию может означать, что студенты открыты новому опыту.

Представим взаимосвязи между параметрами методик невербальной креативности Торренса, вербальной креативности Медника и тестом Дж. Холланда на определение профессионального типа личности (табл. 2).

Большинство респондентов были отнесены к артистическому и социальному типам личности. Рассмотрим прежде всего взаимосвязь креативности с этими профессиональными типами личности.

Так, с параметром «Социальный тип личности» обнаружены две положительные взаимосвязи с параметрами «Гибкость» и «Беглость» («Продуктивность»). Это свидетельствует о том, что чем больше человек ориентирован на общение, взаимодействие с другими людьми, тем у него выше

продуктивность, больше разнообразие идей и стратегий, способность переходить от одного аспекта деятельности к другому.

Таблица 2

Взаимосвязь между параметрами методик невербальной креативности Торренса и вербальной креативности Медника и тестом Дж. Холланда на определение профессионального типа личности студентов-психологов

Параметры	<i>r</i>	Ур. знач. (<i>p</i>)
Гибкость & социальный тип личности	0,42	0,001
Беглость & социальный тип личности	0,21	0,05
Разработанность & интеллектуальный тип личности	0,35	0,01
Вербальная оригинальность & артистический тип личности	0,40	0,001
Вербальная уникальность & артистический тип личности	0,29	0,01

Взаимосвязь параметра «Интеллектуальный тип личности» с разработанностью означает, что студент детализирует свою деятельность, способен улавливать ее тонкие нюансы.

С параметром «Артистический тип личности» обнаружены положительные взаимосвязи с индексами оригинальности и уникальности. Это свидетельствует о наличии у таких людей выраженных речевых способностей, с интенсивным проживанием идей и чувств, богатого воображения.

Проведенное теоретическое и эмпирическое исследование взаимосвязи профессиональной идентичности и креативности студентов-психологов позволило сделать следующие выводы:

Большинство студентов-психологов (45,7 %) имеют сформированную профессиональную идентичность. Вторая по величине группа испытуемых (25,8 %) находится в кризисе идентичности, они размышляют о возможных вариантах профессионального развития и исследуют альтернативные варианты, примерно пятая часть испытуемых не определились с выбором и только 9 % имеют навязанную профессиональную идентичность. Таким образом, у половины студентов-психологов, принявших участие в исследовании, профессиональные планы определены и решение об этом принято самостоятельно.

Наибольшее количество респондентов относятся к социальному и артистическому типам личности (27 % и 25 % соответственно), что свидетельствует о наличии таких личностных черт, как эмоциональность, чувствительность, эмпатичность. Такие люди активны и общительны, стремятся к саморазвитию и обучению других, занятиям общественной деятельностью. Качества креативности, наиболее тесно связанные с данными типами, это вербальная оригинальность и уникальность, а также беглость, гибкость и разработанность.

Разным статусам профессиональной идентичности студентов-психологов соответствуют различные проявления образной и вербальной креативности.

Чем больше выражен у студентов сформированный статус профессиональной идентичности, тем выше уровень образной и вербальной креативности. Профессиональная идентичность быстрее формируется у студентов, ориентированных на общение, взаимодействие с другими людьми, способных вырабатывать разнообразные стратегии деятельности, легко переходить от одного аспекта деятельности к другому. Также для становления профессиональной идентичности психологов важны вербальные способности, интенсивное проживание идей и чувств, богатое воображение.

Навязанный статус профессиональной идентичности имеет отрицательные взаимосвязи с разработанностью и сопротивлением замыканию, так как у студентов, выбравших профессию под давлением, несамостоятельно, отсутствует потребность в выработке собственных решений.

Мораторий профессиональной идентичности характеризуется множеством отрицательных взаимосвязей с показателями креативности (разработанностью и сопротивлением замыканию, беглостью и вербальной оригинальностью). Это может означать, что студенты, желая избежать ситуации

неопределенности, принимают упрощенные решения, имеют сниженную продуктивность деятельности в кризисный период жизни.

Перспективы дальнейших разработок могут быть направлены на создание коррекционных программ и тренингов для студентов-психологов с целью повышения уровня их профессиональной идентичности. В качестве прикладной корректировки полученных результатов тех групп студентов-психологов, которые имеют неопределенную, навязанную профессиональную идентичность, а также находятся в состоянии кризиса выбора, целесообразно в образовательном процессе внедрить психологическую поддержку студентов. Важно особое внимание в процессе обучения уделять практике студентов. Учебная практика позволит получить практический навык, а также проверить себя в профессии.

Для развития креативности студентов можно использовать различные нетрадиционные формы обучения: продуктивные задания, которые направлены на создание материального или интеллектуального продукта; когнитивные задания, суть которых состоит в решении научных проблем, исследовании объектов, обобщении опыта, доказательстве гипотез и сравнении различных научных подходов; креативные задания, способствующие развитию творческого мышления студентов, такие как создание образов, текстов разных жанров, изобретение новых идей и изготовление различных продуктов; организационные задания, которые помогают студентам научиться планированию своей деятельности, постановке целей, подготовке презентаций, самооценке и оценке своей работы; научно-исследовательская работа.

Использование данных форм работы позволяет стимулировать активное участие студентов в образовательном процессе, развивать их интеллектуальные и творческие способности, а также способности к самоанализу и саморазвитию [20].

В процессе обучения у учащегося складывается собственный стиль учебной деятельности. Это достаточно устойчивое образование, характеризующее не продуктивность деятельности, а индивидуальный способ достижения цели, проявляющийся в поведении [21]. Стиль учебной деятельности становится основой для формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности и основой профессиональной идентичности.

Полученные данные позволяют глубже понять особенности проявления креативности у студентов-психологов с разными статусами профессиональной идентичности и организовать на этой основе обучение и систему индивидуальной психологической помощи студентам по формированию профессиональной идентичности.

Список источников

1. Малютина Т. В. Профессиональная идентичность, ее структура и компоненты // Омский научный вестник № 5. 2014. С. 149–152.
2. Азбель А. А. Особенности формирования статусов профессиональной идентичности старшеклассников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб.: Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2004. 18 с.
3. Жукова Е. Н. Взаимосвязь профессиональной идентичности и самоотношения у студентов творческих профессий // Российский экономический вестник. 2022. Т. 5, № 3. С. 47–53.
4. Косарева А. Б. Специалист-психолог: его важнейшие сферы профессиональной деятельности, личностные качества, особенности их оценки // Вестник Российского ун-та дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2007. № 2. С. 62–68.
5. Карымова О. С. Особенности профессиональной идентичности и представлений об идеальном профессионале студентов-психологов // Вестник ОГУ. 2017. № 11 (211). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-professionalnoy-identichnosti-i-predstavleniy-ob-idealnom-professionalom-studentov-psihologov> (дата обращения: 14.10.2023).
6. Dollinger S. J. Much more than selfies: Autophotography, individuality and creativity // Cambridge handbook of creativity and personality research. 2017. P. 323–353.
7. Ермолаева Е. П. Психология социальной реализации профессионала. М.: Институт психологии РАН, 2008. 347 с.

8. Кочнева Е. М., Блохина М. А., Лебедева Е. Г. Профессиональная идентичность как предмет психологических исследований // Мир науки. 2018. Т. 6, № 3. С. 67.
9. Эбич А. В. Формирование профессиональной идентичности психотерапевта // Психическое здоровье. 2009. Т. 7, № 7 (38). С. 48–51.
10. Иванова Н. Л., Конева Е. В. Социальная идентичность и профессиональный опыт личности. Ярославль: МАПН, 2013. 132 с.
11. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность и память: опыт генетической реконструкции // Мир психологии. 2001. № 1 (25). С. 64–78.
12. Daniel L. M. Role conflicts between the traditional identity and professional identity of Indian women psychologists: PhD diss. kand. psy. sciences. Massachusetts, 2006. 45 p.
13. Tajfel H. Social identity and intergroup relations. Cambridge University Press, 1982. 546 p.
14. Marcia J. E. Identity and Psychosocial Development in Adulthood. Identity, 2002. 2(1). P. 7–28.
15. Rodrigues A., Stobäus C. Identity as Study Object of Positive Psychology // Creative Education. 2016. Vol. 7, № 8. P. 3–16.
16. Воробьев А. Н., Сенин И. Г., Чирков В. И. Опросник профессиональных предпочтений (Адаптация теста Д. Голланда «Самонаправленный поиск»). Руководство. Ярославль: Психодиагностика, 1993. 87 с.
17. Воронин А. Н. Диагностика невербальной креативности: краткий вариант теста Э. Торренса // Методы психологической диагностики. М., 1994. С. 5–39.
18. Подгузова Е. Е. Креативность личности: возможности развития в условиях вуза. Смоленск: СГИИ, 2001. 119 с.
19. Воронин А. Н., Галкина Т. В. Диагностика вербальной креативности (адаптация теста Медника) // Методы психологической диагностики. М., 1994. С. 40–81.
20. Мухина С. Е. Психолого-педагогические условия для саморазвития студентов в высшей школе // Социокультурные проблемы современного человека, Новосибирск, 17–18 мая 2018 г. Ч. 2. Новосибирск: НГПУ, 2018. С. 107–115.
21. Зыбина Л. Н., Мухина С. Е. Педагогическая психология. Новосибирск: НГПУ. 2019. 317 с.

References

1. Malyutina T. V. Professional'naya identichnost', eyo struktura i komponenty [Professional identity, its structure and components]. *Omskiy nauchnyy vestnik – Omsk Scientific Bulletin*, 2014, no. 5, pp. 149–152 (in Russian).
2. Azbel' A. A. *Osobennosti formirovaniya statusov professional'noy identichnosti starsheklassnikov. Avtoref. dis. kand. psikh. nauk* [Features of the formation of professional identity statuses of high school students. Abstract of thesis ... cand. psychol. sci.]. Saint Petersburg, 2004. 18 p. (in Russian).
3. Zhukova E. N. Vzaimosvyaz' professional'noy identichnosti i samootnosheniya u studentov tvorcheskikh professiy [The relationship between professional identity and self-attitude among students of creative professions]. *Rossiyskiy ekonomicheskij vestnik – Russian Economic Bulletin*, 2022, vol. 5, no. 3, ppp. 47–53 (in Russian).
4. Kosareva A. B. Spetsialist-psikholog: ego vazhneyshiye sfery professional'noy deyatel'nosti, lichnostnye kachestva, osobennosti ikh otsenki [Specialist psychologist: his most important areas of professional activity, personal qualities, features of their assessment]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika – Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and pedagogy*, 2007, no. 2, pp. 62–68 (in Russian).
5. Karymova O. S. Osobennosti professional'noy identichnosti i predstavleniy ob ideal'nom professional'e studentov-psikhologov [Features of professional identity and ideas about the ideal professional of student psychologists]. *Vestnik OGU – Bulletin of OSU*, 2017, no. 11 (211) (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-professionalnoy-identichnosti-i-predstavleniy-ob-idealnom-professional'e-studentov-psikhologov> (accessed 4 October 2023).
6. Dollinger S. J. Much more than selfies: Autophotography, individuality and creativity. *Cambridge handbook of creativity and personality research*, 2017. Pp. 323–353.
7. Ermolaeva E. P. *Psikhologiya sotsial'noy realizatsii professionala* [Psychology of social realization of a professional]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2008. 347 p. (in Russian).
8. Kochneva E. M., Blokhina M. A., Lebedeva E. G. Professional'naya identichnost' kak predmet psikhologicheskikh issledovaniy [Professional identity as a subject of psychological research]. *Mir nauki – World of Science*, 2018, vol. 6, no. 3, pp. 67 (in Russian).

9. Ebich A.V. Formirovaniye professional'noy identichnosti psikhoterapevta [Formation of professional identity of a psychotherapist]. *Psikhicheskoye zdorov'ye – Mental Health*, 2009, vol. 7, no. 7 (38), pp. 48–51 (in Russian).
10. Ivanova N. L., Koneva E. V. *Sotsial'naya identichnost' i professional'nyy opyt lichnosti* [Social identity and professional experience of the individual]. Yaroslavl, MAPN Publ., 2013. 132 p. (in Russian).
11. Shneyder L. B. Professional'naya identichnost' i pamyat': opyt geneticheskoy rekonstruktsii [Professional identity and memory: the experience of genetic reconstruction]. *Mir psikhologii – World of Psychology*, 2001, no. 1 (25), pp. 64–78 (in Russian).
12. Daniel L. M. *Role conflicts between the traditional identity and professional identity of Indian women psychologists. PhD diss. kand. psy. sciences.* Massachusetts. 2006. 45 p.
13. Tajfel H. *Social identity and intergroup relations*. Cambridge University Press. 1982. 546 p.
14. Marcia J. E. Identity and Psychosocial Development in Adulthood. *Identity*, 2002, no 2(1), pp. 7–28.
15. Rodrigues A., Stobäus C. Identity as Study Object of Positive Psychology. *Creative Education*, 2016, vol. 7, no. 8, pp. 3–16.
16. Vorob'ev A. N., Senin I. G., Chirkov V. I. *Oprosnik professional'nykh predpochteniy (Adaptatsiya testa D. Gollanda «Samonapravlennoy poisk»)*. *Rukovodstvo* [Questionnaire of professional preferences (Adaptation of D. Holland's test "Self-directed search"). Management]. Yaroslavl, Psychodiagnostics Publ., 1993. 87 p. (in Russian).
17. Voronin A. N. Diagnostika neverbal'noy kreativnosti: kratkiy variant testa E. Torrensa [Diagnostics of nonverbal creativity: a short version of the E. Torrance test]. *Metody psikhologicheskoy diagnostiki* [Methods of psychological diagnostics]. Moscow, 1994. Pp. 5–39 (in Russian).
18. Podguzova E. E. *Kreativnost' lichnosti: vozmozhnosti razvitiya v usloviyakh vuza* [Personal creativity: development opportunities in a university environment]. Smolensk, SGII Publ., 2001. 119 p. (in Russian).
19. Voronin A. N., Galkina T. V. Diagnostika verbal'noy kreativnosti (adaptatsiya testa Mednika) [Diagnostics of verbal creativity (adaptation of the Mednik test)]. *Metody psikhologicheskoy diagnostiki* [Methods of psychological diagnostics]. Moscow, 1994. Pp. 40–81 (in Russian).
20. Mukhina S. E. Psikhologo-pedagogicheskiye usloviya dlya samorazvitiya studentov v vysshey shkole [Psychological and pedagogical conditions for self-development of students in higher education]. *Sotsiokul'turnye problemy sovremennogo cheloveka – Sociocultural problems of modern man*, Novosibirsk, NGPU Publ., 2018, vol. 2, pp. 107–115 (in Russian).
21. Zybyina L. N., Mukhina S. E. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology]. Novosibirsk, NGPU Publ., 2019. 317 p. (in Russian).

Информация об авторах

Мухина С. Е., кандидат психологических наук, доцент, Новосибирский государственный педагогический университет (ул. Вилуйская, 28, Новосибирск, Россия, 630126).

Мухин В. В., специалист по тестированию, МТС Диджитал (пр. Андропова, 18, Москва, Россия, 115432).

Information about the authors

Mukhina S. E., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University (ul. Vilyuiskaya, 28, Novosibirsk, Russian Federation, 630126).

Mukhin V. V., Automation Test specialist, MTS Digital (pr. Andropova, 18, Moscow, Russian Federation, 115432).

Статья поступила в редакцию 02.03.2024; принята к публикации 30.10.2024

The article was submitted 02.03.2024; accepted for publication 30.10.2024

Научная статья
УДК 159.9.07
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-125-133>

Оценка психологической адаптации первокурсников через самооценку показателей здоровья

Светлана Анатольевна Филиппова

Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого,
Тула, Россия, FilippovaSA@tspu.ru

Аннотация

Адаптация к изменениям среды с физиологической точки зрения представляет собой стрессорную реакцию, активирующую выработку приспособления к этим изменениям. Ключевым фактором, запускающим стрессорную реакцию, является новизна, фактором успешности адаптации – стрессоустойчивость, приспособляемость индивида. Успешность адаптационного процесса первокурсников проявляется в результатах учебной деятельности, сфере социального взаимодействия, показателях здоровья (физического и психологического). Проявлениями дезадаптации являются снижение показателей физического функционирования и психологического благополучия, которые, в свою очередь, отражаются на академической и социальной успешности. Таким образом, показатели здоровья и их изменения можно рассматривать как индикатор успешности адаптационного процесса, а применение соответствующих инструментов диагностики – компактным методом всесторонней оценки адаптации, включающей физиологический и психологический аспекты. Целью исследования является мониторинг психологической адаптации студентов-первокурсников через показатели здоровья (физического и психологического). В 2023 г. в исследовании приняли участие 276 студентов первого курса педагогического вуза, в том числе 22 несовершеннолетних. Половозрастной состав выборки: 240 девушек, 36 юношей (17–22 года). В 2024 г. – 178 студентов, в том числе 9 несовершеннолетних. Половозрастной состав выборки (17–21 года): 145 девушек, 33 юноши. Использованный инструментарий: тестирование при помощи SF-36 – опросника оценки качества жизни. Полученные данные показали, что большинство значений по шкалам в выборке соответствует средним значениям в популяции или превышает популяционные показатели, статистически значимых различий между средними значениями в выборке и в популяции обнаружено не было. Анализ индивидуальных результатов позволил выявить студентов, нуждающихся в психологической помощи. Индивидуальная работа подтверждает информативность и валидность использованного диагностического инструмента, позволяющего выявить проявления дезадаптации и конкретизировать мишени психологической работы.

Ключевые слова: психологическая адаптация, первый курс, студент, здоровье

Для цитирования: Филиппова С. А. Оценка психологической адаптации первокурсников через самооценку показателей здоровья // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 6 (58). С. 125–133. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-125-133>

Original article

Evaluation of psychological adaptation of first-year students through self-assessment of health indicators

Svetlana A. Filippova

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russian Federation, FilippovaSA@tspu.ru

Abstract

The adaptation process is a stressful reaction that activates adaptation to changes in the environment. The success of the adaptation process of freshmen is manifested in the results of educational ac-

tivities, the field of social interaction, indicators of physical and mental health. Disorders of psychological adaptation manifests itself in a decrease in indicators of physical functioning and psychological well-being. Health indicators and their changes can be considered as an indicator of the success of the adaptive process, and the application of appropriate diagnostic tools can be considered as a compact method of comprehensive assessment of adaptation, including physiological and psychological aspects. The aim of the study is to monitor the psychological adaptation of first-year students through health indicators (physical and psychological). In 2023, 276 1st year students of a pedagogical university, including 22 underaged, took part in the study. The sex and age composition of the sample: 240 girls, 36 boys (17-22 years old). In 2024 – 178 students, including 9 underaged. The sex and age composition of the sample: (17-21 years old) 145 girls, 33 boys (17-21 years old). Toolkit used: SF-36 testing – Quality of Life Questionnaire. The data showed that most of the scales in the sample correspond to the average values in the population or exceed the population indicators, there were no statistically significant differences between the average values in the sample and in the population. Analysis of individual results made it possible to identify students who need psychological assistance. Individual work with them confirms the informativeness and validity of the diagnostic tool used, which makes it possible to identify the manifestations of disorders of psychological adaptation and specify the targets of psychological work.

Keywords: *psychological adaptation, student, first year, health*

For citation: Filippova S. A. Otsenka psikhologicheskoy adaptatsii pervokursnikov cherez samoootsenku pokazateley zdorov'ya [Evaluation of psychological adaptation of first-year students through self-assessment of health indicators]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 6 (58), pp. 125–133. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-125-133>

Изменения внешней среды и необходимость адаптироваться к новым условиям вызывают стресс. Д. А. Жуков дает такое определение: «Стресс – это неспецифическая системная приспособительная реакция организма на новизну, т. е. на отклонение условий существования от привычных» [1, с.13]. Основоположники концепции стресса указывают на неспецифичность реакций организма в ответ на специфические стимулы среды: одну и ту же реакцию вызывают различные раздражения. У. Кеннон указывал на увеличение секреции адреналина, Г. Селье – на увеличение коры надпочечников, уменьшение тимуса, появление язв слизистой желудка (триада Селье). Для восстановления нормального состояния организма необходима активация нескольких функций нервной и эндокринной систем. В случае успешной выработки адаптивных механизмов стрессорная реакция уменьшается. Однако отсутствие переживания дезадаптации на психологическом уровне (привыкание к новой обстановке) не всегда свидетельствует об успешной адаптации на физиологическом уровне: есть вероятность развития хронического стресса на фоне систематического воздействия стрессорного стимула. В этом случае может возникнуть состояние эндогенной депрессии, возникающее в результате хронического умеренного стресса [2]. Важно отметить, что состояние эндогенной депрессии сопровождается болями в разных частях тела (психогенного генеза), в связи с чем говорят о соматических масках депрессии. В рамках рассматриваемой проблемы это важно, поскольку показатели соматического здоровья, значимые сами по себе, могут в то же время являться маркерами и психического благополучия, в совокупности они будут характеризовать процесс адаптации студента к обучению в вузе.

Определение здоровья Всемирной организации здравоохранения включает компоненты физического здоровья, а также эмоциональное и социальное благополучие, т. е. компоненты психического функционирования. Несмотря на наличие двусторонней связи между психическим и физическим здоровьем, зачастую при реализации психологического сопровождения первокурсников акцент делается на выявлении показателей социально-психологической адаптации, а динамика показателей здоровья упускается из виду. Существует большое количество исследовательских работ, посвященных процессу адаптации первокурсников и критериям оценки его успешности. В. Н. Грибов выделяет следующие критерии: удовлетворенность условиями обучения, активность в учебе и

участие в жизнедеятельности вуза, результативность обучения [3]. С. А. Рунова отмечает в качестве предикторов успешной адаптации наличие профессиональной направленности, профессионально значимых качеств, профессиональной мотивации, хорошей базовой подготовки [4]. А. А. Виноградова акцентирует внимание на вопросах преемственности между школой и вузом, выделяемые ею критерии: совокупность когнитивного, мотивационно-волевого, социально-коммуникативного компонентов [5]. Предлагаемая автором система оценки ориентирована в первую очередь на выявление проявлений академической и социальной успешности. Т. П. Браун исследует социально-педагогическую адаптацию студентов с точки зрения условий оптимизации образовательной среды вуза как фактора успешной адаптации. В качестве проявлений дезадаптации в исследовании выделяется «нарушение режима умственного труда», «чрезмерная перегрузка самостоятельной работой», «тревожность» [6, с. 13]. При этом в выделяемых ею критериях успешности адаптации внешний (объективно-нормативный) и внутренний (субъектно-личностный), к последнему относятся в том числе «самочувствие, сохранение внутренних энергетических ресурсов, отсутствие напряжения и тревоги», которые могут трактоваться как показатели здоровья [6, с. 17]. В ряду факторов адаптации Т. Н. Браун выделяется в ряду прочих «коррекция и профилактика проявлений психической дезадаптации студентов-первокурсников (состояний нервно-психического утомления, нарушения учебного режима, норм продолжительности сна и отдыха, режима питания и т. п.)» [6, с. 15]. Таким образом, состояния психической дезадаптации, целесообразность их диагностики и профилактики рассматриваются в ряду прочих факторов адаптации в вузе. В исследовании М. С. Юркиной, А. А. Смирнова отражены результаты апробации диагностического инструмента, включающего три критерия (шкалы): социальная, дидактическая, профессиональная адаптация. Ни одна из шкал не оперирует показателями психического и соматического здоровья, присутствуют единичные вопросы о субъективном психологическом благополучии [7, с. 38].

В методических рекомендациях по организации психологической службы в образовательных организациях высшего образования приводится перечень рекомендуемых диагностических инструментов, ориентированных на оценку когнитивной, мотивационной, эмоциональной, личностной сферы, отношений с родителями, особенностей поведения [8]. Предложенный перечень позволяет провести всестороннюю диагностику, однако не располагает компактными инструментами, позволяющими оперативно оценить особенности адаптационного процесса студентов: для выявления актуального стресса или прогноза вероятного кризисного состояния из предложенного перечня нужно применить как минимум три опросника («Большая пятерка», Опросник психической устойчивости, Опросник агрессивности Басса – Перри).

Таким образом, при оценке адаптивного процесса психологи склонны полагаться на самооценку студентами психологических проявлений своего состояния, из фокуса внимания ускользают динамические изменения в показателях здоровья, которые являются весьма информативными в отношении процесса адаптации.

На актуальность проблемы психологической дезадаптации студентов указывается в психологических исследованиях В. А. Горчакова, Л. А. Ланда и др., в них изучены проявления дезадаптации у студентов вузов и колледжей [9]. В. В. Красновой-Гольевой и А. Б. Холмогоровой дезадаптация рассматривается в контексте социальной тревожности [10]. Е. А. Петрова, В. В. Назаренко акцентируют внимание на особенностях адаптации студентов с ОВЗ и инвалидностью к условиям пандемии [11].

