

ISSN 2073-1426

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета

ПЕДАГОГИКА  
ПСИХОЛОГИЯ  
СОЦИОКИНЕТИКА

4

2023



**ВЕСТНИК**  
КОСТРОМСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ  
ПЕДАГОГИКА.  
ПСИХОЛОГИЯ.  
СОЦИОКИНЕТИКА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Выходит с 2006 года

**V E S T N I K**  
OF KOSTROMA  
STATE  
UNIVERSITY

SERIES  
PEDAGOGY.  
PSYCHOLOGY.  
SOCIOKINETICS

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL JOURNAL

Appears since 2006

**2 0 2 3**

**№ 4**

ЖУРНАЛ ВКЛЮЧЕН В ПЕРЕЧЕНЬ  
РЕЦЕНЗИРУЕМЫХ НАУЧНЫХ ИЗДАНИЙ (ПЕРЕЧЕНЬ ВАК),  
В КОТОРЫХ ДОЛЖНЫ БЫТЬ ОПУБЛИКОВАНЫ ОСНОВНЫЕ НАУЧНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ  
ДИССЕРТАЦИЙ НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ КАНДИДАТА НАУК,  
НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ ДОКТОРА НАУК, ПО СЛЕДУЮЩИМ ОТРАСЛЯМ:  
13.00.00 – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ,  
19.00.00 – ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ЖУРНАЛ ВКЛЮЧЕН В РОССИЙСКИЙ ИНДЕКС НАУЧНОГО ЦИТИРОВАНИЯ (РИНЦ) С 2007 ГОДА



ISSN 2073-1426

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА  
«ВЕСТНИК КОСТРОМСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА.  
СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ.  
СОЦИОКИНЕТИКА»**

**ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР**

**САМОХВАЛОВА АННА ГЕННАДЬЕВНА**  
доктор психологических наук,  
кандидат педагогических наук, доцент, Кострома

**ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА**

**КРЮКОВА ТАТЬЯНА ЛЕОНИДОВНА**  
доктор психологических наук, профессор, Кострома

**ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ**

**РАЙКИНА МАРИЯ АЛЕКСАНДРОВНА**  
кандидат педагогических наук, доцент, Кострома

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**

**БАЙБОРОДОВА ЛЮДМИЛА ВАСИЛЬЕВНА**  
доктор педагогических наук, профессор,  
Заслуженный работник высшей школы РФ, Ярославль

**ВОРОНЦОВА АННА ВАЛЕРЬЕВНА**  
кандидат педагогических наук, доцент, Кострома

**ЗАХАРОВА ЖАННА АНАТОЛЬЕВНА**  
доктор педагогических наук, профессор, Кострома

**ЗНАКОВ ВИКТОР ВЛАДИМИРОВИЧ**  
доктор психологических наук, профессор, Москва

**КУПРИЯНОВ БОРИС ВИКТОРОВИЧ**  
доктор педагогических наук, профессор, Москва

**МАХНАЧ АЛЕКСАНДР ВАЛЕНТИНОВИЧ**  
доктор психологических наук, Москва

**НАРТОВА-БОЧАВЕР СОФЬЯ КИМОВНА**  
доктор психологических наук, профессор, Москва

**ПОДДЬЯКОВ АЛЕКСАНДР НИКОЛАЕВИЧ**  
доктор психологических наук, профессор, Москва

**ПОЛЯКОВ СЕРГЕЙ ДАНИЛОВИЧ**  
доктор педагогических наук, профессор, Ульяновск

**САПОРОВСКАЯ МАРИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА**  
доктор психологических наук, доцент, Кострома

**СЕКОВАНОВ ВАЛЕРИЙ СЕРГЕЕВИЧ**  
кандидат физико-математических наук,  
доктор педагогических наук, профессор, Кострома

**ТАРХАНОВА ИРИНА ЮРЬЕВНА,**  
доктор педагогических наук, профессор, Ярославль

**ТИХОМИРОВА ЕЛЕНА ВИКТОРОВНА,**  
кандидат психологических наук, доцент, Кострома

**ХАЗОВА СВЕТЛАНА АБДУРАХМАНОВНА**  
доктор психологических наук, доцент, Кострома

**ХАРЛАМЕНКОВА НАТАЛЬЯ ЕВГЕНЬЕВНА**  
доктор психологических наук, профессор, Москва

**ЩЕРБИНИНА ОЛЬГА СТАНИСЛАВОВНА**  
кандидат педагогических наук, доцент, Кострома

**ЗАРУБЕЖНЫЕ ЧЛЕНЫ  
РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ**

**КАРПИНСКИЙ КОНСТАНТИН ВИКТОРОВИЧ,**  
доктор психологических наук, профессор,  
Гродненский государственный университет  
имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

**КВЯТКОВСКА АННА**  
доктор психологических наук, Институт психологии  
польской Академии наук, г. Варшава, Польша

**КУМБРУК КРИСТЕЛЬ**  
доктор психологии, профессор  
Высшей школы г. Оснабрюк, Германия

**САВИЦКИ КШИШТОФ**  
доктор педагогических наук,  
факультет педагогики и психологии  
Университета в Белостоке, Польша

**ШТРАССЕР ГЕРТ**  
кандидат философских наук,  
профессор Высшей школы г. Дармштадт, Германия

**THE EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL  
«VESTNIK  
OF KOSTROMA STATE UNIVERSITY.  
SERIES: PEDAGOGY. PSYCHOLOGY.  
SOCIOKINETICS»**

**CHIEF EDITOR**

**SAMOKHVALOVA ANNA GENNAD'YEVNA**  
Doctor of Psychology, Candidate of Pedagogy,  
Associate Professor (Kostroma)

**DEPUTY CHIEF EDITOR**

**KRYUKOVA TATIANA LEONIDOVNA**  
Doctor of Psychology, Professor (Kostroma)

**EXECUTIVE SECRETARY**

**RAIKINA MARIA ALEXANDROVNA**  
Candidate of Pedagogy, Associate Professor (Kostroma)

**EDITORIAL TEAM**

**BAYBORODOVA LYUDMILA VASIL'YEVNA**  
Doctor of Pedagogy, Professor  
Russian higher school honoured worker (Yaroslavl)

**VORONTSOVA ANNA VALERIEVNA**  
Candidate of Pedagogy, Associate Professor (Kostroma)

**ZAKHAROVA JANNA ANATOLIEVNA**  
Doctor of Pedagogy, Professor (Kostroma)

**ZNAKOV VIKTOR VLADIMIROVICH**  
Doctor of Psychology, Professor (Moscow)

**KUPREYANOV BORIS VIKTOROVICH**  
Doctor of Pedagogy, Professor (Moscow)

**MAKHNACH ALEXANDER VALENTINOVICH**  
Doctor of Psychology (Moscow)

**NARTOVA-BOCHAVER SOF'YA KIMOVNA**  
Doctor of Psychology, Professor (Moscow)

**PODD'YAKOV ALEKSANDR NIKOLAEVICH**  
Doctor of Psychology, Professor (Moscow)

**POLYAKOV SERGEY DANILOVICH**  
Doctor of Pedagogy, Professor (Ulyanovsk)

**SAPOROVSKAYA MARIYA VYACHESLAVOVNA**  
Doctor of Psychology, Associate Professor (Kostroma)

**SEKOVANOV VALERY SERGEEVICH**  
Candidate of Physics and Mathematics,  
Doctor of Pedagogy, Professor (Kostroma)

**TARKHANOVA IRINA YURIEVNA,**  
Doctor of Pedagogy, Professor (Yaroslavl)

**TIKHOMIROVA ELENA VIKTOROVNA,**  
Candidate of Psychology, Associate Professor (Kostroma)

**KHAZOVA SVETLANA ABDURAKHMANOVNA**  
Doctor of Psychology, Associate Professor (Kostroma)

**KHARLAMENKOVA NATAL'YA YEVGEN'YEVNA**  
Doctor of Psychology, Professor (Moscow)

**SHCHERBININA OLGA STANISLAVOVNA**  
Candidate of Pedagogy, Associate Professor (Kostroma)

**FOREIGN MEMBERS  
OF THE EDITING BOARD**

**KARPINSKY KONSTANTIN VIKTOROVICH,**  
Doctor of Psychology, Professor,  
Yanka Kupala State University of Grodno,  
Grodno, Republic of Belarus

**KWIATKOWSKA ANNA**  
Doctor of Psychology, Psychology Institute  
of Academy of Sciences of Poland, City of Warsaw, Poland

**KUMBRUCK CHRISTEL**  
Doctor of Psychology, Professor of Higher School,  
City of Osnabrück, Germany

**SAWICKI KRZYSZTOF**  
Doctor of Pedagogy,  
Faculty of Pedagogy and Psychology,  
University of Białystok, Poland

**STRASSER GERT**  
Candidate of Philosophy, Professor of Higher School,  
City of Darmstadt, Germany

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

- 5 **Плузенская Л.В.**  
Персуазивность рекламного дискурса как инструмент формирования гражданской идентичности молодежи
- 16 **Болотникова Е.Н., Карпова Е.М.**  
Принципы построения школьного инициативного бюджетирования в Самарской области: инициатива, открытость, системность