В клинических исследованиях процесс адаптации студентов рассматривается с точки зрения нарушений, именуемых расстройством адаптации. И хотя сама трактовка понятия довольно размыта, авторы в целом указывают на сходные тенденции, симптоматику и статистику. По данным В. В. Чубаровского, расстройства адаптации характерны для 14–21 % студентов [12]. А. П. Жигадло и др. подчеркивают соматическую симптоматику расстройства адаптации: «...Эта категория невротических расстройств сопровождается многочисленными жалобами, свидетельствующими об

астенизации, аффективных нарушениях, разнообразной психосоматической симптоматике, обострении хронических заболеваний» [13, с. 150]. Они же отмечают: «Пребывание организма в состоянии острого или хронического напряжения способствует развитию болезни. У студентов с неустойчивой адаптацией чаще регистрируются субклинические нарушения нервно-психической сферы». При этом она также отмечает важность диагностики: «...Поэтому разработка средств диагностики и профилактики нарушений адаптации у первокурсников представляет собой задачу большой практической значимости», акцентирует внимание именно на междисциплинарном подходе к проблеме адаптации, важности взаимодействия медицинских работников, педагогов, психологов, кураторов академических групп, сотрудников деканата. В исследовании представлена комплексная методика оценки успешности адаптации, включающая: антропометрию, социологический (опрос и анкетирование); экспертный (соматический статус учащихся на основании данных углубленных медицинских осмотров); клинико-динамический (наблюдение в динамике); психопатологический (изучение психического статуса); экспериментально-психологический (личностные тесты, тесты на самочувствие); социально-гигиенический (пропуски по болезни, оценка здоровья по тесту социальной адаптированности и вегетативной устойчивости); статистический; аналитический (подсчет и динамика адаптационного потенциала) [13, с. 151]. Данные, полученные авторами, показывают: у 126 из 328 обследованных студентов-первокурсников были выявлены различные расстройства адаптации; тяжесть симптоматики нарастает к середине года с тенденцией к снижению в конце года [13].

Н. А. Шифнер и др. на основании данных ведения 66 амбулаторных пациентов с расстройством адаптации в возрасте 16–23 лет показывает выраженность депрессивных реакций (30,3 %), тревожно-депрессивных реакций (22,7), соматизированных реакций (19,8), тревожных реакций (13,7), реакций дезадаптации с нарушениями поведения (13,6); отмечаются различия в длительности сохранения симптоматики – от нескольких недель до полутора лет [14].

О. И. Коломиец и др., характеризуя картину соматических заболеваний у студентов-первокурсников, пишут: «...Уровень заболеваемости (болезни органов дыхания) на первом курсе выше, чем на втором, что отражает уровень иммунитета и характеризует уровень адаптации» [15, с. 97].

Н. Г. Кожевникова, исследуя особенности заболеваемости несовершеннолетних студентов (16–17 лет), отмечает: «Наращение нервно-эмоционального напряжения сопровождается сдвигом вегетативного баланса в сторону симпатических влияний на ССС, что впоследствии может являться причиной возникновения различных функциональных нарушений» [16, с. 135]. Она указывает на рост заболеваемости в популяции подростков и молодежи, а также низкую медицинскую активность несовершеннолетних студентов: более половины обращается за медицинской помощью только в случае тяжелых заболеваний, более половины не понимают необходимости диспансерного наблюдения [16, с. 145]. Схожую проблему отмечает Ю. А. Александровский: несовершеннолетние студенты зачастую не имеют опыта взаимодействия с медицинскими учреждениями, демонстрируют низкий уровень культуры обращения за медицинской помощью – обращаются к врачам только в крайнем случае, занимаются самолечением [17].

Таким образом, психологические и клинические исследования подходят к проблеме адаптации первокурсников с разных сторон и оперируют разными критериями. Клинические исследования показывают наличие неблагоприятных тенденций в показателях адаптации через показатели здоровья первокурсников, находящиеся вне фокуса внимания специалистов психологических служб: студенты не могут озвучить существующие проблемы со здоровьем, поскольку такие вопросы в психологических опросниках отсутствуют. Вместе с тем значимость своевременной оценки особенностей протекания процесса адаптации первокурсников обусловлена вероятностью возникновения скоротечных кризисных состояний (спровоцированных академическими, социальными сложностями

ми, психологическими проблемами, а также состоянием здоровья), целесообразностью раннего выявления групп риска, склонных к нарушениям здоровья и социально-психологической адаптации.

В связи с этим возникает проблема применения экономичных, но информативных диагностических процедур.

Форма работы: фронтальная психологическая диагностика.

Сроки проведения мониторингов: февраль–март 2023, 2024 гг.

Выборка: всего в исследовании приняли участие 454 первокурсника. В 2023 г. – 276 студентов 1-го курса педагогического вуза в возрасте 17–22 лет (240 девушек, 36 юношей), из них 22 несовершеннолетних. В 2024 г. – 178 студентов 1-го курса в возрасте 17–21 года (145 девушек, 33 юноши), из них 9 несовершеннолетних (табл. 1).

Таблица 1

Социальный портрет выборки

Статус	Кол-во чел.	
	2023 г.	2024 г.
Студент с инвалидностью	17	12
Студент из неполной семьи	62	27
Студент, оставшийся без попечения родителей или сирота	6	9
Студент из малообеспеченной семьи	3	2
Студент из ДНР/ЛНР	6	1
Студент из многодетной семьи	21	17
Иностранный студент	-	2
Общее кол-во, чел.	276	178

Тестирование проводилось при помощи теста SF-36 – опросник оценки качества жизни [18], содержащего шкалы «физическое функционирование», «ролевое функционирование», «социальное функционирование», «психическое здоровье», что позволяет провести объемную оценку процесса адаптации.

Результаты мониторинга позволяют оценить общую картину адаптации контингента первокурсников к обучению в вузе, а также выявить группу риска – студентов с низкими показателями качества жизни. Как видно из табл. 2, средние баллы по шкалам в выборке можно сравнить со средними значениями в популяции, которые показаны в исследовании В. Н. Амирджановой и др. [19]. Результаты показывают, что большинство значений по шкалам в выборке соответствуют средним значениям в популяции или превышают популяционные показатели, статистически значимые различия между средними обнаружены не были. Соответствие данных по выборке популяционным средним позволяет сделать предварительные выводы об адаптированности студентов. Диапазон индивидуальных результатов в выборке также варьируется в нормативном диапазоне.

Таблица 2

Средние значения по шкалам в выборке и популяции

Шкала	Средние значения в выборке, баллы / 2023 г.	Средние значения в выборке, баллы / 2024 г.	Средние значения в популяции (муж. и жен. 18–85), баллы
Физическое функционирование	71,95	94,63	77,02
Ролевое функционирование, обусловленное физическим здоровьем	70,38	79,35	53,8
Интенсивность боли	55,54	74,18	61,3
Общее состояние здоровья	50,45	35,81	56,56
Жизненная активность	53,17	59,60	55,15
Социальное функционирование	55,52	77,38	69,67
Ролевое функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием	68,71	73,78	57,23
Психическое здоровье	52,20	66,60	58,82

Ответы на выборочные вопросы представлены в табл. 3.

Таблица 3

Соотношение ответов студентов на некоторые вопросы опросника

Вопрос/вариант ответа	Соотношение ответов, %	
	2023 г. (N = 276)	2024 г. (N = 178)
<i>В целом Вы бы оценили состояние Вашего здоровья как:</i>		
Отличное	13,41*	24,72*
Очень хорошее	22,46	22,47
Хорошее	47,1	43,82
Посредственное	14,86	8,43
Плохое	2,17	0,56
<i>Как бы Вы оценили свое здоровье сейчас по сравнению с тем, что было год назад?</i>		
Значительно лучше, чем год назад	17,75	19,66
Несколько лучше, чем год назад	17,75	25,28
Примерно так же, как год назад	47,1	42,7
Несколько хуже, чем год назад	14,49	12,36
Гораздо хуже, чем год назад	2,9	0
<i>Как часто за последние 4 недели Ваше физическое или эмоциональное состояние мешало вам активно общаться с людьми (навещать друзей, родственников и т. п.)?</i>		
Все время	0,36	0,56
Большую часть времени	6,52	8,99
Иногда	22,1	25,84
Редко	25	20,22
Ни разу	46,01	44,38

*Различия на 0,01 уровне значимости (z-тест).

Таким образом, в целом мы видим общую картину успешной адаптации с тенденцией к улучшению показателей. Вместе с тем необходимо проводить анализ индивидуальных результатов с целью выявления отклонений от нормативных проявлений в первую очередь среди несовершеннолетних, студентов с инвалидностью и прочих групп, требующих повышенного внимания со стороны социально-психологической службы вуза.

На основании полученных результатов была сформирована группа студентов, в отношении которых была инициирована психологическая помощь в форме индивидуальной консультации. Индивидуальная работа показала, что чаще всего показатели здоровья при помощи указанного опросника действительно позволяют выявить студентов, имеющих сложности адаптации. Исключения составляют случаи недобросовестного заполнения теста, связанные с низкой психологической культурой студентов: на консультацию приходят из любопытства, реальных жалоб не имеют. В 2024 г. из 178 протестированных студентов психологическая помощь была предложена 22.

Обозначенные проблемы согласуются с симптомокомплексом расстройства адаптации: предъявляются тревожные, субдепрессивные состояния, обеспокоенность соматическим здоровьем (головные боли, астения, нарушение аппетита, сна, менструального цикла), выявлено несколько студентов, находящихся под наблюдением невролога, психиатра. Часть студентов не осознают стрессогенную природу ухудшения физического самочувствия, при этом обращают внимание, что предпринимаемые меры (соблюдение режима, сбалансированная диета, физическая активность) не приводят к улучшению состояния. Соответственно, редукция беспокоящих симптомов со стороны соматического здоровья требует одновременного воздействия и на физические параметры (сон, рацион), и на психологические (установки, привычки, самоотношение).

Психологическая диагностика и работа по адаптации первокурсников в учебных заведениях зачастую реализуется в условиях кадрового и временного дефицита. В таких условиях возникает актуальная необходимость сужения числа рассматриваемых критериев до выделения ключевых маркеров, свидетельствующих о необходимости оказания психологической помощи студенту на этапе адаптации. Этими маркерами могут являться показатели здоровья, поскольку их снижение напрямую указывает на нарушение процесса адаптации: расстройство адаптации провоцирует раз-

витие субдепрессивных, тревожных состояний, для которых, в свою очередь, характерно наличие соматических симптомов.

Список источников

1. Жуков Д. А. Психогенетика стресса. Поведенческие и эндокринные корреляты генетических детерминант стресс-реактивности при неконтролируемой ситуации. СПб.: СПбЦНТИ. 1997. 176 с.
2. Monleon S. et al. Attenuation of sucrose consumption in mice by chronic mild stress and its restoration by imipramine // *Psychopharmacology*. 1995. № 117. P. 453–457.
3. Грибов В. Н. Адаптация молодежи малого сибирского города к условиям обучения в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 1999. 180 с.
4. Рунова С. А. Социально-профессиональная адаптация студентов первого курса к условиям педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк, 2000. 200 с.
5. Виноградова А. А. Адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе // *Образование и наука*. 2008. № 3 (51). С. 37–48.
6. Браун Т. П. Адаптация студентов к обучению в вузе в условиях оптимизации образовательной среды: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007. 179 с.
7. Юркина М. С., Смирнов А. А. Разработка и апробация методики для экспресс-диагностики уровня адаптированности студентов к вузу // *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*. 2015. № 1. С. 82–87. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-i-aprobatziya-metodiki-dlya-ekspress-dagnostiki-urovnya-adaptirovannosti-studentov-k-vuzu> (дата обращения: 20.03.2024).
8. Методические рекомендации по организации психологической службы в образовательных организациях высшего образования. М., 2023. 127 с.
9. Горчакова В. А., Ланда Л. А., Матыцына В. А. и др. Психологическая дезадаптация у студентов системы среднего и высшего профессионального образования: сравнительный анализ // *Психологическая наука и образование*. 2013. Т. 18, № 4. С. 5–14.
10. Краснова-Гольева В. В., Холмогорова А. Б. Социальная тревожность и студенческая дезадаптация // *Психологическая наука и образование psyedu.ru*. 2011. Т. 3, № 1. С. 1–15. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n1/39944.shtml (дата обращения: 20.03.2024).
11. Петрова Е. А., Назаренко В. В. Выраженность ситуативной и личностной тревожности у студентов вуза с ОВЗ и инвалидностью в период пандемии // *Консультативная психология и психотерапия*. 2021. Т. 29, № 2. С. 48–61. doi: 10.17759/cpp.2021290203
12. Чубаровский В. В., Некрасов М. А. Пограничные психические расстройства и аддиктивные формы поведения у лиц подросткового и юношеского возраста (клинико-эпидемиологический аспект). Орел: ОГУ; Картуш, 2005. 128 с.
13. Жигадло А. П., Якубенко О. В. Особенности адаптации первокурсников в условиях модернизации высшего образования. Омск: Изд-во СибАДИ, 2007. 133 с.
14. Шифнер Н. А., Бобров А. Е., Кулыгина М. А. Клинико-динамическая характеристика расстройств адаптации у студентов // *Ученые записки СПбГМУ им. И. П. Павлова*. 2011. № 4. С. 64–66. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kliniko-dinamicheskaya-harakteristika-rasstroystv-adaptatsii-u-studentov> (дата обращения: 20.03.2024).
15. Коломиец О. И., Петрушкина Н. П., Макунина О. А. Заболеваемость и вегетативный статус студентов-первокурсников как показатели стратегии адаптации к обучению в высших учебных заведениях // *Ученые записки университета Лесгафта*. 2015. № 1 (119). С. 97–104. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zabolevaemost-i-vegetativnyy-status-studentov-pervokursnikov-kak-pokazateli-strategii-adaptatsii-k-obucheniyu-v-vysshih-uchebnyh> (дата обращения: 20.03.2024).
16. Кожевникова Н. Г. Особенности заболеваемости студентов-подростков в процессе адаптации к обучению в вузе // *Педиатрия. Журнал им. Г. Н. Сперанского*. 2012. № 5. С. 143–145. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-zabolevaemosti-studentov-podrostkov-v-protssesse-adaptatsii-k-obucheniyu-v-vuze> (дата обращения: 20.03.2024).
17. Александровский Ю. А. Состояния психической адаптации и невротические расстройства. М.: ГЭОТАР-Медиа. 2012. 302 с.

18. Ware J. E., Snow K. K., Kosinski M., Gandek B. SF-36 Health Survey. Manual and interpretation guide // The Health Institute, New England Medical Center. Boston, Mass., 1993. 316 p.
19. Амирджанова В. Н., Горячев Д. В., Коршунов Н. И., Ребров А. П., Сороцкая В. Н. Популяционные показатели качества жизни по опроснику СФ-36 (результаты многоцентрового исследования качества жизни «Мираж») // Научно-практическая ревматология. 2008. № 1. С. 36–48. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/populyatsionnye-pokazateli-kachestva-zhizni-po-oprosniku-sf-36-rezultaty-mnogotsentrovogo-issledovaniya-kachestva-zhizni-mirazh> (дата обращения: 20.03.2024).

References

1. Zhukov D. A. *Psikhogenetika stressa. Povedencheskiye i endokrinnye korrelyaty geneticheskikh determinant stress-reaktivnosti pri nekontroliruemoy situatsii* [Psychogenetics of stress. Behavioral and endocrine correlates of genetic determinants of stress reactivity in an uncontrolled situation]. Saint Petersburg, SPbCNTI Publ., 1997. 176 p. (in Russian).
2. Monleon S. et al. Attenuation of sucrose consumption in mice by chronic mild stress and its restoration by imipramine. *Pshychopharmacology*, 1995, no. 117, pp. 453–457.
3. Gribov V. N. *Adaptatsiya molodezhi malogo sibirskogo goroda k usloviyam obucheniya v vuze. Dis. kand. ped. nauk* [Adaptation of the youth of a small Siberian city to the conditions of study at the university. Dis. cand. ped. scie.]. Tyumen, 1999. 180 p. (in Russian).
4. Runova S. A. *Sotsial'no-professional'naya adaptatsiya studentov pervogo kursa k usloviyam pedagogicheskogo vuza. Dis. kand. ped. nauk* [Social and professional adaptation of first-year students to the conditions of a pedagogical university. Dis.cand. ped. sciences]. Novokuznetsk, 2000. 200 p. (in Russian).
5. Vinogradova A. A. *Adaptatsiya studentov mladshikh kursov k obucheniyu v vuze* [Adaptation of junior students to study at the university]. *Obrazovaniye i nauka – Education and science*, 2008, no. 3 (51), pp. 37–48 (in Russian).
6. Braun T. P. *Adaptatsiya studentov k obucheniyu v vuze v usloviyakh optimizatsii obrazovatel'noy sredy. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Adaptation of students to study at a university in conditions of optimizing the educational environment. Abstract of thesis cand. ped. sci.]. Saint Petersburg, 2007. 179 p. (in Russian).
7. Yurkina M. S., Smirnov A. A. Razrabotka i aprobatsiya metodiki dlya ekspress-dagnostiki urovnya adaptirovannosti studentov k vuzu [Development and testing of a methodology for express diagnostics of the level of adaptation of students to a university]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika – Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2015, no. 1, pp. 82–87 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-i-aprobatsiya-metodiki-dlya-ekspress-dagnostiki-urovnya-adaptirovannosti-studentov-k-vuzu> (accessed 20 March 2024).
8. *Metodicheskiye rekomendatsii po organizatsii psikhologicheskoy sluzhby v obrazovatel'nykh organizatsiyakh vysshego obrazovaniya* [Methodological recommendations on the organization of psychological service in educational institutions of higher education]. Moscow, 2023. 127 p. (in Russian).
9. Gorchakova V. A., Landa L. A., Matytsyna V. A. et al. Psikhologicheskaya dezadaptatsiya u studentov sistemy srednego i vysshego professional'nogo obrazovaniya: sravnitel'nyy analiz [Psychological disorders in students of secondary and higher professional education: comparative analysis]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological science and education*, 2013, vol. 18, no. 4, pp. 5–14 (in Russian).
10. Krasnova-Gol'eva V. V., Kholmogorova A. B. Sotsial'naya trevozhnost' i studencheskaya dezadaptatsiya [Social anxiety and student maladjustment]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye psyedu.ru – Psychological Science and Education*, 2011, vol. 3, no. 1, pp. 1–15 (in Russian). URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n1/39944.shtml (accessed 27 January 2022).
11. Petrova E. A., Nazarenko V. V. Vyrazhennost' situativnoy i lichnostnoy trevozhnosti u studentov vuza s OVZ i invalidnost'yu v period pandemii [The severity of situational and personal anxiety among university students with disabilities and disabilities during a pandemic]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya – Councelling Psychology and Psychotherapy*, 2021, vol. 29, no. 2, pp. 48–61. doi:10.17759/cpp.2021290203/ (in Russian).
12. Chubarovskiy V. V. *Pogranichnye psikhicheskiye rasstroystva i addiktivnye formy povedeniya u lits podrostkovogo i yunosheskogo vozrasta (kliniko-epidemiologicheskikh aspekt)* [Borderline mental disorders and addictive forms of behavior in adolescents and adolescents (clinical and epidemiological aspect)]. Orel, OSU; Kartush Publ., 2005. 128 p. (in Russian).

13. Zhigadlo A. P., Yakubenko O. V. *Osobennosti adaptatsii pervokursnikov v usloviyakh modernizatsii vysshego obrazovaniya* [Features of adaptation of freshmen in the context of modernization of higher education]. Omsk, SibADI Publ., 2007. 133 p. (in Russian).
14. Shifner N. A., Bobrov A. E., Kulygina M. A. Kliniko-dinamicheskaya kharakteristika rasstroystv adaptatsii u studentov [Clinical and dynamic characteristics of adaptation disorders in students]. *Uchenye zapiski SPbGMU im. I. P. Pavlova – The Scientific Notes of the Pavlov University*, 2011, no. 4, pp. 64–66 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kliniko-dinamicheskaya-harakteristika-rasstroystv-adaptatsii-u-studentov> (accessed 20 March 2024).
15. Kolomiets O. I., Petrushkina N. P., Makunina O. A. Zabolevaemost' i vegetativnyy status studentov-pervokursnikov kak pokazateli strategii adaptatsii k obucheniyu v vysshih uchebnykh zavedeniyakh [Morbidity and vegetative status of first-year students as indicators of the strategy for adaptation to higher education]. *Uchenye zapiski universiteta Lesgafta – Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta*, 2015, no. 1 (119), pp. 97–104 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zabolevaemost-i-vegetativnyy-status-studentov-pervokursnikov-kak-pokazateli-strategii-adaptatsii-k-obucheniyu-v-vysshih-uchebnyh> (accessed 20 March 2024).
16. Kozhevnikova N. G. Osobennosti zabolevaemosti studentov-podrostkov v protsesse adaptatsii k obucheniyu v vuze [Features of the incidence of adolescent students in the process of adaptation to study at the university]. *Pediatrics. Zhurnal im. G. N. Speranskogo – Pediatrics. Journal named after G. N. Speransky*, 2012, no. 5, pp. 143–145 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-zabolevaemosti-studentov-podrostkov-v-protsesse-adaptatsii-k-obucheniyu-v-vuze> (accessed 20 March 2024).
17. Aleksandrovskiy Yu. A. *Sostoyaniya psikhicheskoy adaptatsii i nevroticheskiye rasstroystva* [Mental adjustment states and neurotic disorders]. Moscow, GEOTAR-Media Publ., 2012. 302 p. (in Russian).
18. Ware J. E., Snow K. K., Kosinski M., Gandek B. *SF-36 obsledovaniye zdorov'ya. Rukovodstvo i rukovodstvo po interpretatsii*. Institut Zdorov'ya, New England Medical Center. Boston, Mass. 1993. 316 p.
19. Amirdzhanova V. N., Goryachev D. V., Korshunov N. I., Rebrov A. P., Sorotskaya V. N. Populyatsionnye pokazateli kachestva zhizni po oprosniku SF-36 (rezul'taty mnogotsentrovogo issledovaniya kachestva zhizni «Mirazh») [Population-Based Quality of Life Scores on the SF-36 Questionnaire (Results of the Mirage Multicenter Quality of Life Study)]. *Nauchno-prakticheskaya revmatologiya – Rheumatology Science and Practice*, 2008, no 1, pp. 36–48 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/populyatsionnye-pokazateli-kachestva-zhizni-po-oprosniku-sf-36-rezultaty-mnogotsentrovogo-issledovaniya-kachestva-zhizni-mirazh> (accessed 20 March 2024).

Информация об авторе

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

Information about the author

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

Статья поступила в редакцию 25.03.2024; принята к публикации 30.10.2024

The article was submitted 25.03.2024; accepted for publication 30.10.2024

Научная статья
УДК 37.02; 37.015.3

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-134-143>

Стереотипы, установки, предрассудки и предубеждения в профессиональной педагогической деятельности сельских учителей

Анна Викторовна Пивоварова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, anya.karm@yandex.ru

Аннотация

Рассматривается вопрос формирования новых стереотипов профессиональной педагогической деятельности, которые могут заменить негативные и устаревшие, деструктивно влияющие на результат труда сельских учителей, который, по сравнению с городскими, осложняется особенностями функционирования образовательной организации в сельской местности. Доказывается тезис о том, что полифункциональная деятельность сельского педагога способствует формированию особых стереотипов, в первую очередь связанных с организацией образовательного процесса (в том числе о значении малочисленных школ и их реструктуризации, использовании сетевых механизмов, проектировании и реализации индивидуальных образовательных маршрутов и др.). В число таких представлений, сформировавшихся в 60–90-е годы среди педагогов сельских школ (в первую очередь малочисленных), входит твердая уверенность части учителей и руководителей о «второсортности» работников данной группы общеобразовательных организаций, низком качестве их деятельности. Осуществлен анализ понятий «стереотипы», «установки», «предрассудки», «предубеждения» в профессиональной педагогической деятельности сельских учителей. На основе сравнительных характеристик выявлены общие и отличительные черты перечисленных психологических явлений, которые можно использовать при работе по формированию стереотипов профессиональной педагогической деятельности.

Ключевые слова: профессиональная педагогическая деятельность, стереотипы, установки, предубеждения, предрассудки, сельские учителя

Для цитирования: Пивоварова А. В. Стереотипы, установки, предрассудки и предубеждения в профессиональной педагогической деятельности сельских учителей // Научно-педагогическое обозрение – Pedagogical Review. 2024. Вып. 6 (58). С. 134–143. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-134-143>

Original article

Stereotypes, attitudes, preconceptions and prejudices in the professional pedagogical activity of rural teachers

Anna V. Pivovarova

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, anya.karm@yandex.ru

Abstract

The issue of forming new stereotypes of professional pedagogical activity is considered, which can replace negative and outdated ones that destructively affect the results of the work of rural teachers, which, in comparison with urban ones, is complicated by the peculiarities of the functioning of an educational organization in rural areas. The thesis is proven that the multifunctional activity of a rural teacher contributes to the formation of special stereotypes, primarily related to the organization of the educational process (including the importance of small schools and their restructuring, the use of network mechanisms, the design and implementation of individual educational routes, etc.). Among such ideas, formed in the 60-90s among teachers of rural schools (primarily small ones), are the firm belief of some teachers and administrators

about the “second-class” nature of employees of this group of educational organizations and the low quality of their activities. A historical and pedagogical analysis of the concepts of “stereotypes”, “attitudes”, “preconceptions”, “prejudice” in the professional pedagogical activities of rural teachers was carried out. Based on comparative characteristics, common and distinctive features of the listed psychological phenomena have been identified that can be used when working to form stereotypes of professional pedagogical activity.

Keywords: *professional pedagogical activity, stereotypes, attitudes, prejudices, preconceptions, rural teachers*

For citation: Pivovarova A. V. Stereotipy, ustanovki, predrassudki i predubezhdeniya v professional'noy pedagogicheskoy deyatel'nosti sel'skikh uchiteley [Stereotypes, attitudes, preconceptions and prejudices in the professional pedagogical activity of rural teachers]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 6 (58), pp. 134–143. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-134-143>

Формирование в России информационного общества обусловило процесс становления новой национальной образовательной системы, темпы которой зачастую оцениваются как недостаточные. Одним из факторов торможения комплексных структурных изменений в образовании, с нашей точки зрения, является пассивность педагогов, их недостаточная степень готовности к организации образовательного процесса в соответствии с требованиями современной образовательной парадигмы.

Стремления общества и государства, предпринимаемые в направлении повышения компетентности педагогов в соответствии с современными требованиями, довольно часто неэффективны в силу уже сформированных и закреплённых образов об учительстве, его роли, механизмов реализации профессиональной деятельности и взаимодействия с другими, то есть педагогических стереотипов, установок, предубеждений, предрассудков о профессиональной деятельности учителей. В первую очередь это касается педагогов сельских школ.

В условиях сельской местности школа является не просто образовательной организацией, а главной составляющей уклада жизни села, транслирующей духовные, культурные, этнические ценности (наиболее актуальные для национальных сел/деревень), исторические традиции. Каждая сельская школа обладает специфическими неповторимыми чертами социально-экономического, производственного, культурного, природно-географического характера, которые создают уникальную ситуацию не только для каждого региона, а также для отдельных муниципальных образований.

Перечислим общепринятые специфические особенности сельской школы:

- 1) пространственная изолированность школ разных ступеней;
- 2) типовое и видовое многообразие сельских школ;
- 3) наличие национальных школ с разным числом обучающихся, для которых русский язык неродной;
- 4) условия территориального расположения школ;
- 5) разные социальные, экономические, культурные, географические условия функционирования школ [1, с. 85];
- 6) отсутствие возможностей для внешней реструктуризации;
- 7) малочисленность и малокомплектность образовательных учреждений;
- 8) отдалённость образовательных организаций (более 60 % всех школ находятся в отдалённых от города или районного центра сельских поселениях) [1];
- 9) старение педагогических кадров, средний возраст которых зачастую достигает около 50 лет [2].

В данном случае мы будем понимать под сельской школой типичные сельские общеобразовательные организации с количеством обучающихся от 40–50 (основные общеобразовательные), 70–140 (средние общеобразовательные), с числом педагогов соответственно от 10 до 25 человек, реализующие специфическую (в целом сетевую) организацию образовательного процесса.

Не подвергается сомнению, что сельские педагоги различаются по ряду характеристик, таких как педагогический стаж, возраст, уровень квалификации, звание, количество учебной нагрузки и т. п. Однако большинство из них – это педагоги с большим опытом профессиональной деятельности, придерживающиеся традиционной парадигмы организации образовательного процесса, испытывающие профессиональное одиночество и выполняющие дополнительные профессиональные функции в образовательной организации (администратора, психолога, дефектолога, ведение предметов не по специальности и т. д.).

Поэтому в силу сложности педагогического труда сельских учителей, многочисленности выполняемых ими функций для них в большей степени свойственно использовать упрощенные алгоритмы и схемы профессиональной деятельности. С одной стороны, это позволяет не затрачивать время и энергию на когнитивные процессы, а выполнять уже привычные профессиональные действия из раза в раз, однако, с другой стороны, данные представления о профессиональной деятельности закрепляются настолько, что основанные на них действия для их носителей становятся единственно верными и преимущественными среди других современных способов. Это приводит к тому, что педагог часто не замечает дисфункциональных последствий традиционной организации образовательного процесса.

Что лежит в основе традиционных представлений сельских учителей об организации образовательного процесса, «ущербности» собственной деятельности, зачастую категорической ее «неуспешности» и др.: педагогические стереотипы, установки, предубеждения, предрассудки? Ответ на данный вопрос позволит более четко обосновать саму технологию формирования продуктивных педагогических стереотипов профессиональной педагогической деятельности учителей сельских школ. С нашей точки зрения, именно сейчас, в условиях становления обновленной системы общего образования, которая смогла бы войти в десятку лучших в мире, особую актуальность приобретает поиск новых нестереотипизированных способов профессиональной деятельности сельского учителя, а также способов преодоления устаревших и деструктивных стереотипов.

Следует отметить, что проблеме стереотипов как в зарубежных исследованиях, так и в отечественной науке уделялось достаточное внимание. Однако основной массив литературы затрагивал гендерные стереотипы, этностереотипы, стереотипы в сфере социальной идентичности и др. В то же время ни в России, ни за рубежом стереотипами профессиональной педагогической деятельности, технологией их формирования детально не занимались. Особое место в данной области исследования должна занимать проблема стереотипов педагогов сельских школ.

В области педагогической деятельности проблемы стереотипизации стали изучаться сравнительно недавно. Исследуются стереотипы в возрастном аспекте: у дошкольников (Б. Е. Робинсон, П. Скин, К. Флейк-Хобсон), школьников (В. С. Ротенберг), студентов (Е. В. Джавахишвили, В. А. Ситаров, Т. С. Яценко).

В последнее десятилетие возрос интерес к изучению педагогических стереотипов (З. А. Агеева, Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева, Л. А. Новоселова, О. С. Ключко и др.). Это связано с тем, что педагогические стереотипы могут выступать как в роли стабилизирующих, так и в роли дестабилизирующих факторов педагогической деятельности. Однако вопросы содержания стереотипов профессиональной педагогической деятельности, их особенностей, а также способов формирования остаются пока открытыми.

Представим нашу трактовку соотношения понятий «стереотип», «установка», «предрассудок», «предубеждение» (табл. 1). Для анализа указанных понятий (установка, стереотип, предубеждение и предрассудок) мы выделили шесть характеристик: 1) основание явления; 2) эмоциональная окраска; 3) соотношение со сферой сознания; 4) когда и кем используется; 5) возможно ли изменить это явление; 6) в результате чего оно формируется. Отметим, что общее в них то, что все оценочны; формируются на основе социального опыта, но в результате по-разному эмоционально окрашен-

ных ситуациях; все трудно поддаются изменениям, но все же воздействовать на них возможно. Основные отличия: имеют разные базисы; по-разному соотносятся со сферой сознания; по-разному используются: только установки сопровождают каждое действие на бессознательном уровне, остальные явления употребляются при определенных социальных и психологических условиях.

Установка, стереотип, предубеждение, предрассудок: сравнительные характеристики

Характеристика	Установка	Стереотип	Предубеждение	Предрассудок
1. Что лежит в основе	Воздействие-раздражитель	Установка	Негативные (чаще) эмоции, стереотипы	Установка
2. Эмоциональная окраска	Оценочная	Одно из свойств – поляризованность оценки	Необоснованное негативное (чаще) суждение	Оценочен, негативно окрашен
3. Как соотносится со сферой сознания	Бессознательна как готовность к деятельности	Осознаваем как образ	Бессознательное (неявное) / осознанное (явное)	Не осознаваем
4. Когда и кем используется	Бессознательно сопровождает любое действие	Действует в конкретных ситуациях	Ложное эмоциональное качество личности определенных типов людей	Встречается (чаще) у представителей низкой ступени социальной лестницы; тех, чье социальное положение резко ухудшилось; тех, чей позитивный «я-образ» нестабилен
5. Поддается ли изменениям	Трудно	Трудно	Может быть изменено	Трудно, но может самостоятельно устраниться при изменении установленной нормы поведения
6. В результате чего формируется	На основе социального опыта, в результате воспитания	Как упрощенное представление на основе социального опыта, в результате воспитания	В результате дефицита информации, негативного опыта встречи с объектом предубеждения	За счет механизма подражания и внушения, на основе негативного (чаще) социального опыта

Рассмотрим содержание данной таблицы. Основой всех перечисленных психологических явлений является установка. Впервые категорию «установка» для определения стереотипа использовали в своих работах психологи К. К. Платонов [3, с. 141], А. Г. Шмелев [4, с. 44]. Они считали, что стереотип есть вид социальной установки, устойчивой и трудно поддающейся изменениям. Соответственно, социальная (а в нашей трактовке профессиональная) установка – это «модель восприятия и отражения внешних объектов и явлений, эмоциональное и рациональное представление возможности осуществления деятельности по достижению целей индивида [5].

На основании работ С. А. Мурадян можно констатировать, что установка существенно отличается от стереотипа, так как стереотип осознаваем, действует в конкретных ситуациях, а установка бессознательно сопровождает любое действие [6, 7]. Согласно Д. Н. Узнадзе, установка – это бессознательная готовность субъекта к действию в возникшей ситуации. Сама же реакция на ситуацию вызвана бессознательной готовностью субъекта к конкретному поведению, его внутренней предрасположенностью [8, с. 170].

Соответственно, согласно точке зрения В. Я. Ядова, каждый учитель является носителем уникального набора установок, бессознательно влияющих на профессиональную деятельность учителя. К их числу мы бы отнесли элементарные, базовые, определяющиеся запросами личности и общества, ценностные ориентации самой личности [9, с. 89]. При этом «социальная» установка явля-

ется специфической формой фиксированной установки; она оценочна, сформирована в процессе социализации и является осознанной» [10].

С нашей точки зрения, установка является устойчивым конструктом психики человека и трудно поддается изменениям, бессознательна и выполняет роль промежуточного звена между раздражающим фактором и реакцией индивида. Поэтому набор диспозиций сельских учителей в значительной степени отличается от набора диспозиций городских педагогов на всех уровнях, однако отметим, что между собой они имеют некоторые сходства на уровне социально фиксированных установок (при условии сходства специфических особенностей сельских школ), при этом значительно различаясь на трех других уровнях, которые зависят от перечисленных ранее характеристик сельских педагогов. Следовательно, к определенным бессознательным установкам учителей маленьких сельских школ можно отнести представления о неуспешности данной группы школ и их субъектов, низком качестве ресурсного обеспечения образовательного процесса, слабой результативности обучения (в том числе разновозрастного), боязни включения в реальные сетевые коммуникации и др.

К функциям установок, влияющим на профессиональную деятельность учителя сельской школы, можно отнести следующие: стабилизирующая, которая регулирует ее содержание; контролирующая, позволяющая специалисту отслеживать результаты своей работы; инерционная, позволяющая выстраивать траекторию поведения по инерции, действуя уже привычными способами, при этом затрудняющая приспособление к новым обстоятельствам; познавательная, заключающаяся в приобретении информации о нормах, правилах при принятии конкретных решений; аффективная, окрашивающая эмоциональными и чувственными компонентами сам процесс или объект труда и др. Большое значение имеют также поведенческая, психологическая и оценочная функции, которые зачастую работают как барьер: не допускают информацию, противоречащую сформировавшейся установке, например, при сложившемся положительном мнении о субъекте или ситуации и др.

На основе работ, посвященных теории социальной установки Г. Оллпорта, У. Мак-Гайра, выделим ее признаки: установку как «психофизиологическое состояние» нельзя прямо наблюдать; она формируется в процессе конкретного профессионального опыта; оказывает значительное «динамическое и направляющее влияние» на поведение [11–13].

Обладать установкой – значит быть предрасположенным к устойчивой деятельности или отношению, обладать внутренней согласованностью [14, 15]. Следовательно, к компонентам установок сельского учителя необходимо отнести: представления специалиста об особенностях организации образовательного процесса в данной группе школ; соответствующие эмоции и оценки, сопровождающие учителя в процессе его трудовой деятельности (в нашем случае включающие как позитивное оценивание преимуществ сельской школы и его субъектов, так и негативное, связанное с внешними суждениями о нерезильентности организации, педагогов, учеников и др.). Кроме того, к компонентам установок относят также и готовность учителя к деятельности [16, с. 16–17]. Мы согласимся с Е. В. Джавахишвили, которая выделяет три основных составляющих: эмоциональную, которая мотивирует к педагогической деятельности; когнитивную, то есть знания, применяемые в педагогической деятельности; операциональную, которая включает в себя необходимые умения и навыки. Эти составляющие неразрывно связаны друг с другом, поскольку любые применяемые знания, умения и навыки вызывают какое-либо оценочное, эмоциональное к ним отношение [17, с. 67].

Особое значение для педагогической установки играет мотив и мотивация [18, 19]. В понятие мотива входят: потребности, интересы, установки, эмоции, инстинкты [20–22]. Важно отметить, что, несмотря на то, что установки и мотивы переплетаются между собой и имеют несколько точек пересечения, они не являются тождественными: мотив – сознателен, установка – произвольна и неосознаваема. В мотивационной сфере личности, в том числе личности педагогов, тесно взаимодействуют друг с другом различные психологические явления: мотивы, потребности, интересы,

установки, эмоции, инстинкты. При этом, влияя друг на друга, они выстраиваются в определенную последовательность, результатом которой выступает действие [23, 24]. Однако тип мотива, за которым в дальнейшем последует установка и действие, зависит в том числе и от поставленной специалистом цели, которая, в свою очередь, может подкрепляться стереотипизированной информацией. Анализируя процессы мотивации педагогов сельских школ Томской области в 2022–2023 г., было установлено, что более чем у трети всех специалистов преобладал инструментальный тип мотивации, только четверть учителей обладала профессиональным типом мотивации. Преимущественными факторами мотивации были следующие: получение доходов, комфортные условия труда, работа ради общения, возможность занять свободное время.

Данные установки и указанные типы мотивации значительно влияют и на стереотипы профессиональной педагогической деятельности сельских учителей. Для нас стереотип – наиболее концентрированное выражение установки. Согласно С. А. Мурадян, стереотип наиболее устойчив, когда у индивида-носителя стереотипа есть возможность для индивидуального «достраивания» того общепринятого образа, с которым он столкнулся. А именно: при расхождении образов фиксированной установки и «реально складывающегося сейчас» возникает психологическое напряжение, которому требуется выход. Своеобразное «достраивание» происходит неосознанно, однако позволяет стереотипу быть более гибким в условиях изменяющейся социальной реальности [25].

Стереотипы, в свою очередь, базируются на психологических установках, возникших в результате практической деятельности. Как утверждает Е. В. Джавахишвили, педагогическая установка, формируясь при определенных способностях, возможностях и навыках, включается в структуру личности, подсознательно управляя педагогической деятельностью [17, с. 60–65].

Поскольку установка предшествует любому акту психической деятельности человека и представляет собой определенное состояние готовности, тенденцию к определенной деятельности, как и в основе стереотипов, установка лежит в основе предрассудков [26, с. 59]. Д. Майерс определял предрассудок как «неоправданно негативную установку относительно группы или отдельных ее членов» [16]. По мнению Л. Леви-Брюля, предрассудки передаются от поколения к поколению посредством механизмов внушения и подражания как некие суеверия, представляющие собой когнитивные элементы вкупе с эмоциями, вызванные внешними раздражителями [27, 28]. По Олппорту, предрассудки – всегда отклонения от трех норм: рациональности, справедливости и человечности.

Предубеждения же – это предварительно сформированные или уже имеющиеся убеждения. Важнейшей составляющей порождения предрассудков является эмоциональная сфера человека, в частности, такие личностные элементы, как фрустрация, потребность в признании другими, авторитаризм. Так, злость на кого-либо может быть переадресована совершенно на других индивидов или целую группу людей, что носит название «смещение агрессии» [26].

По нашему мнению, педагоги сельских школ, остро испытывающие на себе профессиональное выгорание и одиночество, дефицит эмоциональных, физических, психологических, информационных ресурсов, которые трудятся «как привыкли», в относительно замкнутом пространстве зачастую являются той категорией, которая подвержена предубеждениям и предрассудкам. К их числу необходимо отнести идею о «второсортности» работников данной группы общеобразовательных организаций, низкого качества их деятельности и др.

Таким образом, описанные примеры предубеждений и предрассудков значительно влияют на формирование традиционных стереотипов профессиональной педагогической деятельности учителей сельских школ, что сказывается на качестве преподавания и обучения. Уточним, что с нашей точки зрения, стереотипы профессиональной педагогической деятельности – это упорядоченные, социально и культурно детерминированные, эмоционально окрашенные, схематично зафиксированные в сознании образы педагогической деятельности, обладающие высокой устойчивостью. Структура педагогических стереотипов представлена совокупностью личностных (стереотипов по-

веденческой и эмоциональной реакции на однотипную ситуацию, корреляции внешних данных с имеющимися способностями, стереотипной реакции на имеющиеся способности ученика, а также гендерных), профессиональных (в отношении к профессии, поведении в коллективе, в коммуникации с коллегами и учениками), деятельностных стереотипов (организации образовательного процесса и др.). Функции педагогических стереотипов связаны с объяснением существующей модели поведения, сохранением необходимого «Я-образа», направленностью на быстрое и эффективное разрешение возникающих ситуаций в педагогической деятельности, формирование определенного эмоционального отношения к ситуации или к действиям в педагогической деятельности.

Возникает вопрос о структуре педагогических стереотипов. Это действительно сложная задача, так как особенности профессиональной деятельности учителя связаны с личностно-гуманной ориентацией, коллективным и творческим характером его работы. На основании исследования И. А. Бучиловой можно выделить группы педагогических стереотипов или мегастереотипы, т. е. крупных стереотипов, связанных с целостными схематизированными представлениями о той или иной обобщенной трудовой функции, которые включают множество полистереотипов, т. е. схематизированной, эмоционально окрашенной, упрощенной и социально одобренной совокупности алгоритмов реализации конкретных трудовых действий (моностереотипов).

Мегастереотипы – это сложные системы, в которые могут входить следующие группы взаимосвязанных стереотипов:

- 1) стереотипы отношений, проявляющиеся как в коммуникативной сфере (отношение к ученикам, коллегам), так и в сфере организации образовательного процесса (отношение к документации, этапам проведения учебного занятия);
- 2) деятельностные стереотипы как совокупность научных представлений и способов решения типовых педагогических задач, которые зачастую формируются на базе обыденных представлений об организации образовательного процесса;
- 3) эмоциональные стереотипы как способы реакции на типичные ситуации, проявляя при этом одинаковые эмоции. Кроме того, возможно выделение также стереотипов поведения, мышления, восприятия и др.

На основании проведенного исследования в 2022–2023 гг. был выявлен ряд мегастереотипов, содержание которых зачастую совпадало со схематизированными представлениями педагогов сельских малочисленных школ 60–90 гг. XX в.: фрагментальное использование специализированных для сельских школ форм организации образовательного процесса (в том числе разновозрастного обучения, коллективного способа обучения, индивидуальных стратегий в обучении предмету, электронного, смешанного обучения и др.); ориентация на фронтальные способы организации образовательного процесса (в том числе в рамках разновозрастного обучения); стихийность в проектировании и организации процесса обучения на основе индивидуальных образовательных программ и др.

Какова же практическая значимость данного исследования? Очевидно, что переход учителей на осуществление профессиональной деятельности в условиях современной образовательной парадигмы будет долгим и трудным ввиду наличия конкретных стереотипов. Успешность данной работы связана в том числе и с умением различать описанные понятия, формировать установки учителей, учитывая их личностные и профессиональные характеристики, формировать мотивацию, основанную на ярких позитивных эмоциях, что, в свою очередь, послужит основой для преодоления устаревших и деструктивных стереотипов профессиональной педагогической деятельности.

В рамках деятельности по формированию новых стереотипов профессиональной педагогической деятельности сельский учитель обязательно должен видеть результат совершенствования своей профессиональной деятельности, получать положительные эмоции от проделанной работы и быть вознагражден за приложенные усилия и потраченное время.

Список источников

1. Гурьянова М. П. Теоретические основы модернизации сельской школы России: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2001. 412 с.
2. Обоянцева О. В. Условия формирования кадрового ресурса нового типа как механизма комплексных структурных изменений малокомплектных школ Томской области // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2009. Вып. 12 (90). С. 51–56.
3. Платонов К. К. Структура и развитие личности. М.: АН СССР Институт психологии, 1986. 254 с.
4. Шмелёв А. Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности. М.: Изд-во Московского ун-та, 1983. 158 с.
5. Тезаурус социологии. Тематический словарь-справочник. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2009. 489 с.
6. Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 126–130.
7. Мурадян С. А. Гносеологический анализ проблемы стереотипа. Ереван, 1977. 168 с.
8. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси: Изд-во Акад. наук Груз. ССР, 1961. 210 с.
9. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975. С. 89–105.
10. Чарквиани Д. А. Мотивационные и структурные характеристики социальных установок: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Тбилиси, 1989. 49 с.
11. Pattern and growth in personality by Allport, Gordon W. (Gordon Willard), 1897–1967. P. 593.
12. Суходольский Г. В. Основы психологической теории деятельности. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. 166 с.
13. Thurstone L. L. The Measurement of Social Attitudes // The Journal of Abnormal and Social Psychology. 1931. № 26. P. 249–269.
14. Артемов В. Л. Стереотипизация сознания – секрет воздействия средств массовой информации // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2016. № 3. С. 43–52.
15. Установка // Словарь практического психолога. Минск: Харвест, 1997. 800 с.
16. Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Питер, 2001. 123 с.
17. Джавахишвили Е. В. Возрастные особенности личности студента и формирование педагогической установки: дис. ... канд. психол. наук. Тбилиси, 1988. 119 с.
18. Мотивация // Социология: энциклопедия. Минск: Книжный Дом, 2003. С. 593.
19. Мотив // Социология: энциклопедия. Минск: Книжный Дом, 2003. С. 591.
20. Социологический словарь. М.: Экономика, 2000. 428 с.
21. Тезаурус социологии. Тематический словарь-справочник. Профессиональный учебник. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2009. С. 112.
22. Социология: энциклопедия. Минск: Книжный Дом, 2003. С. 1272.
23. Вебер М. Избранные произведения: пер. с нем. М.: Прогресс, 1990. 808 с.
24. Пивоварова А. В. Концепция социального действия М. Вебера как теоретическая основа изучения стереотипов профессиональной педагогической деятельности // Миссия педагога в новой реальности: материалы Международной научно-практ. конф. Томск: ТГПУ, 2023. С. 436–439.
25. Мурадян С. А. Гносеологический анализ проблемы стереотипа: дис. ... канд. филос. наук. Ереван, 1977. 168 с.
26. Конюхов Н. И. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы: справочное издание. М., 1992. С. 56.
27. Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении. М.: Академический проект, 2020. 428 с.
28. The nature of prejudice. Gordon Willard, 1897–1967.

References

1. Gur'yanova M. P. *Teoreticheskiye osnovy modernizatsii sel'skoy shkoly Rossii. Dis. dokt. ped. nauk* [Theoretical foundations for the modernization of rural schools in Russia. Diss. ... doc. of ped. sci.]. Moscow, 2001. 412 p. (in Russian).
2. Oboyantseva O. V. *Usloviya formirovaniya kadrovogo resursa novogo tipa kak mekhanizma kompleksnykh strukturnykh izmeneniy malokomplektnykh shkol Tomskoy oblasti* [Conditions for the formation of a new type

- of human resources as a mechanism for complex structural changes in small schools in the Tomsk region]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2009, vol. 12 (90), pp. 51–6 (in Russian).
3. Platonov K. K. *Struktura i razvitiye lichnosti* [Personality structure and development]. Moscow, USSR Academy of Sciences Institute of Psychology Publ., 1986. 254 p. (in Russian).
 4. Shmelyov A. G. *Vvedeniye v eksperimental'nyuyu psikhosemantiku: teoretiko-metodologicheskiye osnovaniya i psikhodiagnosticheskiye vozmozhnosti* [Introduction to experimental psychosemantics: theoretical and methodological foundations and psychodiagnostic capabilities]. Moscow, Moscow University Publ., 1983. 158 p. (in Russian).
 5. *Tezaurus sotsiologii. Tematicheskiy slovar'-spravochnik* [Thesaurus of Sociology. Thematic dictionary-reference book]. Moscow, UNITY-DANA Publ., 2009. 489 p. (in Russian).
 6. Dodonov B. I. *Struktura i dinamika motivov deyatel'nosti* [Structure and dynamics of motives for activity]. *Voprpsy psikhologii – Voprosy psikhologii*, 1984, no. 4, pp. 126–130 (in Russian).
 7. Muradyan S. A. *Gnoseologicheskiy analiz problemy stereotipa. Dis. ... kand. filos. nauk* [Epistemological analysis of the problem of stereotype. Diss. cand. philos. sci.]. Yerevan, 1977. 168 p. (in Russian).
 8. Uznadze D. N. *Eksperimental'nye osnovy psikhologii ustanovki* [Experimental foundations of attitude psychology]. Tbilisi, Academy of Sciences of Georgia SSR Publ., 1961. 210 p. (in Russian).
 9. Yadov V. A. *O dispozitsionnoy regulyatsii sotsial'nogo povedeniya lichnosti* [On the dispositional regulation of social behavior of the individual]. *Metodologicheskiye problemy sotsial'noy psikhologii* [Methodological problems of social psychology]. Moscow, 1975. Pp. 89–105 (in Russian).
 10. Charkviani D. A. *Motivatsionnye i strukturnye kharakteristiki sotsial'nykh ustanovok. Avtoref. dis. ... d-ra psikholog. nauk* [Motivational and structural characteristics of social attitudes. Abstract of thesis ... doct. of psychol. sci.]. Tbilisi, 1989. 49 p. (in Russian).
 11. *Pattern and growth in personality by Allport, Gordon W.* (Gordon Willard), 1897–1967, p. 593.
 12. Sukhodol'skiy G. V. *Osnovy psikhologicheskoy teorii deyatel'nosti* [Fundamentals of psychological theory of activity]. Leningrad, Leningrad University Publ., 1988. 166 p. (in Russian).
 13. Thurstone L. L. The Measurement of Social Attitudes. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1931, no. 26, pp. 249–269.
 14. Artemov V. L. Stereotipizatsiya soznaniya – sekret vozdeystviya sredstv massovoy informatsii [Stereotyping consciousness – the secret of the influence of the media]. *Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta*, 2016, no. 3, pp. 43–52 (in Russian).
 15. *Ustanovka* [Setting]. *Slovar' prakticheskogo psikhologa* [Dictionary of a practical psychologist]. Minsk, Kharvest Publ., 1997. 800 p. (in Russian).
 16. Myers D. *Sotsial'naya psikhologiya* [Social Psychology]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2001. 123 p. (in Russian).
 17. Dzhevakhishvili E. V. *Vozrastnye osobennosti lichnosti studenta i formirovaniye pedagogicheskoy ustanovki. Dis. ... kand. psikholog. nauk* [Age-related characteristics of a student's personality and the formation of a pedagogical attitude. Diss. ... candidate of psychol. sci.]. Tbilisi, 1988. 119 p. (in Russian).
 18. *Motivatsiya* [Motivation]. *Sotsiologiya: entsiklopediya* [Sociology: encyclopedia]. Minsk, Knizhnyy Dom Publ., 2003. P. 593 (in Russian).
 19. *Motiv* [Motive]. *Sotsiologiya: entsiklopediya* [Sociology: encyclopedia]. Minsk, Knizhnyy Dom Publ., 2003. P. 591 (in Russian).
 20. *Sotsiologicheskiy slovar'* [Sociological dictionary]. Moscow, Ekonomika Publ., 2000. 428 p. (in Russian).
 21. *Tezaurus sotsiologii. Tematicheskiy slovar'-spravochnik. Professional'nyy uchebnik* [Thesaurus of sociology. Thematic dictionary-reference. Professional textbook]. Moscow, UNITY-DANA Publ., 2009. P. 112 (in Russian).
 22. *Sotsiologiya: entsiklopediya* [Sociology: encyclopedia]. Minsk, Knizhnyy dom Publ., 2003. P. 1272 (in Russian).
 23. Veber M. *Izbrannye proizvedeniya* [Selected works]. Moscow, Progress Publ., 1990. 808 p. (in Russian).
 24. Pivovarova A. V. *Kontseptsiya sotsial'nogo deystviya M. Vebera kak teoreticheskaya osnova izucheniya stereotipov professional'noy pedagogicheskoy deyatel'nosti* [M. Weber's concept of social action as a theoretical basis for studying stereotypes of professional pedagogical activity]. *Missiya pedagoga v novoy real'nosti: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prekticheskoy konferentsii* [The teacher's mission in the new reality: materials of the International Scientific and Practical Conference]. Tomsk, TSPU Publ., 2023. Pp. 436–439 (in Russian).

25. Muradyan S. A. *Gnoseologicheskiy analiz problemy stereotipa. Dis. ... kand. filos. nauk* [Epistemological analysis of the problem of stereotype. Diss. ... cand. of philos. sci.]. Yerevan, 1977. 168 p. (in Russian).
26. Konyukhov N. I. *Prikladnye aspekty sovremennoy psikhologii: terminy, zakony, kontseptsii, metody. Spravochnoye izdaniye* [Applied aspects of modern psychology: terms, laws, concepts, methods. Reference edition]. Moscow. 1992. 56 p. (in Russian).
27. Levi-Bryul' L. *Sverkh''estestvennoye v pervobytnom myshlenii* [Supernatural in primitive thinking]. Moscow, Akademicheskii Proekt Publ., 2020. 428 p. (in Russian).
28. *The nature of prejudice*. Gordon Willard, 1897–1967.

Информация об авторе

Пивоварова А. В., научный сотрудник, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Information about the author

Pivovarova A. V., research fellow, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Статья поступила в редакцию 25.04.2024; принята к публикации 30.10.2024

The article was submitted 25.04.2024; accepted for publication 30.10.2024

Научная статья

УДК 159.9:316.356.2

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-144-153>

Взаимосвязь психологического благополучия подростков с особенностями их взаимоотношений с родителями

Альбина Сергеевна Гильяно¹, Виктория Александровна Шувалова²

^{1, 2} *Московский городской педагогический университет, Москва, Россия*

¹ *als129@mail.ru*

² *ShuvalovaVA780@mgpu.ru*

Аннотация

Рассматривается вопрос, раскрывающий связь детско-родительских отношений и психологического благополучия подростков. Показано, что психологическое благополучие представляет собой сложный личностный конструкт, включающий в себя несколько важных факторов, влияющих на успешное или проблемное прохождение кризисного этапа в развитии. Дана характеристика психологического благополучия и его основных компонентов – автономия, самопринятие, управление средой, личностный рост, наличие цели в жизни. Приведены результаты эмпирического исследования, которое позволило определить факторы, влияющие на психологическое благополучие подростка, и определены стили родительского взаимодействия, способствующие его проявлению. Показано, что недостаточное внимание со стороны родителей, низкий уровень эмоциональной поддержки, сочетание авторитарного и индифферентного стиля руководства негативно влияют на психологическое благополучие подростка. Подростки с высоким уровнем психологического благополучия воспитываются в семьях с преобладанием авторитетного стиля взаимодействия. В качестве наиболее существенных особенностей взаимоотношений в семье, оказывающих позитивное влияние на психологическое благополучие подростка, выступают эмоциональная близость, принятие, сотрудничество, согласие, последовательность воспитания и удовлетворенность отношениями. Материалы исследования могут быть полезны психологам, работающим с семьями, воспитывающими подростков.

Ключевые слова: *детско-родительские отношения, стили семейного воспитания, психологическое благополучие подростка*

Для цитирования: Гильяно А. С., Шувалова В. А. Взаимосвязь психологического благополучия подростков с особенностями их взаимоотношений с родителями // Научно-педагогическое обозрение – Pedagogical Review. 2024. Вып. 6 (58). С. 144–153. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-144-153>

Original article

The relationship of a teenager's psychological well-being with the peculiarities of his relationship with his parents

Albina A. Gilyano¹, Viktoriya A. Shuvalova²

^{1, 2} *Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russian Federation*

¹ *als129@mail.ru*

² *ShuvalovaVA780@mgpu.ru*

Abstract

A question is being considered that reveals the connection between child-parental relations and the psychological well-being of teenage children. It has been shown that psychological well-being is

a complex personal construct, including several important personal factors that affect the successful or problematic passage of the crisis stage in development. The description of psychological well-being and its main components are given - autonomy, self-acceptance, environmental management, personal growth, self-acceptance, the presence of a goal in life. The results of an empirical study are presented, which made it possible to determine the factors affecting the psychological well-being of an adolescent and determine the styles of parental interaction that contribute to its manifestation. It is shown that insufficient attention from parents, low levels of emotional support, a combination of authoritarian and indifferent leadership style negatively affect the psychological well-being of a teenager. Adolescents with a high level of psychological well-being are brought up in families with a predominance of an authoritative style of interaction. Additionally, it was revealed that the most significant features of family relationships that have a positive impact on the psychological well-being of a teenager are: emotional closeness, acceptance, cooperation, consent, consistency of upbringing and satisfaction with relationships. Research materials can be useful to psychologists working with families raising adolescents

Keywords: *child-parent relations, styles of family upbringing, psychological well-being of adolescents*

For citation: Gilyano A. A., Shuvalova V. A. Vzaimosvyaz' psikhologicheskogo blagopoluchiya podrostkov s osobennostyami ih vzaimootnosheniy s roditelyami [The relationship of a teenager's psychological well-being with the peculiarities of his relationship with his parents]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 6 (58), pp. 144–153. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-144-153>

Подростковый возраст является важнейшим этапом становления личности в жизни каждого человека. Именно в этот период закладывается фундамент для развития зрелой Я-концепции, теоретического мышления, рефлексии, а также стремления к самостоятельности и ответственному поведению. Для того чтобы подросток успешно преодолел подростковый кризис и вошел во взрослую жизнь, имея позитивный опыт, ему необходима психологически грамотная поддержка со стороны взрослых. Важную роль на этом этапе играет отношение родителей к меняющимся потребностям и возможностям подростка. Принятие подростка, адекватная реакция на его меняющееся поведение, развитие его рефлексии, видение перспективы собственного будущего могут существенно улучшить его вхождение во взрослую жизнь, создать психологическое благополучие. Психологическое благополучие подростка – сложный личностный конструкт, который включает в себя несколько важных факторов, влияющих на успешное или проблемное прохождение кризисного этапа в развитии. Актуальность исследования заключается в определении факторов, влияющих на психологическое благополучие и определение стилей родительского взаимодействия, способствующих его появлению. В качестве компонентов структуры психологического благополучия субъекта вслед за зарубежными и отечественными учеными выделяем следующие: аффективный, ценностно-смысловой, когнитивный, конативный компоненты, а также развитую рефлексивность [1].

В психологической литературе выделены особенности подросткового возраста – чувство взрослости и стремление к эмансипации, группирование со сверстниками, заинтересованность в противоположном поле, развитие самосознания [2]. Общение со сверстниками выходит на первый план для подростка, именно в межличностном общении реализуется потребность быть значимым и стремление обрести свое место в обществе [3].

Одной из особенностей подросткового возраста, оказывающей влияние на детско-родительские отношения, выступает подростковый эгоцентризм. Данный идеалистический кризис характеризуется тем, что подросток не способен считаться с чужим мнением, он сосредоточен на собственном видении мира [4]. С другой стороны, особенности родительского общения также оказывают влияние на психологическое благополучие подростка, его отношение к своему телу, уровень социальной тревожности, доверие к миру и др. [5].

По мнению И. В. Дубровиной, психологическое благополучие подростка может укрепить поддержка взрослых, направленная на пробуждение его интереса и доверия к самому себе, на понимание своих возможностей, способностей, характера и пр. Важно, чтобы родители и учителя обращали внимание и поддерживали в нем позитивные мысли о себе, чувство гордости за себя как представителя человеческой общности [6].

Важной проблемой современного родительства выступает нехватка времени, выделяемого на общение с детьми, – сокращается как количество вербального общения между родителями и подростками, так и время, выделенное на совместное пребывание и занятия. Данный дефицит для подростков приравнивается к отсутствию интереса и отчуждению со стороны родителей. В период становления характера, возникновения и закрепления принципов и понятий о жизни, иногда отличающихся от принятых обществом, подростку особенно остро необходимы любовь и внимание родителей, а также признание их самостоятельными субъектами взаимоотношений, что зачастую тяжело дается родителям [7].

Другой важной проблемой является перенос родителями своих несбывшихся желаний и недостигнутых целей на судьбу подростка, что приводит к игнорированию его истинных желаний. Такая ситуация приводит к избеганию подростком совместной деятельности со взрослыми и негативно влияет на формирование у него мотивации к управлению своей жизнью, становится причиной для возникновения у подростка несамостоятельности и признаков конформного поведения [8].

Помимо дефицита общения и переноса сценария жизни со стороны родителя выделяются следующие неблагоприятные факторы семейного воспитания: преобладание авторитарности, непоследовательность в требованиях, непонимание возрастных и индивидуальных особенностей подростка, отсутствие единой программы воспитания и неправильные представления об основных аспектах воспитания, оценивание личности подростка, а не его поведения и деятельности в конкретной жизненной ситуации [9].

Родительско-детские отношения можно охарактеризовать через преобладающие стили взаимодействия. Среди них выделяют авторитарный, авторитетный, либеральный, индифферентный [10, 11]. Наличие барьеров (барьеры возраста, старого стереотипа, занятости и другие) оказывает негативное влияние на взаимоотношения подростков и родителей, приводя к различным конфликтным ситуациям [12]. На становление личности подростка неблагоприятное влияние оказывают также ненормативные кризисы – смерть члена семьи, развод родителей, тяжелая болезнь, пребывание родителя в местах лишения свободы, лишение кровных родителей родительских прав [13].

Чрезмерный контроль в вопросах воспитания в первую очередь способствует развитию агрессивности, низкой самооценке и проблем в налаживании контактов с товарищами у подростков [14]. Отсутствие враждебности во взаимоотношениях между родителями и позитивный интерес к подростку оказывают положительное влияние на развитие самостоятельности последних, развивают способность выбирать собственную стратегию поведения [15].

Открытый диалог между родителем и ребенком, свойственный авторитетному стилю воспитания, положительно влияет на формирование эмоционального интеллекта. Через родителя подросток открывает для себя мир эмоций, учится распознавать их и управлять ими, а также эмпатично относиться к окружающим его людям [16, 17].

Позитивное отношение матери к подростку открывает возможности для самопринятия, высокой самооценки и ощущению собственной ценности. Негативное или безразличное отношение приводит к обратному эффекту. Непоследовательность в процессе воспитания также оказывает отрицательное влияние на формирование самооценки подростка [18]. Достижения подростка оказывают влияние на его самооценку, и, как следствие, он пытается планировать свои дальнейшие шаги, исходя из данного позитивного опыта [19].

Тенденция увеличения количества неполных семей часто сопровождается такими проблемами, как трудности в материальной сфере (ограниченность финансов) и отсутствие образа одного из родителей (чаще отца), что оказывает отрицательное влияние на формирование личности подростка [20, 21].

Анализ научной литературы показал, что тема взаимосвязи между особенностями взаимоотношений подростка с родителями и его ощущением собственного психологического благополучия недостаточно изучена. Кроме того, не обнаружено разработанных программ по выстраиванию доверительных отношений между подростками и их родителями. Это определило проблему настоящего исследования, которая заключается в решении вопроса выявления связи психологического благополучия подростка и особенностей его отношений с родителями, а также в качестве цели исследования мы определили разработку на основе полученных эмпирических данных исследования программы по развитию и коррекции взаимоотношений между родителями и подростками.

Гипотеза исследования: существует связь между психологическим благополучием подростка и особенностями его взаимоотношений с родителями.

Частные гипотезы исследования:

1. Удовлетворенность подростками отношениями с родителями оказывает положительное влияние на уровень психологического благополучия.
2. Эмоциональная близость и принятие родителями оказывают значительное влияние на психологическое благополучие подростков.

Методы исследования:

1. Эмпирические методы: методика исследования самоотношения (МИС, С. Р. Пантеев), опросник «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (адаптация Н. Н. Лепешинского), методика «Стратегии семейного воспитания» С. С. Степанова в модификации И. И. Махониной, опросник «Взаимодействие родитель – ребенок» (ВРР) И. М. Марковской.

2. Метод ранговой корреляции Спирмена.

В исследовании приняли участие 93 обучающихся 7–9-х классов ГБОУ «Школа Бибирево» г. Москвы в возрасте 13–16 лет и 102 родителя подростков (83 матери и 19 отцов).

Высокий уровень психологического благополучия по опроснику «Шкала психологического благополучия» К. Рифф был выявлен у 23 % подростков, средний – у 36 %, низкий – у 41 %. Невыраженность высокого уровня психологического благополучия может быть вызвана возрастными особенностями данного периода (физиологические изменения, эмоциональная нестабильность) и социальными особенностями (обстановка в семье, адаптация к новым обязанностям и т. д.).

Преобладающий стиль воспитания у родителей диагностируемых подростков был исследован по методике «Стратегии семейного воспитания» С. С. Степанова (табл. 1).

Ровно половина исследуемых родителей подростков с низким уровнем психологического благополучия в процессе воспитания придерживаются принципов авторитарного стиля воспитания, их наименее предпочитаемый стиль – авторитетный. Важно отметить, что в данной категории индифферентный стиль также имеет высокое значение.

У подростков со средним уровнем психологического благополучия родители практикуют чаще авторитарный стиль взаимодействия, далее идет сочетание авторитетного и либерального стилей, и в меньшей степени они используют индифферентный стиль.

И наконец, подростки, показывающие высокий уровень психологического благополучия, воспитываются родителями, демонстрирующими в большей степени авторитетный и либеральный стили взаимодействия. Индифферентный стиль в данной группе не обнаружен.

Для подтверждения выдвинутой гипотезы исследования был проведен корреляционный анализ. Расчет ранговой корреляции Спирмена проводился с помощью программы Statistica. В табл. 2

представлены результаты корреляционного анализа общего уровня психологического благополучия, его структурных компонентов и стилей семейного воспитания.

Таблица 1

Распределение предпочитаемых стилей воспитания по уровням психологического благополучия подростка

Стиль воспитания	Низкий уровень психологического благополучия, %	Средний уровень психологического благополучия, %	Высокий уровень психологического благополучия, %
Авторитарный	50	35	17
Авторитетный	5	23	46
Либеральный	21	24	37
Индифферентный	24	18	0

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа связи психологического благополучия подростков и стилей родительского воспитания

	Авторитарный стиль	Авторитетный стиль	Либеральный стиль	Индифферентный стиль
Общий уровень психологического благополучия	–0,148	0,291**	0,127	–0,247*
Позитивные отношения	–0,153	0,273**	0,030	–0,209*
Автономия	–0,213*	0,133	0,125	–0,205*
Управление окружением	–0,100	0,079	0,187	–0,134
Личностный рост	–0,169	0,190	0,129	–0,051
Цель в жизни	–0,008	0,056	0,149	–0,119
Самопринятие	–0,093	0,252*	0,236*	–0,188

* Отмеченные корреляции значимы на уровне $p \leq 0,05$.

** Отмеченные корреляции значимы на уровне $p \leq 0,01$.

Была выявлена положительная связь между авторитетным стилем воспитания, характеризующимся адекватным уровнем контроля и теплотой в отношении родителей к подростку, с одной стороны, общим уровнем психологического благополучия и позитивным отношением подростка к родителям – с другой. Связь выявлена на уровне значимости $p \leq 0,01$ и с самопринятием на уровне значимости $p \leq 0,05$.

Либеральный стиль, характеризующийся высоким уровнем принятия и низким уровнем контроля, имеет положительную связь с самопринятием на уровне значимости $p \leq 0,05$. При авторитарном стиле, который сопровождается высоким уровнем контроля и низким уровнем принятия подростка, выявлена отрицательная связь с автономией последнего на уровне значимости $p \leq 0,05$.

Индифферентный стиль воспитания, для которого характерны отсутствие тепла и контроля со стороны родителя к ребенку, имеет отрицательные взаимосвязи на уровне значимости $p \leq 0,05$ с общим уровнем психологического благополучия и такими его компонентами, как позитивные отношения и автономия.

Далее нами были проанализированы результаты, полученные по опроснику «Взаимодействие родитель – ребенок (ВРР)» И. М. Марковской. По данной методике наиболее положительное влияние на общий уровень психологического благополучия и его компоненты оказывают ощущение подростками эмоциональной близости и принятия родителями. В целом такие подростки удовлетворены отношениями с родителями, считая их действия последовательными и логичными.

Корреляционный анализ связи психологического благополучия подростков с результатами, полученными по опроснику «Взаимодействие родитель – ребенок (ВРР)» И. М. Марковской, представлен в таблице 3. Была исследована взаимосвязь психологического благополучия и его факторов со следующими особенностями: требовательность, строгость, поощрение автономии подростка,

наличие согласия между родителями и подростком, авторитет родителя, который выражается в установлении отношений сотрудничества, эмоциональной близости, удовлетворенности отношениями со стороны подростка.

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа связи психологического благополучия подростка и результатами, полученными с помощью опросника «Взаимодействие родитель – ребенок»

	Непробавательность – требовательность	Мягкость – строгость	Автономия – контроль	Эмоциональная дистанция – близость	Отвержение – принятие	Отсутствие сотрудничества – сотрудничество	Несоогласие – согласие	Непоследовательность – последовательность	Авторитетность	Удовлетворенность отношениями
Общий уровень психоло- гического благопо- лучия	0,119	–0,085	–0,129	0,431**	0,518**	0,526**	0,561**	0,464**	0,176	0,617**
Позитив- ные отноше- ния	0,160	–0,033	0,007	0,418**	0,445**	0,464**	0,457**	0,449**	0,145	0,616**
Автоно- мия	0,033	–0,153	–0,358**	0,378**	0,471**	0,481**	0,527**	0,395**	0,091	0,615**
Управле- ние окруже- нием	0,125	–0,073	–0,125	0,185	0,424**	0,298**	0,306**	0,226*	0,079	0,324**
Личност- ный рост	0,035	–0,070	–0,018	0,268**	0,205*	0,206*	0,183	0,201*	0,058	0,186*
Цель в жизни	0,054	–0,036	0,072	0,121	0,250**	0,147	0,333**	0,134	0,144	0,141
Самопри- нятие	–0,108	–0,233*	–0,012	0,405**	0,406**	0,518**	0,491**	0,335**	0,111	0,560**

* Отмеченные корреляции значимы на уровне $p \leq 0,05$.

** Отмеченные корреляции значимы на уровне $p \leq 0,01$.

Исходя из этого, можно констатировать, что существует положительная связь между общим уровнем психологического благополучия, позитивными отношениями, автономией, самопринятием и ощущением подростками эмоциональной близости с родителями, их принятие, последовательность, отношения сотрудничества и согласия, а также удовлетворенность этими отношениями (уровень значимости $p \leq 0,01$). Кроме того, выявлена положительная корреляция между способностью подростка к управлению окружением и такими особенностями взаимодействия, как принятие, сотрудничество, согласие, удовлетворенность отношениями (уровень значимости $p \leq 0,01$) и последовательность (уровень значимости $p \leq 0,05$). Эмоциональная близость между родителями и подростком показала положительную корреляцию с личностным ростом (уровень значимости $p \leq 0,01$), личностный рост положительно коррелирует с принятием, сотрудничеством, последовательностью в поведении и удовлетворенностью отношениями со стороны подростка (уровень значимости

$p \leq 0,05$). Также выявлена положительная корреляция между принятием, согласием, с одной стороны, и целями в жизни – другой (уровень значимости $p \leq 0,01$).

В то же время выявлена отрицательная корреляция между автономией подростков и высоким уровнем контроля со стороны родителей (уровень значимости $p \leq 0,01$), между самопринятием подростка и излишней строгостью в воспитании со стороны родителей (на уровне значимости $p \leq 0,05$).

Таким образом, можно сделать следующие выводы: существует связь между психологическим благополучием подростка и особенностями его взаимоотношений с родителями. Эмоциональная близость и принятие родителями оказывают значительное влияние на психологическое благополучие подростков. Удовлетворенность подростками отношениями с родителями оказывает положительное влияние на уровень психологического благополучия.

Новизна исследования заключается в комплексном изучении психологического благополучия подростка, определении связи между его структурными элементами и особенностями взаимоотношений в семье. Кроме того, на основании проведенного исследования была разработана программа, направленная на развитие и коррекцию взаимоотношений между подростками и их родителями: развитие эмоциональной близости, принятия, отношений сотрудничества при решении деловых вопросов, связанных с будущим подростка и его текущими потребностями, последовательность в поведении со стороны родителей и др.

Материалы исследования могут быть использованы в работе педагогов-психологов и семейных психологов, работающих с детско-родительскими отношениями.

Список источников

1. Самохвалова А. Г., Шипова Н. С., Тихомирова Е. В., Вишневская О. Н. Психологическое благополучие современных студентов: типология и мишени психологической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Т. 30, № 1. С. 29–48. doi: <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300103> (дата обращения: 23.01.2024).
2. Выготский Л. С. Психология детского возраста. М.: Эксмо-пресс, 2000. 1008 с.
3. Сулейманова Р. Р. Взаимосвязь стилей родительского воспитания и особенностей общения у детей раннего подросткового возраста // Форум молодых ученых. 2022. № 10 (74). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-stiley-roditelskogo-vospitaniya-i-osobennostey-obshcheniya-u-detey-rannego-podrostkovogo-vozrasta> (дата обращения: 26.06.2023).
4. Авдулова Т. П. Психология подросткового возраста: учебник и практикум для вузов. М.: Юрайт, 2022. 394 с. URL: <https://urait.ru/bcode/536199> (дата обращения: 14.12.2022).
5. Екимова В. И., Вецель А. Н., Розенова М. И. Влияние детско-родительских отношений на социометрический статус старшеклассника в группе сверстников // Культурно-историческая психология. 2022. Т. 18, № 1. С. 113–123. doi: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180111> (дата обращения: 16.02.2024).
6. Дубровина И. В. Феномен «психологическое благополучие» в контексте социальной ситуации развития // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17, № 3. С. 9–21. doi: [10.17759/bppe.2020170301](https://doi.org/10.17759/bppe.2020170301) (дата обращения: 11.11.2023).
7. Суворова О. В., Васина И. В. Эмоциональный аспект детско-родительских отношений в свете возрастных задач и проблем современных подростков // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-aspekt-detsko-roditelskih-otnosheniy-v-svete-vozrastnyh-zadach-i-problem-sovremennyh-podrostkov> (дата обращения: 25.06.2023).
8. Якимова П. И., Попова Ю. И. Взаимосвязь детско-родительских отношений и развития мотивации в подростковом возрасте // Педагогика: история, перспективы. 2021. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-detsko-roditelskih-otnosheniy-i-razvitiya-motivatsii-v-podrostkovom-vozraste> (дата обращения: 25.06.2023).
9. Ганичева А. Н., Зверева О. Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учебник для среднего профессионального образования. 3-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2023. 291 с. URL: <https://urait.ru/bcode/537891> (дата обращения: 05.05.2023).

10. Лоскутова Т. Л., Бунос Е. А. Семья как социальный институт стили семейного воспитания // IN SITU. 2022. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semya-kak-sotsialnyy-institut-stili-semeynogo-vozpitaniya> (дата обращения: 26.06.2023).
11. Орлова А. В. Влияние стили семейного воспитания на развитие личности детей школьного возраста // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 8 (62). URL: <https://research-journal.org/archive/8-62-2017-august/vliyanie-stilya-semejnego-vozpitaniya-na-razvitie-lichnosti-detej-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 19.05.2023).
12. Доронина А. В. Особенности межличностных отношений подростка // Символ науки. 2021. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-mezhlichnostnyh-otnosheniy-podrostka> (дата обращения: 25.06.2023).
13. Макеева Н. Ю. Исследование особенностей социально-психологического благополучия подростков из семей с ненормативными семейными кризисами // Вестник Тверского государственного университета. Серия: «Психология и педагогика». 2020. № 3 (52). С. 49–59.
14. Елагина В. С., Резник Н. А. Особенности взаимоотношений подростков с родителями // Педагогика: история, перспективы. 2022. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vzaimootnosheniy-podrostkov-s-roditeleyami> (дата обращения: 24.06.2023).
15. Бондаренко Ю. С., Килинская Н. В. Особенности адаптивности подростков с разным восприятием воспитательной практики родителей // Психология и психотехника. 2022. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-adaptivnosti-podrostkov-s-raznym-vozpriyatiem-vospitatelnoy-praktiki-roditeley> (дата обращения: 24.06.2023).
16. Тимофеева Я. А., Петрова С. А. Влияние семейного воспитания на развитие эмоционального интеллекта // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-semeynogo-vozpitaniya-na-razvitie-emotsionalnogo-intellekta> (дата обращения: 26.06.2023).
17. Мелконян А. М. Влияние семьи на социализацию подростка // Вестник науки. 2021. № 12 (45). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-semi-na-sotsializatsiyu-podrostka-1> (дата обращения: 27.06.2023).
18. Веретенникова Ю. Д. Влияние стилей семейного воспитания на самооценку ребенка // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2021. № 12-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-stiley-semeynogo-vozpitaniya-na-samootsenku-rebenka> (дата обращения: 27.06.2023).
19. Кагосян А. С., Стародумов Л. Л. Влияние психологической дистанции в семье на формирование личности подростка // Образование и право. 2021. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-psihologicheskoy-distantsii-v-semie-na-formirovanie-lichnosti-podrostka> (дата обращения: 27.06.2023).
20. Джигоева Г. Х. Воспитание единственного ребенка в семье: проблемы и ожидания // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 3 (76). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozpitanie-edinstvennogo-rebenka-v-semie-problemy-i-ozhidaniya> (дата обращения: 05.11.2022).
21. Матвиенко С. В. Приоритет семьи в воспитании ребенка // Образование и право. 2023. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prioritet-semi-v-vozpitanii-rebenka> (дата обращения: 15.11.2023).

References

1. Samokhvalova A. G., Shipova N. S., Tikhomirova E. V., Vishnevskaya O. N. Psikhologicheskoye blagopoluchiye sovremennykh studentov: tipologiya i misheni psikhologicheskoy pomoshchi [Psychological well-being of modern students: typology and targets of psychological help]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya – Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2022, vol. 30, no. 1, pp. 29–48 (in Russian). doi: <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300103> (accessed 23 January 2024).
2. Vygotsky L. S. *Psikhologiya detskogo vozrasta* [Psychology of childhood]. Moscow, Eksmo Pub., 2000. 1008 p. (in Russian).
3. Suleymanova R. R. Vzaimosvyaz' stiley roditel'skogo vozpitaniya i osobennostey obshcheniya u detey rannego podrostkovogo vozrasta [Interrelation of parenting styles and communication features in children of early adolescence]. *Forum molodykh uchenykh – Forum of Young Scientists*, 2022, no. 10 (74) (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-stiley-roditelskogo-vozpitaniya-i-osobennostey-obshcheniya-u-detey-rannego-podrostkovogo-vozrasta> (accessed 26 June 2023).
4. Avdulova T. P. *Psikhologiya podrostkovogo vozrasta: uchebnik i praktikum dlya vuzov* [Psychology of adolescence: textbook and workshop for universities]. Moscow, Yurait Publ., 2022. 394 p. (in Russian). URL: <https://urait.ru/bcode/536199> (accessed 14 December 2022).

5. Ekimova V. I., Vetzal A. N., Rozenova M. I. Vliyaniye detsko-roditel'skikh otnosheniy na sotsiometricheskiy status starsheklassnika v gruppe sverstnikov [The Impact of Parent-Child Relationship on the Peer Sociometric Status of High School Students]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural-Historical Psychology*, 2022, vol. 18, no. 1. Pp. 113–123. doi: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180111> (in Russian) (accessed 16 February 2024).
6. Dubrovina I. V. Fenomen «psikhologicheskoye blagopoluchiye» v kontekste sotsial'noy situatsii razvitiya [The Phenomena of “Psychological Well-Being” in the Context of the Social Situation of Development]. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya – Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2020. Vol. 17, no. 3, pp. 9–21 (in Russian). doi: 10.17759/bppe.2020170301 (accessed 11 November 2023).
7. Suvorova O. V., Vasina I. V. Emotsional'nyy aspekt detsko-roditel'skikh otnosheniy v svete voznrastnykh zadach i problem sovremennykh podrostkov [The emotional aspect of child-parent relations in the light of age-related tasks and problems of modern adolescents]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*, 2022, no. 76-2 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-aspekt-detsko-roditelskikh-otnosheniy-v-svete-voznrastnykh-zadach-i-problem-sovremennykh-podrostkov> (accessed 25 June 2023).
8. Yakimova P. I., Popova Yu. I. Vzaimosvyaz' detsko-roditel'skikh otnosheniy i razvitiya motivatsii v podrostkovom vozraste [The relationship of child-parent relations and the development of motivation in adolescence]. *Pedagogika: istoriya, perspektivy – Pedagogy: history, prospects*. 2021, no. 4 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-detsko-roditelskikh-otnosheniy-i-razvitiya-motivatsii-v-podrostkovom-voznraste> (accessed 25 June 2023).
9. Ganicheva A. N. *Semeynaya pedagogika i domashneye vospitaniye: uchebnik dlya srednego professional'nogo obrazovaniya* [Family pedagogy and home education: textbook for secondary vocational]. Moscow, Yurait Publishing House Publ., 2023. 291 p. (in Russian). URL: <https://urait.ru/bcode/537891> (accessed 05 May 2023).
10. Loskutova T. L., Bunos E. A. Sem'ya kak sotsial'nyy institut stili semeynogo vospitaniya [Family as a social institution styles of family education]. *IN SITU*, 2022, no. 6 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semya-kak-sotsialnyy-institut-stili-semeynogo-vospitaniya> (accessed 26 June 2023).
11. Orlova A. V. Vliyaniye stilya semeynogo vospitaniya na razvitiye lichnosti detey shkol'nogo vozrasta [The influence of family education style on the personality development of school-age children]. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal – International Scientific Research Journal*, 2017, no. 8 (62) (in Russian). URL: <https://research-journal.org/archive/8-62-2017-august/vliyanie-stilya-semejnego-vospitaniya-na-razvitie-lichnosti-detej-shkolnogo-voznrasta> (accessed 19 May 2023).
12. Doronina A. V. Osobennosti mezhlchnostnykh otnosheniy podrostka [Features of interpersonal relationships of a teenager]. *Simvol nauki – Symbol of Science*, 2021, no. 7 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-mezhlchnostnykh-otnosheniy-podrostka> (accessed 25 June 2023).
13. Makeeva N. Y. Issledovaniye osobennostey sotsial'no-psikhologicheskogo blagopoluchiya podrostkov iz semey s nenormativnymi semeynymi krizisami [Research of the features of socio-psychological well-being of adolescents from families with abnormal family crises]. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: “Psikhologiya i pedagogika” – Bulletin of Tver State University. Series: “Psychology and pedagogy”*, 2020, no. 3 (52), pp. 49–59 (in Russian).
14. Elagina V. S., Reznik N. A. Osobennosti vzaimootnosheniy podrostkov s roditelyami [Peculiarities of teenagers' relationship with their parents]. *Pedagogika: istoriya, perspektivy – Pedagogy: history, prospects*, 2022, no. 4 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vzaimootnosheniy-podrostkov-s-roditelyami> (accessed 24 June 2023).
15. Bondarenko Yu. S., Kilinskaya N. V. Osobennosti adaptivnosti podrostkov s raznym vospriyatiyem vospitatel'noy praktiki roditeley [Features of adaptability of adolescents with different perceptions of educational practice of parents]. *Psikhologiya i psikhotehnika – Psychology and psychotechnics*, 2022, no. 2 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-adaptivnosti-podrostkov-s-raznym-vospriyatiem-vospitatelnoy-praktiki-roditeley> (accessed 24 June 2023).
16. Timofeeva Ya. A., Petrova S. A. Vliyaniye semeynogo vospitaniya na razvitiye emotsional'nogo intellekta [The influence of family education on the development of emotional intelligence]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*, 2022, no. 76-1 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-semejnego-vospitaniya-na-razvitie-emotsionalnogo-intellekta> (accessed 26 June 2023).

17. Melkonyan A. M. Vliyanie sem'i na sotsializatsiyu podrostka [The influence of family on the socialization of a teenager]. *Vestnik nauki*, 2021, no. 12 (45) (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-semi-na-sotsializatsiyu-podrostka-1> (accessed 27 June 2023).
18. Veretennikova Yu. D. Vliyanie stiley semeynogo vospitaniya na samootsenku rebenka [The influence of family education styles on a child's self-esteem]. *Mezhdunarodnyy zhurnal gumanitarnykh i yestestvennykh nauk – International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 2021, no. 12-1 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-stiley-semeynogo-vospitaniya-na-samootsenku-rebenka> (accessed 27 June 2023).
19. Kagosian A. S., Starodumov L. L. Vliyanie psikhologicheskoy distantsii v sem'ye na formirovaniye lichnosti podrostka [The influence of psychological distance in the family on the formation of a teenager's personality]. *Obrazovaniye i pravo – Education and law*, 2021, no. 1 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-psikhologicheskoy-distantsii-v-semie-na-formirovanie-lichnosti-podrostka> (accessed 27 June 2023).
20. Dzhioeva G. H. Vospitaniye yedinstvennogo rebenka v sem'ye: problemy i ozhidaniya [Upbringing of an only child in a family: problems and expectations]. *Uchenyye zapiski OGU. Seriya: Gumanitarnyye i sotsial'nyye nauki – Scientific notes of OSU. Series: Humanities and Social Sciences*, 2017, no. 3 (76) (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-edinstvennogo-rebenka-v-semie-problemy-i-ozhidaniya> (accessed 05 November 2022).
21. Matvienko S. V. Prioritet sem'i v vospitanii rebenka [The priority of the family in the upbringing of a child]. *Obrazovaniye i pravo – Education and law*, 2023, no. 1 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prioritet-semi-v-vospitanii-rebenka> (accessed 15 November 2023).

Информация об авторах

Гильяно А. С., доцент кафедры общей и практической психологии, кандидат психологических наук, доцент, Московский городской педагогический университет (2-й Сельскохозяйственный пр-д, 4, Москва, Россия, 129226).

Шувалова В. А., студентка магистратуры, Московский городской педагогический университет (2-й Сельскохозяйственный пр-д, 4, Москва, Россия, 129226).

Information about the authors

Gilyano A. S., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Moscow City Pedagogical University (2-y Sel'skokhozyaystvennyy proezd, 4, Moscow, Russian Federation, 129226).

Shuvalova V. A., master's degree student, Moscow City Pedagogical University (2-y Sel'skokhozyaystvennyy proezd, 4, Moscow, Russian Federation, 129226).

Статья поступила в редакцию 30.05.2024; принята к публикации 30.10.2024

The article was submitted 30.05.2024; accepted for publication 30.10.2024

ОБЗОРЫ

Научная статья

УДК 37.017.924

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-154-169>

Ценностно-смысловые ориентиры будущих педагогов: анализ понятий и обзор исследований на современном этапе

Наталья Альбертовна Семенова^{1, 2}, Александр Александрович Никитин³

¹ Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

² Азовский государственный педагогический университет, Азов, Россия

³ Институт математики им. С. Л. Соболева Сибирского отделения РАН, Новосибирск, Россия

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

³ aanikitin48@gmail.com

Аннотация

На основе анализа исследований, посвященных ценностно-смысловым основам подготовки будущих педагогов, обозначено и выявлено, что ценностные ориентиры представляют собой ключевые понятия, являющиеся основаниями для целеполагания и выбора направления деятельности личности, а ценностно-смысловые ориентации – это часть структуры личности, которая включает личностные смыслы, мотивы, интересы. Ценностно-смысловые ориентации определяют направленность деятельности личности и становятся детерминантом ее развития. Представлен результат обзора диссертационных исследований и рецензируемых научных публикаций за последние три года (2022–2024). Выявлено, что исследования позволяют определить ценностную составляющую конкретных частей образовательного процесса, применить ценностно-смысловой подход для анализа и описания образовательных практик или определить условия, влияющие на формирование ценностных отношений обучающихся к чему-либо. Большое количество научных работ посвящено ценностно-смысловым ориентациям действующих и будущих педагогов в контексте непрерывного педагогического образования. Остаются открытыми вопросы о том, как должны быть реализованы такие же единые ценностно-смысловые основы педагогического образования в контексте единого образовательного пространства.

Ключевые слова: *ценностные ориентиры, ценностные ориентации, ценностно-смысловые ориентации, будущие педагоги, ценности педагогической деятельности*

Благодарности: исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации по теме «Ценностно-смысловые основы подготовки будущих педагогов в условиях интеграции единого образовательного пространства», рег. № 1024033000036-8-5.3.1 (соглашение № 073-03-2024-005/2 от 27 августа 2024 г.).

Для цитирования: Семенова Н. А., Никитин А. А. Ценностно-смысловые ориентиры будущих педагогов: анализ понятий и обзор исследований на современном этапе // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 6 (58). С. 154–169. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-154-169>

REVIEWS

Original article

Value-semantic guidelines of future teachers: analysis of concepts and review of research at the present stage

Nataliya A. Semenova^{1,2}, Aleksandr A. Nikitin³

¹ Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

² Azov State Pedagogical University, Azov, Russian Federation

³ S. L. Sobolev Institute of Mathematics, Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Novosibirsk, Russian Federation

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

³ aanikitin48@gmail.com

Abstract

The article describes the results of the analysis of the studies of the value-semantic foundations of training future teachers. Value guidelines and value-semantic orientations act as value-semantic foundations of training future teachers. Value guidelines are key concepts that are the basis for setting goals and choosing activities. Value-semantic orientations are part of the personality structure, which includes personal meanings, motives, and interests. Value-semantic orientations determine the direction of an individual's activity and become a determinant of its development. The value-semantic orientations of a teacher are related to his professional activity. It is important that the value system that the teacher transmits to the future generation depends on them. The authors present the results of a review of dissertation research and peer-reviewed scientific publications over the past three years (2022-2024). It has been revealed that the research is aimed at identifying the value of specific parts of the educational process, at applying the value-semantic approach to describe educational practices, at describing the conditions for the formation of students' value attitudes to something. A large number of scientific papers are devoted to the value-semantic orientations of teachers and students in the context of continuous pedagogical education. Questions remain open about how the same unified value-semantic foundations of pedagogical education should be implemented in the context of a single educational space.

Keywords: value guidelines, value orientations, value-semantic orientations, future teachers, values of pedagogical activity

For citation: Semenova N. A., Nikitin A. A. Tsennostno-smyslovye orientiry budushchikh pedagogov: analiz ponyatiy i obzor issledovaniy na sovremennom etape [Value-semantic guidelines of future teachers: analysis of concepts and review of research at the present stage]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 6 (58), pp. 154–169. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-154-169>

Внимание к ценностно-смысловым ориентирам студентов, обучающихся в педагогических вузах, приковано уже достаточно давно. Ценностная основа общего и высшего педагогического образования, процесс формирования системы ценностей у обучающихся исследуются с позиции культурно-философского, социально-культурного, психолого-педагогического подходов. Сегодня актуализируются результаты научных изысканий прошлых лет и иницируются новые, обусловленные социальными и политическими изменениями. Значимость таких исследований на современном этапе обусловлена рядом факторов:

– социально-экономические преобразования в мире и в нашей стране. Многие исследователи отмечают, что в ситуации изменений, трансформаций, неустойчивости и непредсказуемости именно ценностные ориентиры и смыслы играют для человека роль якоря, жизненного фундамента и опоры [1];

– социокультурные изменения и цифровая трансформация всех сфер жизни, обусловившие интерес к системе образования, пересмотр содержания обучения и воспитательного процесса на разных этапах и образовательных уровнях;

– самое серьезное внимание к вопросу формирования ценностей у нового поколения уделяется на государственном уровне. Определив в качестве приоритетов задачи по формированию духовно-нравственной культуры личности на основе ценностей, государство представило ряд документов, предопределяющих образ педагога как человека, чья профессиональная деятельность оказывает влияние на становление ценностно-смысловой сферы личности ребенка [2]. К таким документам можно отнести следующие:

1. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» ориентирует на образ личности, воспитанной на основе ценностей: «Создание к 2030 году условий для воспитания гармонично развитой, патриотичной и социально ответственной личности на основе традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей» [3]. Такая же формулировка отражает цель государственной политики в сфере обеспечения безопасности детей в Указе Президента Российской Федерации от 17.05.2023 г. № 358 «О Стратегии комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года» [4].

2. Федеральный закон от 25.12.2023 г. № 685-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и статью 2 Федерального закона «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»». Речь идет уже непосредственно о профессиональной деятельности педагога, которая должна основываться на системе ценностей: «осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [5].

3. В Указе Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» формулируется определение понятия «традиционные ценности» и их перечень: «Традиционные ценности – это нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России <...>. К традиционным ценностям относятся жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России» [6]. В этом же документе представлены пути и способы решения обозначенной цели, среди которых «совершенствование форм и методов воспитания и образования детей и молодежи», «обеспечение их (ценностей) передачи от поколения к поколению». Особо отмечено, что «инструментами реализации государственной политики по сохранению и укреплению традиционных ценностей является <...> проведение исследований» [7].

4. Анализ федеральных государственных образовательных стандартов разного уровня (от дошкольного образования до среднего) показывает, что каждый стандарт направлен на обеспечение «духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся», а школьные стандарты в обязательном порядке описывают требования «к результатам системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок» [8]. В профессиональных стандартах ФГОС 44.03.01 «Педагогическое образование» и ФГОС 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» ряд компетенций связывают профессиональную деятельность будущего педагога с процессом формирования системы ценностей: «ОПК-1. Способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики; ОПК-4. Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей» [9, 10].

Тем не менее в настоящее время данные факторы и ряд других (формирование единого образовательного пространства в РФ, геополитические изменения, культурные вызовы мира и страны [11]) актуализируют некоторые исследовательские вопросы: что можно понимать под «ценностно-смысловыми основами» современного образования? в каких контекстах исследуются ценностно-смысловые основы будущих учителей? какие ценностные ориентиры видят современные студенты и преподаватели педагогических вузов? какова система и структура ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов? что влияет на выстраивание этой системы?

Для ответа на первые два вопроса были установлены исследовательские задачи: 1. Определить понятие «ценностно-смысловые основы подготовки будущих педагогов». 2. Провести анализ исследований данной проблематики за последние три года.

Был проведен теоретический анализ, основанный на изучении диссертационных исследований (размещенных на электронном ресурсе Российской государственной библиотеки с 2022 по 2024 год включительно) и научных публикаций, размещенных в рецензируемых журналах (рецензируемые издания, входящие в перечень ВАК), посвященных проблемам определения понятий ценностных ориентиров студентов педагогических направлений обучения, оценке ценностно-смысловых основ профессиональной деятельности педагогов.

Одной из проблем, касающихся вопроса ценностно-смысловых основ подготовки будущих педагогов, является проблема дефиниций и разграничение понятий. В научной литературе, посвященной ценностным основам обучения, широко распространены два понятия: «ценностные ориентации» и «ценностные ориентиры». Для формирования общего понятийного поля обратимся к разграничению данных понятий.

Глубокий анализ научной литературы показывает, что исследование теории ценностей, ценностных ориентаций, ценностных ориентиров, ценностно-смысловых ориентиров, во-первых, является актуальным для научных изысканий и разработок в области самых разных направлений: педагогики, психологии, философии, социологии; во-вторых, в настоящее время нет единого понимания и общепринятого определения данных понятий. Это позволяет рассматривать данное понятийное поле как междисциплинарную проблему, требующую серьезного комплексного подхода [12].

Так, в философии основным фокусом размышлений является выявление сущности категорий «ценность», «система ценностей», «ценностные отношения», выявление природы ценностей и их обусловленность. С позиции социологии понятия «ценности», «ценностные ориентиры», «ценностные ориентации» исследуются в контексте культуры, развития общества, социальных трансформаций. В психологии данные понятия изучают в процессе поиска и определения места и значения системы ценностей, ценностных ориентиров, смыслов и ценностно-смысловых ориентаций в структуре личности, процессов их становления, закономерностей и детерминант развития. В педагогике, как правило, говоря о ценностях, ценностных ориентирах и ценностных ориентациях, ученые акцентируют внимание на обосновании, разработке и определении эффективности, форм, методов, способов построения образовательной среды и образовательного взаимодействия для выстраивания единого образа ценностного восприятия мира в процессе обучения и воспитания поколений.

Обращает на себя внимание факт, что в части работ, посвященных данной проблематике, понятия «ценностные ориентиры» и «ценностные ориентации» не разделяются. Указанные два понятия являются близкими по значению, их объединяют представления об общей направленности личности на ту или иную систему ценностей, но, как правило, исследователи останавливают внимание на одном из словосочетаний, не касаясь другого и не обосновывая выбор. Например, в публикациях российских авторов чаще встречается понятие «ценностные ориентации», а белорусских – «ценностные ориентиры». Поиск рецензируемых статей по ключевым словам за последние три года в библиотеке eLIBRARY.RU показывает 6,5 тыс. результатов по запросу «ценностные ориентации» и более 2 тыс. по запросу «ценностные ориентиры», по запросу «ценностно-смысловые ориенти-

ры» – 262 публикации. Исходя из вышесказанного, необходимо уточнить понятия, установить смысловые градации.

Вопрос смыслового разделения понятий «ценностные ориентиры» и «ценностные ориентации» можно рассматривать, основываясь на:

- 1) трактовании понятий «ориентир» и «ориентация»;
- 2) на выявлении концептов их понимания в психолого-педагогической, социологической и философской литературе.

Понятия «ориентир» и «ориентация» трактуются в «Толковом словаре русского языка». Ориентир рассматривается как «направление деятельности, цель» или «то, что служит опорой в жизни» [13]. Ориентация рассматривается, во-первых, как «умение разобраться в каких-либо вопросах, в окружающей обстановке», а во-вторых, как «направленность какой-либо деятельности» [там же]. То есть уже в данных трактовках мы видим объективированность первого понятия (ориентир – объект) и субъективированность второго (ориентация – направленность).

Наиболее полно в научной литературе как прошлых лет, так и в современных источниках представлено понятие «ценность». Само понятие «ценность» в философском и культурологическом контексте всегда было дискуссионным. Тем не менее философы за многие годы представили достаточно полное и развернутое учение о ценностях. Данное понятие не имеет единой трактовки, оно многозначное, в обобщенном виде суть понятия позволяет указать на важность, значимость каких-либо категорий, явлений, процессов, факторов жизни и деятельности человека и общества в целом. «Ценность мыслится средоточием всех смысловых определенностей человеческого бытия как субъектного (ценностного) отношения к действительности, реализующего потенциал сущностных сил человеческой природы» [14].

В контексте работы интерес представляют трактовки понятия «ценность» с позиции социологии и психологии. Так, в социологии с понятием «ценность» связывают социально одобряемые представления о жизни, труде, добре, справедливости, а также цели и средства, выступающие в качестве норм и влияющие на интеграцию общества на основе определения данных норм в ситуации выбора человека [12, 15, 16]. В психологии ценности связывают с формированием убеждений и идеалов, определением целей, восприятием мира в целом. Именно принятые ценности могут влиять на деятельность человека [17, 18].

Обращаясь к категориям «ценностные ориентиры» и «ценностные ориентации», мы увидим довольно мало публикаций, уточняющих и разделяющих данные понятия. В психологических или социологических словарях и энциклопедиях чаще представлено и раскрыто понятие «ценностная ориентация». Значительная часть психологических публикаций связана с раскрытием именно этого понятия. Так, в кратком психологическом словаре под редакцией А. В. Петровского ценностные ориентации трактуются как элементы внутренней структуры личности, которые формируются в процессе жизни и социализации [19]. Ценностные ориентации связывают с установками личности на освоение тех или иных ценностей культуры [20], детерминантами развития личности [21], их значением для развития психики и становления человека в системе деятельности [22]. Ценностные ориентации – это доминирующие качества, от которых зависят мотивационные установки, потребности и интересы, отношение к деятельности и людям [23]. Ценностные ориентации отражают активность субъекта, его мышление и поведенческие проявления [24].

В энциклопедии социологии понятие «ценностная ориентация» связывается с ценностями жизни, принятыми в социуме и регулирующими поведение личности [25]. Ценностные ориентации в социологии определяют как некие критерии оценочного отношения субъекта или группы субъектов к совокупности благ [26]. Система ценностных ориентаций является сложной структурой и объединяет в себе различные подсистемы: когнитивную, эмотивную и поведенческую, которые, в свою очередь, помогают осмыслить совокупность знаний о ценностях, проявить отношение к ним, влия-

ют на деятельность человека. По всей видимости, ориентация связана с отношением субъекта к ценностям и к его деятельности.

Ориентиры же, по мнению ряда исследователей, являются определенным инструментом, способствующим осознанному отношению к системе ценностей и их интерпретации [27, 28]. Различая понятия «ценностные ориентации» и «ценностные ориентиры», исследователи указывают на то, что ценностной ориентир – это компонент, который определяет мировоззрение личности и задает его ориентацию. Соответственно, ценностная ориентация – это непосредственно само субъективное отношение личности по отношению к ценностям [29]. Таким образом, употребляется понятие «ценностные ориентиры» в случае, если обсуждаются сами ценности, нормы, установки, а «ценностные ориентации» – в случае, если говорим о субъективной оценке этих ценностей, деятельностном их присвоении. Обобщая, можно определить *ценностные ориентации* как важнейшую часть структуры личности, включающую мотивационные установки, потребности и интересы, определяющие отношение к жизни, людям, выбору деятельности на основе принятых и усвоенных норм.

Следующее значимое для исследования понятие – ценностно-смысловые ориентации. Анализ научных статей показал, что близким по значению и часто употребляемым является понятие «смысложизненные ориентации». Понятие смысловых ориентаций в контексте психолого-педагогических исследований рассматривается достаточно давно. Вопросы смысла жизни и связи смыслов с развитием и становлением личности представлены в трудах психологов-классиков Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева. Современные исследователи подчеркивают, что смысловые ориентации связаны с развитием ценностно-смысловой сферы личности [1]. Дополним, что есть ряд мнений, где концепт «ценностно-смысловые ориентации» рассматривается от направленности на реализацию ценностных установок к смыслам и содержанию данных ориентаций [30]. Еще один важный аспект касается соотношения личностных смыслов и ценностей. В работах Б. С. Братусь, К. А. Альбухановой-Славской представлены идеи о том, что ценности, обогащенные личностными смыслами, переходят в категорию личностных ценностей, что позволяет им включиться в ценностно-смысловую сферу личности человека, то есть становятся мотивами его деятельности и поведения.

Таким образом, ценностно-смысловые основы образования раскрываются через понятие *ценностно-смысловых ориентиров* как ключевых концептов, базовых основ, задающих определенные координаты для движения личности, через понятие *ценностно-смысловые ориентации*, которые являются частью структуры личности, связанной с субъективными личностными смыслами, мотивационными установками, интересами, являющимися детерминантом развития личности и определяющими ее деятельность. Формирование ценностно-смысловых ориентаций является важным для любой сферы деятельности, в том числе и для профессиональной деятельности педагогов.

Ценностно-смысловые ориентации *педагогов* исследователи рассматривают с позиции представления иерархической системы личных ценностей, которые определяют качество его профессиональной деятельности [31], а также совокупности ценностей и смыслов деятельности учителя, признаваемых профессиональным сообществом [32]. Обосновывая значимость ценностно-смысловых ориентаций для подготовки будущих педагогов, исследователи подчеркивают, что существует связь между тем, какие ценности определены и приняты педагогом и какие ценности он передает обучающимся, то есть педагогическое сообщество является неким транслятором системы ценностей [33, 34]. Именно ценностно-смысловые ориентации выступают ключевым фундаментом отечественной стратегии развития и реализации профессионального педагогического образования. Это актуализирует исследования в данном направлении. Нами был выполнен обзор научных публикаций, касающихся данной проблематики. В этом контексте большой интерес представила публикация Л. А. Шипилиной [35], где были обобщены данные за период с 1990 по 2022 год. Как следует из выводов автора, в период с 1990 по 2000 год в исследованиях акцентируется внимание на про-

блемах развития ценностей высшего педагогического образования, стадиях становления педагогической аксиологии, а также в работах представлена структура образовательных ценностей. В следующем десятилетии (2000–2010 гг.) заметен интерес к различным аспектам ценностных ориентаций отдельных групп и субъектов в образовании, а также ценностные основания самого образовательного процесса. В последнее десятилетие (до 2022 г.), по мнению автора, исследования были сосредоточены на различных функциях аксиологического подхода в педагогических исследованиях, например, на определении ценностного потенциала содержания образования, способах повышения значимости объекта для субъектов образовательного процесса.

Поэтому была предпринята попытка проанализировать тенденции в исследованиях ценностно-смысловых основ педагогической профессии и подготовки будущих педагогов в публикациях за последние три года (период с 2022 по 2024 год). Так, анализ диссертационных исследований (5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования и 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)) показал, что научных работ, посвященных данной проблематике, несмотря на большой интерес к данной теме, сравнительно немного. Содержательно данные работы можно разделить на несколько групп.

1. Первую группу составляют диссертации, которые посвящены вопросам ценностных отношений к конкретным сторонам образовательного процесса или содержанию в подготовке студентов педагогического вуза. Например, формирование ценностного отношения к здоровью, правовым нормам, вопросам безопасности [36–38]. К таким работам можно сформулировать исследовательский вопрос: Что является ценностью для будущего педагога?

2. Вторая группа диссертационных исследований определена на основе выбора ценностно-смыслового подхода в качестве одного из ведущих. Такой подход смещает фокус внимания в исследовании выбранной проблематики: предмет исследования рассматривается в контексте ценностно-смысловых ориентаций будущего педагога, а сами ценностно-смысловые ориентации выступают в качестве одного из критериев его представления. Например, в рамках ценностно-смысловой парадигмы раскрываются вопросы о патриотической направленности будущего педагога, его семейной идентичности, условиях профессионального самоопределения, профессиональной мобильности [39–44]. Здесь уместен исследовательский вопрос: Какая часть предмета исследования связана с ценностно-смысловой основой подготовки будущих педагогов?

3. Третья группа диссертационных исследований посвящена определению факторов и условий, которые влияют на формирование ценностных ориентаций студентов, то есть отвечают на вопрос: Какие условия необходимы / как формировать ценностно-смысловые ориентиры? [45, 46].

Далее был осуществлен анализ научных публикаций с позиции разработки вопросов ценностно-смысловых основ подготовки будущих педагогов. Анализ выполнялся на основе изучения научных статей, опубликованных в период за три года (2022–2024 гг.) в журналах, включенных в перечень ведущих рецензируемых научных изданий ВАК Министерства образования и науки Российской Федерации и размещенных в международной базе РИНЦ.

Самую большую группу представляют публикации, в которых единая ценностно-смысловая основа подготовки будущих учителей и деятельности работающих педагогов является неотъемлемой, значимой характеристикой системы непрерывного педагогического образования. Исследователи во всех публикациях подчеркивают целесообразность и необходимость ценностно-смыслового подхода для обеспечения непрерывности и преемственности в педагогическом образовании [33, 47, 48]. Статьи затрагивают ценностно-смысловые ориентиры обучающихся психолого-педагогических классов [49], студентов педагогических направлений в среднем специальном и высшем образовании [2, 50], практикующих педагогов [51, 52]. Установлены и описаны ценностно-смысловые ориентации педагогической деятельности на современном этапе, а также установлены разрывы в представлениях о ценностях педагогической деятельности у представителей различных категорий:

на предпрофессиональном уровне, у студентов, получающих педагогическую подготовку, у педагогов-практиков [53].

Ряд публикаций посвящены представлению об образовании, процессе обучения и воспитания как о ценности. Ученые рассматривают само образование как базовую культурную ценность [54] и ценность педагогической деятельности для каждого человека, нации в целом [55]. В этом контексте интерес представляет работа Т. К. Сагитдиновой, где на основе анализа описаны аксеотипы современных педагогов, то есть их группы по доминанте ценностей, определяющих педагогическую картину мира каждого учителя [56]. В этот же ряд можно поставить публикации, связанные с применением ценностно-смыслового подхода к реализации профессиональной педагогической деятельности [57]. Все эти публикации объединяет общая идея о ценности знания, ценности образования и человека в системе образования, ценности педагогической работы.

В отдельную категорию можно определить публикации, связанные с вопросами формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов. Так, в работе Н. Г. Готовцевой формирование ценностных ориентаций рассматривается через реализацию возможности их личностно-профессиональной самоактуализации в пространстве педагогической деятельности и в условиях специально организованной образовательной среды [58]. Н. В. Чекалева делает акцент на возможность формирования профессиональных ценностей будущих педагогов через практико-ориентированные задания [59]. Е. И. Хачикян описывает виды деятельности (художественно-эстетическую, ценностно-ориентационную, рефлексивную), которые, по мнению автора, являются наиболее ресурсными для формирования ценностных ориентаций будущих педагогов на разных этапах профессионального становления [55].

Таким образом, анализ ключевых понятий и исследований, посвященных ценностно-смысловым основам подготовки будущих педагогов, позволяет сделать следующие выводы:

1. Внимание к проблеме определения ценностно-смысловых основ подготовки будущих педагогов актуализирован, во-первых, культурными, социальными, политическими и экономическими изменениями последних лет; во-вторых, серьезным вниманием государства к подготовке подрастающего поколения, где фундаментом воспитания должны являться традиционные духовно-нравственные ценности.

2. В качестве ценностно-смысловых основ подготовки будущих педагогов выступают ценностные ориентиры и ценностно-смысловые ориентации. Ценностные ориентиры представляют собой ключевые, базовые понятия и категории, которые становятся основаниями для постановки целей, выбора направления деятельности. Ценностно-смысловые ориентации – это часть структуры личности, включающей субъективные личностные смыслы, мотивационные установки, интересы, являющиеся детерминантом развития личности и определяющие ее деятельность.

3. Ценностно-смысловые ориентации педагога связаны с его профессиональной деятельностью в нескольких аспектах: они определяют как выбор самой профессии, так и образ действий, выбираемых педагогом в процессе выполнения своих трудовых функций. Подчеркивается, что существует связь между ценностно-смысловыми ориентациями педагога и теми ценностями, которые он передает обучающимися, то есть является транслятором системы ценностей будущему поколению.

3. Обзор диссертационных работ по педагогике за последние три года (2022–2024) показывает, что тема достаточно интересна для исследователей. Научные изыскания позволяют определить ценностную составляющую конкретных частей образовательного процесса, применить ценностно-смысловой подход для анализа и описания образовательных практик или определить условия, влияющие на формирование ценностных отношений обучающихся к чему-либо.

4. Анализ рецензируемых публикаций за этот же период позволил выделить большое количество научных работ, акцентирующих внимание на ценностно-смысловых ориентирах действующих и будущих педагогов в контексте непрерывного педагогического образования. Остаются открытыми

вопросы о том, как должны быть реализованы такие же единые ценностно-смысловые основы педагогического образования в контексте единого образовательного пространства, в том числе с учетом реализации педагогического образования в условиях новых территорий.

Список источников

1. Сухина И. Г. Ценности как мировоззренческие ориентиры человеческого бытия // Вестник Донецкого национального университета. Серия Б: Гуманитарные науки. 2023. № 2. С. 53–64.
2. Чуркина Н. И. Методология формирования ценностных ориентаций будущих учителей на разных этапах профессиональной подготовки // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2023. № 4 (41). С. 220–225.
3. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542> (дата обращения: 20.09.2024).
4. Указ Президента Российской Федерации от 17.05.2023 г. № 358 «О Стратегии комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/49230> (дата обращения: 21.09.2024).
5. Федеральный закон от 25.12.2023 № 685-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и статью 2 Федерального закона «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50186> (дата обращения: 11.09.2024).
6. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 05.09.2024).
7. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 10.09.2024).
8. Федеральные государственные образовательные стандарты. URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 09.09.2024).
9. Приказ от 22 февраля 2018 г. № 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование». URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/> (дата обращения: 01.09.2024).
10. Приказ от 22 февраля 2018 г. № 122 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование». URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-02-psihologo-pedagogicheskoe-obrazovanie-122> (дата обращения: 23.09.2024).
11. Иванов Е. В. О приоритетах образования в контексте глобальных проблем современного мира // Научно-педагогическое обозрение. 2024. Вып. 2 (54). С. 85–94.
12. Елишев С. О. Изучение понятий «ценность», «ценностные ориентации» в междисциплинарном аспекте // Ценности и смыслы. 2011. № 2 (11). С. 82–96.
13. Современный толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецова. М.; СПб.: Рипол-Норинт, 2008. Т. 2. 427 с.
14. Сухина И. Г. Ценность как универсальный антропологический феномен: основы философского анализа // Российский гуманитарный журнал. 2015. Т. 4, № 5. С. 368–380.
15. Добренчиков В. И., Кравченко А. И. Социология: учебник. М.: ИНФРА-М, 2020. 624 с.
16. Лапин Н. И. Модернизация базовых ценностей россиян // Социологические исследования. 1996. № 5. С. 3–23.
17. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976. 416 с.
18. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. 1996. № 4. С. 15–26.
19. Психология: словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. 494 с.

20. Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. Л.: Наука, 1979. 142 с.
21. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. История и теория психологии. Ростов н/Д: Феникс, 1996. Т. 1. 280 с.
22. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 1996. № 4. С. 35–44.
23. Лидак Л. В., Тимошенко Т. А. Аксиологический подход к исследованию ценностных ориентаций подростков в современной социальной ситуации // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. 2022. № 2. С. 26–38.
24. Везетиу Е. В. Аксиологические основы профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-1. С. 53–55.
25. Российская социологическая энциклопедия / под общ. ред. Г. В. Осипова. М.: Издательская группа НОРМА-ИНФРА М, 1998. 672 с.
26. Социология: энциклопедия / сост: А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин, Г. Н. Соколова, О. В. Терещенко. Минск: Книжный Дом, 2003. 1312 с.
27. Бессонов Е. Г. Ценностные ориентиры духовной культуры молодежи: дис. ... канд. филос. наук. СПб., 2006. 233 с.
28. Митрофанова Ю. Н. Ценностные ориентиры корпоративной культуры в контексте национальной ментальности: автореф. дис. ... канд. культурологии. СПб., 2014. 22 с.
29. Эрдниев А. С. О разграничении понятий: ценностные ориентации и ценностные ориентиры // Профессиональное образование сотрудников органов внутренних дел: сб. науч. тр. VI Междунар. конф., Москва, 9–10 июня 2022 г. М.: МУ МВД РФ, 2022. С. 442–446.
30. Двойнин М. Л., Двойнин А. М. Ценностно-смысловая ориентация молодежи на здоровый образ жизни: учебное пособие. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2011. 162 с.
31. Макеева Т. В., Гурьянчик В. Н. Непрерывное образование как ценностная основа профессиональной деятельности педагога // Педагогика и просвещение. 2021. № 4. С. 28–34.
32. Харисова И. Г. Ценностно-смысловая модель формирования преемственных результатов подготовки педагога // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. 2021. Т. 27, № 4. С. 257–264.
33. Анцыферова Л. И. Связь морального сознания с нравственным поведением человека // Психологический журнал. 1999. Т. 20, № 3. С. 5–17.
34. Легостаева И. В. Педагогическое сообщество университета как носитель и транслятор социокультурных ценностей // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 2. С. 230–233.
35. Шипилина Л. А. Аксиологические ориентиры исследования проблем подготовки педагогов в вузе в диссертациях по педагогике // Вестник Мининского ун-та. 2022. Т. 10, № 4. С. 11.
36. Акимова Л. А. Педагогическая концепция становления культуры безопасного образа жизни будущего учителя: дис. ... д-ра пед. наук. Оренбург, 2020. 488 с.
37. Цакаева Х. Б. Педагогическое содействие студентам университета в формировании ценностной ориентации на здоровье и здоровый образ жизни: дис. ... канд. пед. наук. Грозный, 2021. 203 с.
38. Туркаева Л. В. Стратегия формирования у студентов педагогического университета ценностного отношения к правовым нормам: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Грозный, 2020. 28 с.
39. Ёлкина К. К. Педагогические условия развития семейной идентичности студентов вуза – будущих педагогов: дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2023. 165 с.
40. Савинова А. Е. Формирование патриотически направленной профессиональной позиции будущих педагогов в современном вузе: дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2022. 297 с.
41. Карабахцян С. К. Педагогическое сопровождение развития социально-профессиональной мобильности студентов в образовательном пространстве вуза: дис. ... канд. пед. наук. Армавир, 2023. 197 с.
42. Шаляпина С. В. Организационно-педагогические условия содействия профессиональному самоопределению и трудоустройству студентов педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2021. 205 с.
43. Хафизова А. А. Педагогическая модель формирования готовности к творческому саморазвитию будущих учителей начальных классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2021. 22 с.
44. Шаухалова Р. А. Педагогическая система формирования цифровой культуры студентов бакалавриата в информационно-образовательной среде университета: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Грозный, 2021. 28 с.

45. Самошкина Я. С. Формирование межкультурной компетентности студентов в контексте образования для устойчивого развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2022. 24 с.
46. Бабарыкина Н. В. Развитие этнокультурных ценностей студенческой молодежи средствами социально-культурной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2021. 212 с.
47. Методология единого образовательного пространства подготовки педагогов / под науч. ред. И. Ю. Тархановой. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2022. 283 с.
48. Ансимова Н. П., Ледовская Т. В., Солянин Н. Э. Ценностно-смысловая основа педагогической деятельности: сравнительный анализ отношения педагогов и учащихся педагогических классов // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27, № 1. С. 37–51.
49. Груздев М. В., Тарханова И. Ю., Харисова И. Г. Анализ ценностно-смысловых ориентаций обучающихся психолого-педагогических классов // Ярославский пед. вестник. 2021. № 5 (122). С. 8–17.
50. Тарханова И. Ю., Харисова И. Г. Методология обеспечения преемственности результатов различных уровней профессионального педагогического образования // Человек и образование. 2021. Вып. 4 (69). С. 94–104. URL: <https://человекиобразование.рф/S181570410018636-4-1> (дата обращения: 29.09.2024).
51. Энзельдт Н. В. Анализ профессиональных ценностных ориентиров студентов педагогического вуза // МНКО. 2021. № 5 (90). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-professionalnyh-tsennostnyh-orientirov-studentov-pedagogicheskogo-vuza> (дата обращения: 02.10.2024).
52. Хачикян Е. И., Заборина М. А., Брант Е. А. Аксиологические аспекты ценностных ориентаций будущих педагогов // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-1. С. 299–302.
53. Ансимова Н. П. Сравнительный анализ дефицитов в формировании педагогических ценностей на разных этапах профессионализации // Ярославский пед. вестник. 2021. № 6 (123). С. 46–56.
54. Каменная Е. О., Коноплева Н. А. Образование как базовая ценность российской культуры: история и современность // Ценности и смыслы. 2022. № 2 (78). С. 146–160.
55. Хазанов И. Я. Формирование смысла педагогической деятельности у будущих учителей // Вестник Томского гос. ун-та. 2022. № 478. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-smysla-pedagogicheskoy-deyatelnosti-u-buduschih-uchiteley> (дата обращения: 20.09.2024).
56. Сагитдинова Т. К. Ценностно-смысловой подход к профессиональному развитию современного педагога // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2023. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostno-smyslovoy-podhod-k-professionalnomu-razvitiyu-sovremennogo-pedagoga> (дата обращения: 29.09.2024).
57. Кремень С. А., Кремень Ф. М. Ценностные основания выбора педагогической профессии // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2023. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnye-osnovaniya-vybora-pedagogicheskoy-professii> (дата обращения: 19.09.2024).
58. Готовцева Н. Г. Формирование ценностных ориентаций студентов посредством личностно-профессиональной самоактуализации // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-tsennostnyh-orientatsiy-studentov-posredstvom-lichnostno-professionalnoy-samoaktualizatsii> (дата обращения: 19.09.2024).
59. Чекалева Н. В., Лоренц В. В. Формирование профессионально значимых ценностей в процессе практико-ориентированной подготовки студентов педагогического вуза // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2023. № 210. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalno-znachimyh-tsennostey-v-protsesse-praktiko-orientirovannoy-podgotovki-studentov-pedagogicheskogo-vuza> (дата обращения: 19.09.2024).

References

1. Sukhina I. G. Tsennosti kak mirovozzrencheskiye orientiry chelovecheskogo bytiya [Values as ideological guidelines of human existence]. *Vestnik Donetskogo natsional'nogo universiteta – Bulletin of Donetsk National University. Series B: Humanities*, 2023, no. 2, pp. 53–64 (in Russian).
2. Churkina N. I. Metodologiya formirovaniya tsennostnykh oriyentatsiy budushchikh uchiteley na raznykh etapakh professional'noy podgotovki [Methodology of formation of value orientations of future teachers at different stages of professional training]. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya – Review of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian research*, 2023, no. 4 (41), pp. 220–225 (in Russian).
3. Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 07.05.2024 g. no. 309 «O natsional'nykh tselyakh razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2030 goda i na perspektivu do 2036 goda» [Decree of the President of the Russian

- Federation of 07 May 2024 no. 309 On the national development goals of the Russian Federation for the period up to 2030 and for the future up to 2036] (in Russian). URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542> (accessed 20 September 2024).
4. *Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 17.05.2023 g. no. 358 «Strategii kompleksnoy bezopasnosti detey v Rossiyskoy Federatsii na period do 2030 goda»* [Decree of the President of the Russian Federation of 17 May 2023 no. 358 On the Strategy for Comprehensive Child Safety in the Russian Federation for the Period up to 2030] (in Russian). URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/49230> (accessed 21 September 2024).
 5. *Federal'nyy zakon ot 25.12.2023 g. no. 685-FZ «O vnesenii izmeneniy v Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» i stat'yu 2 Federal'nogo zakona «O vnesenii izmeneniy v Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii»* [Federal Law of 25 December 2023 no. 685-FZ On Amendments to the Federal Law “On Education in the Russian Federation” and Article 2 of the Federal Law «On Amendments to the Federal Law “On Education in the Russian Federation»] (in Russian). URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50186> (accessed 11 September 2024).
 6. *Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 09.11.2022 g. 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 November 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: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (accessed 05 September 2024).
 7. *Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 09.11.2022 g. 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 November 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: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (accessed 10 September 2024).
 8. *Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty* [Federal State Educational Standards] (in Russian). URL: <https://fgos.ru> (accessed 09 September 2024).
 9. *Prikaz ot 22 fevralya 2018 g. no. 121 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoye obrazovaniye»* [Order of February 22, 2018 No. 121 on approval of the federal state educational standard of higher education – bachelor’s degree in the field of training 44.03.01 Pedagogical education] (in Russian). URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/> (accessed 01 September 2024).
 10. *Prikaz ot 22 fevralya 2018 g. no. 122 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.02 Psikhologo-pedagogicheskoye obrazovaniye»* [Order of February 22, 2018 no. 122 on approval of the federal state educational standard of higher education – bachelor’s degree in the field of training 44.03.02 Psychological and pedagogical education] (in Russian). URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-02-psihologo-pedagogicheskoe-obrazovanie-122> (accessed 23 September 2024).
 11. Ivanov E. V. O prioritetakh obrazovaniya v kontekste global'nykh problem sovremennogo mira [On the priorities of education in the context of global problems of the modern world]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, iss. 2 (54), pp. 85–94 (in Russian).
 12. Elishev S. O. Izucheniye ponyatiy «tsennost'», «tsennostnye orientatsii» v mezhdistsiplinarnom aspekte [Study of the concepts of «value», «value orientations» in an interdisciplinary aspect]. *Tsennosti i smysly – Values and meanings*, 2011, no. 2(11), pp. 82–96 (in Russian).
 13. *Sovremennyy tolkovyy slovar' russkogo yazyka* [Modern explanatory dictionary of the Russian language]. Ed. in chief S. A. Kuznetsov. Moscow, St. Petersburg, Rippol-Norint Publ., 2008. Vol. 2. 427 p. (in Russian).
 14. Sukhina I. G. Tsennost' kak universal'nyy antropologicheskyy fenomen: osnovy filosofskogo analiza [Value as a universal anthropological phenomenon: foundations of philosophical analysis]. *Rossiyskiy gumanitarnyy zhurnal – The Liberal Arts in Russia*, 2015, vol. 4, no. 5, pp. 368–380 (in Russian).
 15. Dobren'kov V. I. *Sotsiologiya: uchebnik* [Sociology: textbook]. Moscow, INFRA-M Publ., 2020. 624 p. (in Russian).
 16. Lapin N. I. Modernizatsiya bazovykh tsennostey rossiyan [Modernization of basic values of Russians]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya – Sociological Studies*, 1996, no. 5, pp. 3–23 (in Russian).
 17. Rubinshteyn S. L. *Problemy obshchey psikhologii* [Problems of general psychology]. Moscow, Pedagogika Publ., 1976. 416 p. (in Russian).

18. Leont'ev D. A. Tsennost' kak mezhdistsiplinarnoye ponyatiye: opyt mnogomernoy rekonstruktsii [Value as an interdisciplinary concept: an attempt at multidimensional reconstruction]. *Voprosy filosofii – Questions of philosophy*, 1996, no. 4, pp. 15–26 (in Russian).
19. *Psikhologiya: slovar'* [Psychology: dictionary]. Edited by A. V. Petrovsky, M. G. Yaroshevsky. Moscow, Politizdat Publ., 1990. 494 p. (in Russian).
20. Yadov V. A. *Samoregulyatsiya i prognozirovaniye sotsial'nogo povedeniya lichnosti* [Self-regulation and forecasting of individual social behavior]. Leningrad, Nauka Publ., 1979. 142 p. (in Russian).
21. Petrovskiy A. V., Yaroshevskiy M. G. *Istoriya i teoriya psikhologii* [History and theory of psychology]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 1996, vol. 1. 280 p. (in Russian).
22. Leont'ev D. A. Ot sotsial'nykh tsennostey k lichnostnym: sotsiogenez i fenomenologiya tsennostnoy regulyatsii deyatel'nosti [From social values to personal ones: sociogenesis and phenomenology of value regulation of activity]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Series 14. Psychology – Lomonosov Psychology Journal*, 1996, no. 4, pp. 35–44 (in Russian).
23. Lidak L. V. Aksiologicheskiy podkhod k issledovaniyu tsennostnykh orientatsiy podrostkov v sovremennoy sotsial'noy situatsii [Axiological approach to the study of value orientations of adolescents in the modern social situation]. *Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Bulletin of Armavir State Pedagogical University*, 2022, no. 2, pp. 26–38 (in Russian).
24. Vezetiu E. V. Aksiologicheskie osnovy professional'noy podgotovki budushchikh uchiteley nachal'nykh klassov [Axiological foundations of professional training of future primary school teachers]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*, 2019, no. 63-1, pp. 53–55 (in Russian).
25. *Rossiyskaya sotsiologicheskaya entsiklopediya* [Russian sociological encyclopedia]. Under the general editorship of Academician of the Russian Academy of Sciences G. V. Osipov. Moscow, NORMA-INFRA M Publ., 1998. 672 p. (in Russian).
26. *Sotsiologiya: entsiklopediya* [Sociology: Encyclopedia]. Compl. A. A. Gritsanov, V. L. Abushenko, G. M. Evel'kin, G. N. Sokolova, O. V. Tereshchenko. Minsk, Knizhnyy Dom Publ., 2003. 1312 p. (in Russian).
27. Bessonov E. G. *Tsennostnye orientiry dukhovnoy kul'tury molodezhi. Dis. ... kand. filos. nauk* [Value guidelines of the spiritual culture of youth. Diss. ... cand. of philos. sci.]. Saint Petersburg, 2006. 233 p. (in Russian).
28. Mitrofanova Yu. N. *Tsennostnye orientiry korporativnoy kul'tury v kontekste natsional'noy mental'nosti. Avtoref. ... dis. kand. kul'turologii* [Value guidelines of corporate culture in the context of national mentality. Abstract of thesis ... cand. of cultural studies]. Saint Petersburg, 2014. 22 p. (in Russian).
29. Erdniev A. S. O razgranichenii ponyatiy: tsennostnye orientatsii i tsennostnye orientiry [On the distinction between concepts: value orientations and value guidelines]. *Professional'noye obrazovaniye sotrudnikov organov vnutrennikh del: sbornik nauchnykh trudov VI Mezhdunarodnoy konferentsii*, Moskva, 9–10 iyunya 2022 g. [Professional education of employees of internal affairs bodies: collection of scientific papers of the VI International Conference, Moscow, June 09-10, 2022]. Moscow, MU MVD RF Publ., 2022. Pp. 442–446 (in Russian).
30. Dvoynin M. L. *Tsennostno-smyslovaya orientatsiya molodezhi na zdorovyy obraz zhizni: uchebnoye posobiye* [Value-semantic orientation of young people towards a healthy lifestyle: training manual]. Omsk, OmGPU Publ., 2011. 162 p. (in Russian).
31. Makeeva T. V., Gur'yanchik V. N. Nepreryvnoye obrazovaniye kak tsennostnaya osnova professional'noy deyatel'nosti pedagoga [Continuous education as a value basis for a teacher's professional activity]. *Pedagogika i prosveshcheniye – Pedagogy and education*, 2021, no. 4, pp. 28–34 (in Russian).
32. Kharisova I. G. Tsennostno-smyslovaya model' formirovaniya preemstvennykh rezul'tatov podgotovki pedagoga [Value-semantic model for the formation of successive results of teacher training]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta – Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2021, vol. 27, no. 4, pp. 257–264 (in Russian).
33. Antsyferova L. I. Svyaz' moral'nogo soznaniya s нравstvennym povedeniem cheloveka [The connection between moral consciousness and moral behavior of a person]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological journal*, 1999, vol. 20, no. 3, pp. 5–17 (in Russian).
34. Legostaeva I. V. Pedagogicheskoe soobshchestvo universiteta kak nositel' i translyator sotsiokul'turnykh tsennostey [The pedagogical community of the university as a carrier and transmitter of socio-cultural values]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya – Modern problems of science and education*, 2016, no. 2, pp. 230–233 (in Russian).

35. Shipilina L. A. Aksiologicheskiye orientiry issledovaniya problem podgotovki pedagogov v vuze v dissertatsiyakh po pedagogike [Axiological guidelines for studying the problems of training teachers at a university in dissertations on pedagogy]. *Vestnik Mininskogo universiteta – Vestnik of Minin University*, 2022, vol. 10, no. 4, p. 11 (in Russian).
36. Akimova L. A. *Pedagogicheskaya kontseptsiya stanovleniya kul'tury bezopasnogo obraza zhizni budushchego uchitelya. Dis. ... dokt. ped. nauk* [Pedagogical concept of the formation of a culture of a safe lifestyle of a future teacher. Diss. ... doct. of ped. sci.]. Orenburg, 2020. 488 p. (in Russian).
37. Tsakaeva Kh. B. *Pedagogicheskoe sodeystvie studentam universiteta v formirovanii tsennostnoy orientatsii na zdorov'e i zdorovyy obraz zhizni. Dis. ... kand. ped. nauk* [Pedagogical assistance to university students in the formation of a value orientation towards health and a healthy lifestyle. Diss. ... cand. of ped. sci.]. Grozny, 2021. 203 p. (in Russian).
38. Turkaeva L. V. *Strategiya formirovaniya u studentov pedagogicheskogo universiteta tsennostnogo otnosheniya k pravovym normam. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Strategy for the formation of a value-based attitude towards legal norms among students of a pedagogical university. Abstract of thesis ... cand. of ped. sci.]. Grozny, 2020. 28 p. (in Russian).
39. Elkina K. K. *Pedagogicheskiye usloviya razvitiya semeynoy identichnosti studentov vuza – budushchikh pedagogov. Dis. ... kand. ped. nauk* [Pedagogical conditions for the development of family identity of university students – future teachers. Diss. ... cand. of ped. sci.]. Veliky Novgorod, 2023. 165 p. (in Russian).
40. Savinova A. E. *Formirovaniye patrioticheski napravlennoy professional'noy pozitsii budushchikh pedagogov v sovremennom vuze. Dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of a patriotically oriented professional position of future teachers in a modern university. Diss. ... cand. of ped. sci.]. Veliky Novgorod, 2022. 297 p. (in Russian).
41. Karabakhtsyan S. K. *Pedagogicheskoye soprovozhdeniye razvitiya sotsial'no-professional'noy mobil'nosti studentov v obrazovatel'nom prostranstve vuza. Dis. ... kand. ped. nauk* [Pedagogical support for the development of students' social and professional mobility in the educational space of the university. Diss. ... cand. of ped. sci.]. Armavir, 2023. 197 p. (in Russian).
42. Shalyapina S. V. *Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya sodeystviya professional'nomu samoopredeleniyu i trudoustroystvu studentov pedagogicheskogo vuza. Dis. ... kand. ped. nauk* [Organizational and pedagogical conditions for promoting professional self-determination and employment of students of a pedagogical university. Diss. ... cand. of ped. sci.]. Tomsk, 2021. 205 p. (in Russian).
43. Khafizova A. A. *Pedagogicheskaya model' formirovaniya gotovnosti k tvorcheskoyu samorazvitiyu budushchikh uchiteley nachal'nykh klassov. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Pedagogical model for the formation of readiness for creative self-development of future primary school teachers. Abstract of thesis ... cand. of ped. sci.]. Kazan, 2021. 22 p. (in Russian).
44. Shaukhalova R. A. *Pedagogicheskaya sistema formirovaniya tsifrovoy kul'tury studentov bakalavriata v informatsionno-obrazovatel'noy srede universiteta. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Pedagogical system of formation of digital culture of undergraduate students in the information and educational environment of the university. Abstract of thesis ... cand. of ped. sci.]. Grozny, 2021. 28 p. (in Russian).
45. Samoshkina Ya. S. *Formirovaniye mezhkul'turnoy kompetentnosti studentov v kontekste obrazovaniya dlya ustoychivogo razvitiya. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of intercultural competence of students in the context of education for sustainable development. Abstract of thesis ... cand. of ped. sci.]. Ulan-Ude, 2022. 24 p. (in Russian).
46. Babarykina N. V. *Razvitiye etnokul'turnykh tsennostey studencheskoy molodezhi sredstvami sotsial'no-kul'turnoy deyatel'nosti. Dis. ... kand. ped. nauk* [Development of ethnocultural values of student youth by means of socio-cultural activities. Diss. ... cand. of ped. sci.]. Barnaul, 2021. 212 p. (in Russian).
47. *Metodologiya edinogo obrazovatel'nogo prostranstva podgotovki pedagogov* [Methodology of a unified educational space for training teachers]. Under scientific ed. I. Yu. Tarkhanova. Yaroslavl, RIO YaGPU Publ., 2022. 283 p. (in Russian).
48. Ansimova N. P., Ledovskaya T. V., Solynin N. E. Tsennostno-smyslovaya osnova pedagogicheskoy deyatel'nosti: sravnitel'nyy analiz otnosheniya pedagogov i uchashchikhsya pedagogicheskikh klassov [Value-semantic basis of pedagogical activity: comparative analysis of the attitude of teachers and students of pedagogical classes]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 2022, vol. 27, no. 1, pp. 37–51 (in Russian).

49. Gruzdev M. V., Tarkhanova I. Yu., Kharisova I. G. Analiz tsennostno-smyslovyykh orientatsiy obuchayushchikhsya psikhologo-pedagogicheskikh klassov [Analysis of value-semantic orientations of students in psychological and pedagogical classes]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2021, no. 5 (122), pp. 8–17 (in Russian).
50. Tarkhanova I. Yu., Kharisova I. G. Metodologiya obespecheniya preemstvennosti rezul'tatov razlichnykh urovney professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Methodology for Ensuring Continuity of Results of Various Levels of Professional Pedagogical Education]. *Chelovek i obrazovaniye – Man and Education*, 2021, iss. 4 (69), pp. 94–104 (in Russian). URL: <https://chelovekiobrazovanie.rf/S181570410018636-4-1> (accessed 29 September 2024).
51. Enzel'dt N. V. Analiz professional'nykh tsennostnykh orientirov studentov pedagogicheskogo vuza [Analysis of Professional Value Orientations of Students of a Pedagogical University]. *MNKO – The world of science, culture and education*, 2021, no. 5 (90) (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-professionalnyh-tsennostnyh-orientirov-studentov-pedagogicheskogo-vuza> (accessed 02 October 2024).
52. Khachikyan E. I., Zaborina M. A., Brant E. A. Aksiologicheskie aspekty tsennostnykh orientatsiy budushchikh pedagogov [Axiological aspects of value orientations of future teachers]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*, 2022, no. 77-1, pp. 299–302 (in Russian).
53. Ansimova N. P. Sravnitel'nyy analiz defitsitov v formirovanii pedagogicheskikh tsennostey na raznykh etapakh professionalizatsii [Comparative analysis of deficits in the formation of pedagogical values at different stages of professionalization]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2021, no. 6 (123), pp. 46–56 (in Russian).
54. Kamennaya E. O., Konopleva N. A. Obrazovanie kak bazovaya tsennost' rossiyskoy kul'tury: istoriya i sovremennost' [Education as a Basic Value of Russian Culture: History and Modernity]. *Tsennosti i smysly – Values and meanings*, 2022, no. 2 (78), pp. 146–160 (in Russian).
55. Khazanov I. Ya. Formirovanie smysla pedagogicheskoy deyatel'nosti u budushchikh uchiteley [Formation of the Meaning of Pedagogical Activity in Future Teachers]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2022, no. 478 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-smysla-pedagogicheskoy-deyatelnosti-u-buduschih-uchiteley> (accessed 20 September 2024).
56. Sagitdinova T. K. Tsennostno-smyslovoy podkhod k professional'nomu razvitiyu sovremennogo pedagoga [Value-semantic approach to the professional development of a modern teacher]. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya – Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*, 2023, no. 4 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostno-smyslovoy-podhod-k-professionalnomu-razvitiyu-sovremennogo-pedagoga> (accessed 29 September 2024).
57. Kremen' S. A., Kremen' F. M. Tsennostnye osnovaniya vybora pedagogicheskoy professii [Value bases for choosing a pedagogical profession]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoye obrazovaniye – Lomonosov Pedagogical Education Journal*, 2023, no. 4 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnye-osnovaniya-vybora-pedagogicheskoy-professii> (accessed 19 September 2024).
58. Gotovtseva N. G. Formirovaniye tsennostnykh orientatsiy studentov posredstvom lichnostno-professional'noy samoaktualizatsii [Formation of value orientations of students through personal and professional self-actualization]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*, 2022, no. 77-2 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-tsennostnyh-orientatsiy-studentov-posredstvom-lichnostno-professionalnoy-samoaktualizatsii> (accessed 19 September 2024).
59. Chekaleva N. V., Lorents V. V. Formirovaniye professional'no-znachimyykh tsennostey v protsesse praktiko-orientirovannoy podgotovki studentov pedagogicheskogo vuza [Formation of professionally significant values in the process of practice-oriented training of students of a pedagogical university]. *Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 2023, no. 210 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalno-znachimyyh-tsennostey-v-protsesse-praktiko-orientirovannoy-podgotovki-studentov-pedagogicheskogo-vuza> (accessed 19 September 2024).

Информация об авторах

Семенова Н. А., Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061); Азовский государственный педагогический университет (Азов, Россия).

Никитин А. А., Институт математики им. С. Л. Соболева Сибирского отделения РАН
(пр. ак. Коптюга, 4, Новосибирск, Россия, 630090)

Information about the authors

Semenova N. A., Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061); Azov State Pedagogical University (Azov, Russian Federation).

Nikitin A. A., S. L. Sobolev Institute of Mathematics of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences (pr. ak. Koptuyuga, 4, Novosibirsk, Russian Federation, 630090).

Статья поступила в редакцию 01.10.2024; принята к публикации 30.10.2024

The article was submitted 01.10.2024; accepted for publication 30.10.2024

Научная статья

УДК 377

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-170-178>

Исследования в области подготовки пожарных в России и за рубежом

Георгий Александрович Богданов¹, Ольга Николаевна Игна²

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

¹ eraidon@yandex.ru

² onigna@tspu.edu.ru

Аннотация

Представлен обзор научных работ в области подготовки пожарных за последние 20 лет. Установлено наличие сходств в ее организации в России и за рубежом. Одним из отличий является неравнозначность практического и теоретического аспектов такой подготовки. В зарубежных изданиях нередко публикуются публикации о применении в обучении пожарных современных технологий и о здоровьесбережении. В отечественных изданиях активно обсуждается организация данного обучения. В обеих группах исследований прослеживается направленность на модернизацию и совершенствование названной подготовки.

Ключевые слова: исследования подготовки пожарных, подготовка пожарных в России, подготовка пожарных за рубежом, пожарные, ГПС МЧС России, пожарная безопасность, педагогические технологии

Для цитирования: Богданов Г. А., Игна О. Н. Исследования в области подготовки пожарных в России и за рубежом // Научно-педагогическое обозрение – Pedagogical Review. 2024. Вып. 6 (58). С. 170–178. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-6-170-178>

Original article

Research in the field of firefighter training in Russia and abroad

Georgiy A. Bogdanov¹, Olga N. Igna²

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

¹ eraidon@yandex.ru

² onigna@tspu.edu.ru

Abstract

The study provides an overview of domestic and foreign scientific work in the field of firefighter training over the past 20 years (2004–2024). The relevance of the review of modern research in the field of professional training of firefighters in Russia and abroad is justified by the fact that generalization of its results is important for determining further vectors of development in the field of this training. The purpose of the study is to analyze modern research in the field of firefighter training in Russia and abroad, summarizing its key similarities and differences. It has been established that there are significant similarities in its organization in Russia and abroad. One of the significant differences is the disparity between the practical and theoretical aspects of such training (in Russia more attention is paid to theory, while abroad – to practice). Foreign publications often publish articles on the use of modern technologies (for example, simulation, digital) and health protection in firefighter training. Domestic publications actively discuss ways to improve the organizational and methodological base in this training. Both groups of studies demonstrate compliance with modern world trends in the development of vocational education and a focus on modernizing and improving this training.

Keywords: research on the training of firefighters, training of firefighters in Russia, training of firefighters abroad, firefighters, State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia, fire safety, pedagogical technologies

For citation: Bogdanov G. A., Igna O. N. Issledovaniya v oblasti podgotovki pozharnykh v Rossii i za rubezhom [Research in the field of firefighter training in Russia and abroad]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 6 (58), pp. 170–178. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-5-170-178>

В России и в других странах подготовка пожарных, безусловно, имеет отличия и сходства [1, с. 130], присутствует обмен опытом на различных уровнях взаимодействия таких специалистов. При пожаре каждая секунда имеет значение для минимизации ущерба и создания условий для спасения людей [2, с. 225], чем руководствуются все государства при планировании и организации деятельности пожарной охраны.

Во многих странах основная функция по тушению пожаров возлагается на добровольные подразделения. В России пожарная охрана входит в состав МЧС с 2002 г. Существуют и добровольные пожарные дружины для защиты от пожаров небольших населенных пунктов. Основы подготовки и обучения в сфере пожарной безопасности в России, как и в ряде других странах, тесно связаны с действующим государственным законодательством (правовым, экономическим, социальным) [3, с. 203]. Важнейшим средством обеспечения безопасности объектов в случае чрезвычайных ситуаций выступают аварийно-спасательные подразделения, уровень профессионализма которых зависит и от качества профессиональной готовности пожарных [4, с. 3]. С одной стороны, в современной российской системе МЧС и сообществе пожарных прослеживается существенное обособление некоторых узкоспециальных отраслей, ограничивающее понимание неспециалистами принципов и действий подразделений и доступность информации об их достижениях. С другой стороны, данные проблемы обусловили появление интеграционных тенденций в разных направлениях названной деятельности [5]. Одним из факторов эффективного решения задач МЧС выступает профессиональное образование сотрудников государственной противопожарной службы (ГПС) с учетом достижений науки и техники, специфики деятельности подразделений и региональной специфики [6].

В России подготовка пожарных осуществляется на протяжении всего периода прохождения службы и представляет собой целенаправленную деятельность должностных лиц подразделений ГПС по обучению личного состава специальным знаниям, умениям и навыкам, формированию профессионально значимых качеств в период боевого дежурства и вне его [7, с. 8]. Деятельность по приведению в соответствие современным требованиям профессионального уровня сотрудников ГПС является важной государственной задачей [8, с. 3]. Одним из основных факторов качества подготовки личного состава является опыт, полученный в максимально приближенных условиях к реальности, когда пожарным необходимо молниеносно принимать необходимые решения [9, с. 11; 10, с. 3]. Немаловажным здесь является и учет современных тенденций и технологий в профессиональном образовании в целом. На фоне того, что в последнее время в России особо прогрессируют технологизация, активное освоение и педагогическое осмысление применения технологических ресурсов информационной образовательной среды [11–13], применение цифровых технологий при подготовке кадров ГПС России остается недостаточно изученным.

Актуальность обзора современных исследований в области профессиональной подготовки пожарных в России и за рубежом обоснована тем, что обобщение его результатов важно для определения дальнейших векторов развития в области данной подготовки. Цель исследования заключается в анализе современных исследований в области подготовки пожарных в России и за рубежом с обобщением ее сходств и различий. Научная новизна состоит в обзоре научных трудов текущего века (российских и зарубежных) по совершенствованию подготовки пожарных. Временной период их издания охватывает 20 лет (2004–2024 гг.). В качестве методов исследования применялись изучение, анализ научных работ (статей, диссертаций) по проблематике исследования, сравнение содержания и результатов данных работ, обобщение выводов.

Отдельные попытки сопоставить различные аспекты обучения, повышения квалификации пожарных в России и за рубежом учеными уже предпринимались. К примеру, М. Е. Шкитронов изучал опыт использования отечественными и зарубежными педагогами-практиками технологий в подготовке инженеров пожарной безопасности. Отмечено, что российские авторы практически не представляют эмпирические результаты обучения инженеров данного профиля на основе педагогических технологий (перспективно-опережающее обучение, проблемное обучение, игровые технологии и др.), в то время как зарубежные авторы представляют интересный педагогический опыт применения ряда технологий в таком обучении («мозговой штурм», проектная технология, компьютерное моделирование) [14]. Еще одна его статья в соавторстве с О. В. Войтенко посвящена сопоставлению особенностей формирования общепрофессиональных компетенций у специалистов пожарной безопасности в России и за рубежом. Выявлено сходство общепрофессиональных компетенций (по комплектации и содержанию) у таких специалистов. Некоторая разница состоит в том, что в Европе и Америке большое внимание уделяется рефлексии как общепрофессиональной компетенции и требуется документальное подтверждение профессиональной компетентности лиц, участвующих в сокращении физических и финансовых потерь от пожаров [1, с. 129].

Н. О. Могильников кратко обобщил особенности подготовки пожарных в США, Великобритании, Германии. В США для поступления на соответствующую службу необходимо не только пройти обучение в колледже, но и курсы по оказанию доврачебной медицинской помощи. Подготовка предусматривает и лекционные занятия, и работу со симуляторами пожаров, например «в поле», «в здании», «в метро». В Германии также используются тренажеры, например «лабиринт в дымокамере», предусматривающий перемещение в нем для обнаружения очага пожара. В Великобритании пожарных обучают вождению мотоцикла, медицинским навыкам. При этом упражнения в подготовке пожарных в данных странах частично совпадают с российскими [15]. Отличием является то, что подготовка пожарных в названных странах предусматривает равное соотношение теории и практики, а в России теоретическая подготовка преобладает над практической [15, с. 22].

Что касается *исследований подготовки пожарных именно в России*, то ими занимались и занимается немало отечественных ученых, каждый из которых внес определенный вклад в теорию и практику названной подготовки. Так, М. В. Бондаренко сформулировал особо острые проблемы в существующей подготовке кадров в области пожаротушения (теоретизированность, наличие мало-полезных дисциплин, минимизация самостоятельной работы и др.) и актуальные векторы действий (например, создание целостной научной школы пожаротушения) [5, с. 24]. М. С. Черкасова уделила особое внимание психологической подготовке в профессиональном образовании пожарных, являющейся основой формирования их моральных и психологических качеств, сохранения здоровья, позволяющей здраво оценивать ситуацию в экстремальных условиях [16, с. 662].

Существенное количество исследований посвящено совершенствованию подготовки пожарных, в том числе в вузах пожарно-технического профиля МЧС России. К примеру, А. В. Токарева и В. Б. Рондырев-Ильинский одними из первых рассмотрели внедрение педагогических технологий в процесс подготовки пожарных. А. В. Токарева разработала технологию формирования их базовых адаптивных установок [4], а В. Б. Рондырев-Ильинский предложил технологизацию данного процесса посредством реализации системного, личностного и деятельностного подходов [7].

Большое внимание уделяется развитию профессионализма пожарных и курсантов вузов МЧС России в области их физической подготовки, что отражено в некоторых диссертационных работах. Б. М. Динаев разработал методику проведения учебно-тренировочных занятий по профессионально-прикладной физической подготовке названной группы обучающихся с моделированием экстремальных условий, применением умений и навыков прикладного характера на основе тренажерного комплекса «Специальная полоса препятствий пожарного» [10]. Д. А. Самсонов, подчеркивая заслугу российских органов пожарной охраны в сохранении пожарно-строевой подготовки, уточнил спе-

цифику организации данной подготовки в образовательных учреждениях пожарно-технического профиля: согласованность дисциплин, применение средств и методов воспитания требуемых физических качеств, двигательных навыков и повышения стрессоустойчивости [17].

С. Ю. Антонов выявил возможности совершенствования подготовки будущих инженеров пожарной безопасности посредством поэтапной интеграции (пропедевтика, ознакомление, интеграция) образовательного процесса и производственной практики по содержательному, организационному и научному направлениям [18]. В. О. Солнцев разработал концепцию, модель и систему воспитания с критериями и показателями эффективности данной системы в вузах вышеназванного профиля [19]. Высокий уровень воспитания в вузах ГПС МЧС России является условием профессионального и личностного роста, подготовленности выпускников данных вузов как компетентных сотрудников ГПС МЧС России, обладающих профессионально значимыми личностными качествами [19, с. 1–2]. Немалый вклад в решение научных и практических задач исследуемой проблематики внес уже упомянутый ранее М. Е. Шкитронов [1, 2, 6, 14, 20]. Особенно это касается разработки модели формирования социальных компетенций будущих специалистов пожарной безопасности, включающей когнитивный и мотивационно-ценностный компоненты, которые дифференцируются по антропологическому, интеллектуальному и деятельностному аспектам [20].

Таким образом, исследования отечественных ученых в области рассматриваемой проблематики затрагивают широкий спектр теоретической и практической подготовки пожарных.

Зарубежные исследования подготовки пожарных также фокусируются на ее модернизации, поиске инновационных подходов к реализации, снижении уровня профессиональных рисков и совершенствовании учебной базы. Исследованием человеческого фактора при обучении пожарных с эффектом погружения в виртуальную реальность занимались ученые S. G. Wheeler, H. Engelbrecht, S. Noetmann (Новая Зеландия). Иммерсивная виртуальная реальность представляет собой прекрасную возможность для подготовки пожарных, исключает опасности травмирования при практических занятиях [21]. Цель внедрения виртуальных технологий обучения – снизить риски угрозы жизни спасателей при тренировках. Близка по проблематике статья китайских ученых Y. Li, Q. Han, S. Chen и др., предложивших метод оценки эффективности подготовки пожарных на основе параметров человеческого фактора и машинного обучения [22].

Учеными R. Holmgren, U. Naake, T. Söderström (Швеция) изучались возможности организации дистанционного обучения пожарных [23]. Результаты их исследования выявили ряд положительных аспектов в данном формате, однако минусом является то, что большая организационная нагрузка возлагается на преподавателя-инструктора.

Масштабный спектр исследований зарубежных авторов, особенно американских, сосредоточен на изучении физической подготовки пожарных, ее совершенствовании и анализе применения. Так, D. K. Вусига описана специфика измерения физиологических требований, предъявляемых к рабочим задачам пожарного [24]. Оценку 14-недельной программы профессиональной подготовки пожарных, способной улучшить и их общее состояние здоровья, и физическую форму, провели ученые M. Leary, J. Thomas, R. Hayes, L. Sherlock [25]. Данное исследование было направлено на сопоставление клинических, производственных результатов и качественной обратной связи участников (их удовлетворенность, изменение образа жизни, поведения и др.) в целях разработки рекомендаций для соответствующих будущих программ.

Совокупность мероприятий с физическими упражнениями и программ физической подготовки, проводимых среди пожарных, демонстрирует их положительное влияние на улучшение состава тела, аэробных возможностей, мышечной силы, выносливости и закаливания [26]. M. R. Rhea, B. A. Alvar, R. Gray утверждают, что для определения конкретных тестов на пригодность и потребностей в обучении пожарных необходимы точные корреляции между широким спектром показателей физической подготовки и профессиональными требованиями. По их мнению, традиционные

программы упражнений для пожарных, сосредоточенные в основном на сердечно-сосудистой выносливости, следует заменить программами физической подготовки, которые охватывают все компоненты фитнеса [27]. М. А. Michaelides, К. М. Parra, L. J. Henry и др. выявили взаимосвязь между различными параметрами физической подготовки (сила брюшного пресса, отжимания, пульс в состоянии покоя и пр.) и эффективностью пожаротушения посредством применения разработанного ими «Теста способностей», включающего задачи, имитирующие пожаротушение. Результаты исследования могут быть полезны при разработке и внедрении учебных программ, ориентированных на улучшение как индивидуальных навыков, так и общих показателей пожаротушения [28]. В свою очередь, М. G. Abel, A. J. Mortara, R. W. Pettitt опытным путем подтвердили гипотезу об эффективности внедрения круговых тренировок для развития физических способностей пожарных при минимальном техническом оснащении как уникального метода, позволяющего обеспечить адекватный уровень аэробной и анаэробной подготовки [29].

Здоровьесберегающим технологиям посвящена работа Y. Li., Q. Han, S. Chen и др. (Китай), разработавших модель оценки эффективности обучения пожарных в Китае на основе параметров человеческого фактора и машинного обучения. Модель предполагает сбор соответствующих параметров человеческого фактора, таких как электрокардиографические сигналы, электроэнцефалографические сигналы, поверхностные электромиографические сигналы и фотоплетизмографические сигналы, с помощью беспроводных датчиков и использования их в качестве индикаторов ограничений [30].

При анализе отечественных работ в области совершенствования подготовки пожарных можно заметить, что в них рассматривается развитие всех аспектов названной подготовки: психологического, физического и практического. Актуальны вопросы модернизации теоретической составляющей обучения пожарных, внедрения гуманитарных и цифровых технологий в образовательный процесс.

Как и в отечественных исследованиях, за рубежом уделяется значительное внимание совершенствованию учебно-тренировочной базы, развитию физической подготовки и подготовки к вероятным психологическим нагрузкам, сохранению жизни пожарных, что подтверждается исследованиями, направленными на снижение рисков для здоровья и жизни в процессе обучения, показателей гибели и травматизма при осуществлении профессиональной деятельности. Нередко зарубежные статьи, раскрывающие проблематику подготовки и деятельности пожарных, опубликованы в журналах по медицине, биомедицине, здоровью наряду с профильными и междисциплинарными журналами. Отечественные научные изыскания соответствующей проблематики представлены чаще диссертационными работами по педагогике, статьями в педагогических журналах.

Зарубежные ученые, в отличие от отечественных, в меньшей степени рассматривают методическое и организационное обеспечение учебного процесса при подготовке пожарных.

В целом данная подготовка имеет ряд нерешенных проблемных вопросов как в России, так и за ее пределами. Можно констатировать, что ее совершенствование движется в направлении, заданном современными тенденциями развития общества и научно-технического прогресса.

Список источников

1. Шкитронов М. Е., Войтенко О. В. Формирование общепрофессиональных компетенций при подготовке специалистов пожарной безопасности в России и за рубежом – сравнительный аспект // Вестник педагогических наук. 2022. № 1. С. 128–132.
2. Шкитронов М. Е., Нуров Н. В. Цифровые технологии диагностики пожароопасных ситуаций и их внедрение в практику работников противопожарной службы РФ // Вестник педагогических наук. 2022. № 5. С. 223–227.
3. Уколов А. В., Лагунов А. Н., Жернаков Д. В. О системе подготовки специалистов пожарно-спасательных служб США, Великобритании и России // Инновационная наука. 2016. № 3-2. С. 199–203.

4. Токарева А. В. Педагогическая технология формирования базовых адаптивных установок будущих специалистов в вузе (на примере подготовки специалистов по защите в чрезвычайных ситуациях): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2014. 26 с.
5. Бондаренко М. В. Подготовка кадров в области пожаротушения в современных условиях // Академия Государственной противопожарной службы МЧС России: Теория. Инновации. Практика: материалы научно-практической конференции с международным участием, посвященной 90-летию со дня образования Академии ГПС МЧС России: в 5 ч. Москва, 19 октября 2023 года. М.: Академия государственной противопожарной службы, 2024. С. 22–25.
6. Шкитронов М. Е. Педагогические условия совершенствования подготовки инженеров пожарной безопасности в процессе изучения общепрофессиональных дисциплин в вузах ГПС МЧС России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2010. 26 с.
7. Рондырев-Ильинский В. Б. Организационно-педагогические условия профессиональной подготовки пожарных в подразделениях ГПС МЧС России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2008. 23 с.
8. Трояк А. Ю. Формирование практико-ориентированных умений в процессе профессиональной подготовки курсантов вузов МЧС России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2020. 24 с.
9. Вавилова А. А. Обучение пожарных в иностранных государствах // Студенческий форум. 2022. № 22-2 (201). С. 11–12.
10. Динаев Б. М. Совершенствование профессионально-прикладной физической подготовки курсантов в вузах пожарно-технического профиля: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Шуя, 2009. 24 с.
11. Андрияшина Л. М., Садовникова Н. О., Уткина С. Н., Мирзаахмедов А. М. Цифровизация профессионального образования: перспективы и незримые барьеры // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 3. С. 116–147. doi: 10.17853/1994-5639-2020-3-116-147.
12. Игна О. Н. Технологизация как современная тенденция языкового профессионально-педагогического образования // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2010. Вып. 1 (91). С. 135–140.
13. Макаренко А. Н., Смышляева Л. Г., Минаев Н. Н., Замятина О. М. Цифровые горизонты развития педагогического образования // Высшее образование в России. 2020. Т. 29, № 6. С. 113–121. doi: 10.31992/0869-3617-2020-6-113-121
14. Шкитронов М. Е. Педагогические технологии подготовки инженеров пожарной безопасности: опыт отечественных и зарубежных педагогов-практиков // Педагогический журнал. 2021. Т. 11, № 4-1. С. 493–497. doi: 10.34670/AR.2021.35.29.062
15. Могильников Н. О. Подготовка пожарных в зарубежных странах и в России // Студенческий форум. 2022. № 15 (194). URL: <https://nauchforum.ru/journal/stud/194/109281> (дата обращения: 10.06.2024).
16. Черкасова М. С. Психологическая подготовка пожарного в период службы // Севергеоэкотех-2022: материалы XXIII Международной молодежной научной конференции, Ухта, 16–18 марта 2022 г. Ухта: Ухтинский государственный технический университет, 2022. С. 660–663.
17. Самсонов Д. А. Теоретико-методические аспекты совершенствования профессионально-прикладной физической подготовки пожарных: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 28 с.
18. Антонов С. Ю. Совершенствование профессиональной подготовки будущих инженеров пожарной безопасности на основе интеграции учебной деятельности и производственной практики: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2014. 22 с.
19. Солнцев В. О. Педагогическая концепция воспитания в вузах государственной противопожарной службы МЧС России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2010. 55 с.
20. Шкитронов М. Е., Войтенко О. В. Социальные компетенции специалистов пожарной безопасности // Вестник педагогических наук. 2022. № 1. С. 182–184.
21. Wheeler S. G., Engelbrecht H., Hoermann S. Human Factors Research in Immersive Virtual Reality Firefighter Training: A Systematic Review // Frontiers in Virtual Reality. 2021. Volume 2. Article 2:671664. doi: 10.3389/frvir.2021.671664
22. Li Y., Han Q., Chen S., Cui G., Bai K., Cui L. Assessment of firefighter-training effectiveness in China based on human-factor parameters and machine learning // Technology and health care. 2023. № 31 (6). P. 2165–2192. doi: 10.3233/THC-230071
23. Holmgren R., Haake, U., Söderström, T. Firefighting training at a distance – a longitudinal study // Journal of Vocational Education & Training. 2018. № 71 (1). P. 65–86. doi: 10.1080/13636820.2018.1464054

24. Bycura D. Training Implications for Firefighters through objective Measurement of the Physiological Demands of Firefighter Job Tasks // American Journal of Biomedical Science & Research. 2019. № 3 (5). AJBSR.MS.ID.000715. P. 447–452. doi: 10.34297/AJBSR.2019.03.000715
25. Leary M., Thomas J., Hayes R., Sherlock L. Evaluation of an Occupational Exercise Training Program for Firefighters: Mixed Methods Pilot Study // JMIR Formative Research. 2020. № 4 (9): e17835. doi: 10.2196/17835
26. Lan F. Y., Scheibler C., Hershey M. S., Romero-Cabrera J. L., Gaviola G. C., Yiannakou I., Fernandez-Montero A., Christophi C. A., Christiani D. C., Sotos-Prieto M., Kales S. N. Effects of a healthy lifestyle intervention and COVID-19-adjusted training curriculum on firefighter recruits // Scientific reports. 2022. Rep. 12 (1): 10607. doi: 10.1038/s41598-022-10979-2
27. Rhea M. R., Alvar B. A., Gray R. Physical fitness and job performance of firefighters // Journal of Strength and Conditional Research. 2004. № 18 (2). P. 348–352. doi: 10.1519/R-12812.1
28. Michaelides M. A., Parpa K. M., Henry L. J., Thompson G. B., Brown B. S. Assessment of physical fitness aspects and their relationship to firefighters' job abilities // Journal of Strength and Conditional Research. 2011. № 25 (4). P. 956–965. doi: 10.1519/JSC.0b013e3181cc23ea
29. Abel M. G., Mortara A. J., Pettitt R. W. Evaluation of circuit-training intensity for firefighters // Journal of Strength and Conditional Research. 2011. № 25 (10). P. 2895–2901. doi: 10.1519/JSC.0b013e31820da00c
30. Li Y., Han Q., Chen S., Cui G., Bai K., Cui L. Assessment of firefighter-training effectiveness in China based on human-factor parameters and machine learning // Technology and Health Care. 2023. № 31 (6). P. 2165–2192. doi: 10.3233/THC-230071

References

1. Shkitronov M. E., Voitenok O. V. Formirovaniye obshcheprofessional'nykh kompetentsiy pri podgotovke spetsialistov pozharnoy bezopasnosti v Rossii i za rubezhom – sravnitel'nyy aspekt [Formation of general professional competencies in the training of fire safety specialists in Russia and abroad – a comparative aspect]. *Vestnik pedagogicheskikh nauk – Bulletin of Pedagogical Sciences*, 2022, no. 1, pp. 128–132 (in Russian).
2. Shkitronov M. E., Nurov N. V. Tsifrovyye tekhnologii diagnostiki pozharoopasnykh situatsiy i ikh vnedreniye v praktiku rabotnikov protivopozharnoy sluzhby RF [Digital technologies for diagnosing fire hazardous situations and their implementation in the practice of fire service workers of the Russian Federation]. *Vestnik pedagogicheskikh nauk – Bulletin of Pedagogical Sciences*, 2022, no. 5, pp. 223–227 (in Russian).
3. Ukolov A. V., Lagunov A. N., Zhernakov D. V. O sisteme podgotovki spetsialistov pozharno-spasatel'nykh sluzhb SSHA, Velikobritanii i Rossii [On the system of training specialists of fire and rescue services in the USA, Great Britain and Russia]. *Innovatsionnaya nauka – Innovative science*, 2016, no. 3-2, pp. 199–203 (in Russian).
4. Tokareva A. V. *Pedagogicheskaya tekhnologiya formirovaniya bazovykh adaptivnykh ustanovok budushchikh spetsialistov v vuze (na primere podgotovki spetsialistov po zashchite v chrezvychaynykh situatsiyakh)*. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Pedagogical technology for the formation of basic adaptive attitudes of future specialists at a university (using the example of training specialists for protection in emergency situations). Abstract of thesis ... cand. of ped. sci.]. Saint Petersburg, 2014. 26 p. (in Russian).
5. Bondarenko M. V. Podgotovka kadrov v oblasti pozharotusheniya v sovremennykh usloviyakh [Training of personnel in the field of fire extinguishing in modern conditions]. *Akademiya Gosudarstvennoy protivopozharnoy sluzhby MCHS Rossii: Teoriya. Innovatsii. Praktika: materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem, posvyashchennoy 90-letiyu so dnya obrazovaniya Akademii GPS MCHS Rossii* [Academy of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia: Theory. Innovation. Practice: Materials of a scientific and practical conference with international participation, dedicated to the 90th anniversary of the founding of the State Fire Service Academy of the Ministry of Emergency Situations of Russia]. In 5 parts. Moscow, Academy of State Fire Service Publ., 2024, pp. 22–25 (in Russian).
6. Shkitronov M. E. *Pedagogicheskiye usloviya sovershenstvovaniya podgotovki inzhenerov pozharnoy bezopasnosti v protsesse izucheniya obshcheprofessional'nykh distsiplin v vuzakh GPS MCHS Rossii*. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Pedagogical conditions for improving the training of fire safety engineers in the process of studying general professional disciplines in universities of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia. Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Saint Petersburg, 2010. 26 p. (in Russian).
7. Rondyrev-Ilyinsky V. B. *Organizatsionno-pedagogicheskiye usloviya professional'noy podgotovki pozharnykh v podrazdeleniyakh GPS MCHS Rossii*. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Organizational and pedagogical conditions

- for the professional training of firefighters in departments State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia. Abstract of thesis ... cand. of ped. sci.]. Saint Petersburg, 2008. 23 p. (in Russian).
8. Troyak A. Yu. *Formirovaniye praktiko-oriyentirovannykh umeniy v protsesse professional'noy podgotovki kursantov vuzov MCHS Rossii. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of practice-oriented skills in the process of professional training of cadets of universities of the Ministry of Emergency Situations of Russia. Abstract of thesis ... cand. of ped. sci.]. Krasnoyarsk, 2020. 24 p. (in Russian).
 9. Vavilova A. A. Obucheniye pozharnykh v inostrannykh gosudarstvakh [Training of firefighters in foreign countries]. *Studencheskiy forum*, 2022, no. 22-2 (201), pp. 11–12 (in Russian).
 10. Dinaev B. M. *Sovershenstvovaniye professional'no-prikladnoy fizicheskoy podgotovki kursantov v vuzakh pozharo-tekhnicheskogo profilya. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Improving professional-applied physical training of cadets in fire-technical universities. Abstract of thesis ... cand. of ped. sci.]. Shuya, 2009. 24 p. (in Russian).
 11. Andryukhina L. M., Sadovnikova N. O., Utkina S. N., Mirzaakhmedov A. M. Tsifrovizatsiya professional'nogo obrazovaniya: perspektivy i nezrimyye bar'yery [Digitalization of vocational education: prospects and invisible barriers]. *Obrazovaniye i nauka – Education and Science*, 2020, vol. 22, no. 3, pp. 116–147. doi: 10.17853/1994-5639-2020-3-116-147 (in Russian).
 12. Igna O. N. Tekhnologizatsiya kak sovremennaya tendentsiya yazykovogo professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya [Technologization as a modern tendency of language professional pedagogical education]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2010, no. 1 (91), pp. 135–140 (in Russian).
 13. Makarenko A. N., Smyshlyaeva L. G., Minaev N. N., Zamyatina O. M. Tsifrovyye gorizonty razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya [Digital horizons for the development of pedagogical education]. *Vysseye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2020, vol. 29, no. 6, pp. 113–121. doi: 10.31992/0869-3617-2020-6-113-121 (in Russian).
 14. Shkitronov M. E. Pedagogicheskiye tekhnologii podgotovki inzhenerov pozharney bezopasnosti: opyt otechestvennykh i zarubezhnykh pedagogov-praktikov [Pedagogical technologies for training fire safety engineers: the experience of domestic and foreign teaching practitioners]. *Pedagogicheskiy zhurnal*, 2021, vol. 11, no. 4-1, pp. 493–497. doi: 10.34670/AR.2021.35.29.062 (in Russian).
 15. Mogilnikov N. O. Podgotovka pozharnykh v zarubezhnykh stranakh i v Rossii [Training of firefighters in foreign countries and in Russia]. *Studencheskiy forum – Student Forum*, 2022, no. 15(194) (accessed 10 June 2024). URL: <https://nauchforum.ru/journal/stud/194/109281> (in Russian).
 16. Cherkasova M. S. Psikhologicheskaya podgotovka pozharnogo v period sluzhby [Psychological training of a firefighter during the period of service]. *Severgeokotekh-2022: materialy XXIII Mezhdunarodnoy molodezhnoy nauchnoy konferentsii* [Severgeokotekh-2022: Materials of the XXIII International Youth Scientific Conference]. Ukhta, 2022, pp. 660–663 (in Russian).
 17. Samsonov D. A. *Teoretiko-metodicheskiye aspekty sovershenstvovaniya professional'no-prikladnoy fizicheskoy podgotovki pozharnykh. Avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk* [Theoretical and methodological aspects of improving professional and applied physical training of firefighters. Abstract diss. ... cand. of ped. sci.]. Moscow, 2005. 28 p. (in Russian).
 18. Antonov S. Yu. *Sovershenstvovaniye professional'noy podgotovki budushchikh inzhenerov pozharney bezopasnosti na osnove integratsii uchebnoy deyatel'nosti i proizvodstvennoy praktiki. Avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk* [Improving the professional training of future fire safety engineers based on the integration of educational activities and production practice. Abstract of thesis ... cand. of ped. sci.]. Cheboksary, 2014. 22 p. (in Russian).
 19. Solntsev V. O. *Pedagogicheskaya kontseptsiya vospitaniya v vuzakh gosudarstvennoy protivopozharney sluzhby MCHS Rossii. Avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk* [Pedagogical concept of education in universities of the state fire service of the Ministry of Emergency Situations of Russia. Abstract of thesis ... doc. of ped. sci.]. Saint Petersburg, 2010. 55 p. (in Russian).
 20. Shkitronov M. E., Voitenok O. V. Sotsial'nyye kompetentsii spetsialistov pozharney bezopasnosti [Social competencies of fire safety specialists]. *Vestnik pedagogicheskikh nauk – Bulletin of Pedagogical Sciences*, 2022, no. 1, pp. 182–184 (in Russian).
 21. Wheeler S. G., Engelbrecht H., Hoermann S. Human Factors Research in Immersive Virtual Reality Firefighter Training: A Systematic Review. *Frontiers in Virtual Reality*, 2021, Volume 2, Article 2:671664. doi: 10.3389/frvir.2021.671664

22. Li Y., Han Q., Chen S., Cui G., Bai K., Cui L. Assessment of firefighter-training effectiveness in China based on human-factor parameters and machine learning. *Technology and health care*, 2023, no. 31 (6), pp. 2165–2192. doi: 10.3233/THC-230071
23. Holmgren R., Haake U., Söderström T. Firefighting training at a distance – a longitudinal study. *Journal of Vocational Education & Training*, 2018, no. 71 (1), pp. 65–86. doi: 10.1080/13636820.2018.1464054
24. Bycura D. Training Implications for Firefighters through objective Measurement of the Physiological Demands of Firefighter Job Tasks. *American Journal of Biomedical Science & Research*, 2019, no 3 (5), pp. 447–452. doi: 10.34297/AJBSR.2019.03.000715
25. Leary M., Thomas J., Hayes R., Sherlock L. Evaluation of an Occupational Exercise Training Program for Firefighters: Mixed Methods Pilot Study. *JMIR Formative Research*, 2020, no. 4(9): e17835. doi: 10.2196/17835
26. Lan F. Y., Scheibler C., Hershey M. S., Romero-Cabrera J. L., Gaviola G. C., Yiannakou I., Fernandez-Montero A., Christophi C. A., Christiani D. C., Sotos-Prieto M., Kales S. N. Effects of a healthy lifestyle intervention and COVID-19-adjusted training curriculum on firefighter recruits. *Scientific reports*, 2022, Rep. 12 (1): 10607. doi: 10.1038/s41598-022-10979-2
27. Rhea M. R., Alvar B. A., Gray R. Physical fitness and job performance of firefighters. *Journal of Strength and Conditional Research*, 2004, no. 18 (2), pp. 348–352. doi: 10.1519/R-12812.1
28. Michaelides M. A., Parpa K. M., Henry L. J., Thompson G. B., Brown B. S. Assessment of physical fitness aspects and their relationship to firefighters' job abilities. *Journal of Strength and Conditional Research*, 2011, no. 25 (4), pp. 956–965. doi: 10.1519/JSC.0b013e3181cc23ea
29. Abel M. G., Mortara A. J., Pettitt R. W. Evaluation of circuit-training intensity for firefighters. *Journal of Strength and Conditional Research*, 2011, no. 25 (10), pp. 2895–2901. doi: 10.1519/JSC.0b013e31820da00c
30. Li Y., Han Q., Chen S., Cui G., Bai K., Cui L. Assessment of firefighter-training effectiveness in China based on human-factor parameters and machine learning. *Technology and Health Care*, 2023, no. 31(6), pp. 2165–2192. doi: 10.3233/THC-230071

Информация об авторах

Богданов Г. А., аспирант, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

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

Information about the authors

Bogdanov G. A., graduate student, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kyivskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Igna O. N., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Romance-Germanic Philology and Methods of Teaching Foreign Languages, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kyivskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Статья поступила в редакцию 14.07.2024; принята к публикации 30.10.2024

The article was submitted 14.07.2024; accepted for publication 30.10.2024



Издательство  ТГПУ