### ПСИХОЛОГИЯ

- 22 **Чернова А.И.**  
Взаимосвязь понятийных способностей и Я-концепции личности в подростковом возрасте
- 28 **Ершов В.Н., Груздев В.В.**  
Доверие как ключевой объект управления при ведении когнитивных войн
- 37 **Макарчева А.В.**  
Опросник «Ситуационные факторы психических состояний»
- 48 **Мосс В.А.**  
Возрастная динамика дифференцированности и иерархичности концепта *Режиссер*
- 58 **Чагина А.В.**  
Самооценка языковых способностей учащихся с разным уровнем тревожности и мотивации к изучению иностранного языка
- 66 **Капустина Т.В., Эльзесер А.С., Кадыров Р.В., Матюзова А.Н.**  
Эффективность краткосрочной программы психологической коррекции склонности к экстремизму

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

- 73 **Иванова Н.М., Целикова Н.А.**  
Организационно-педагогические условия развития технического творчества детей старшего дошкольного возраста
- 79 **Демидова Н.И., Богданова Е.С.**  
Формирование представлений школьников о русском речевом идеале на основе литературных текстов
- 86 **Гребенкина А.С.**  
Формирование мотивации курсантов пожарно-технических специальностей к изучению математики
- 92 **Синицын И.С., Груздев М.В.**  
Технология формирования топонимической грамотности обучающихся в процессе обучения географии
- 98 **Щукина Г.О.**  
Организация интегрированных занятий на иностранном языке

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- 104 **Бессараб С.К.**  
Динамика процесса формирования ценностных основ информационной культуры студентов среднего профессионального образования
- 110 **Орехова Е.Н., Салманова Ж.**  
Видеоконференция как ресурс развития языковой и межкультурной компетенций студентов вуза
- 117 **Кривунь М.П.**  
Картирование как средство проектирования индивидуальной образовательной деятельности студентов
- 124 **Грабова О.Н., Чугунова О.Д., Грабов А.В.**  
Оценка студентами результатов социальной проектной деятельности как фактор ее качества и эффективности

## CONTENTS

### PEDAGOGY

- 5 **L.V. Pluzhenskaya**  
Preservation of advertising discourse as a tool for the formation of civic identity of young people
- 16 **E.N. Bolotnikova, E.M. Karpova**  
Principles of building a School Participatory Budgeting in the Samara region: initiative, openness, consistency

### PSYCHOLOGY

- 22 **A.I. Chernova**  
Interrelation of conceptual abilities and Self-concept in adolescence
- 28 **V.N. Ershov, V.V. Gruzdev**  
Trust as a key object of control in cognitive wars
- 37 **A.V. Makarcheva**  
Situational Factors of Mental States Questionnaire
- 48 **V.A.I. Moss**  
Age dynamics of differentiation and the hierarchy of the concept Director
- 58 **A.V. Chagina**  
Self-assessment of language abilities of students with different levels of anxiety and motivation to learn a foreign language
- 66 **T.V. Kapustina, A.S. Elzesser, R.V. Kadyrov, A.N. Matiozova**  
The effectiveness of a short-term program of psychological correction of propensity for extremism

### TEACHING THEORY AND METHODOLOGY

- 73 **Ivanova N.M., Tselikova N.A.**  
Organizational and pedagogical conditions for the development of technical creativity of older preschool children
- 79 **N.I. Demidova, E.S. Bogdanova**  
Formation of schoolchildren's ideas about the Russian speech ideal based on literary texts
- 86 **A.S. Grebenkina**  
Formation of motivation of cadets of fire-technical specialties to study mathematics
- 92 **I.S. Sinityn, M.V. Gruzdev**  
Technology of formation of toponymic literacy of students in the process of teaching geography
- 98 **G.O. Shchukina**  
Organizing Integrated Classes in a Foreign Language

### PROFESSIONAL EDUCATION

- 104 **S.K. Bessarab**  
Dynamics of the process of formation of the value foundations of the information culture of students of secondary vocational education
- 110 **E.N. Orekhova, Zh. Salmanova**  
Videoconferencing as a Resource for the Development of Language and Intercultural Competencies of University Students
- 117 **M.P. Krivun**  
Mapping as a means of designing individual educational activities of students
- 124 **O.Ni. Grabova, O.D. Chugunova, A.V. Grabov**  
Students' assessment of the results of social project activities as a factor of its quality and effectiveness

---

**133 Воронцов Д.Б., Воронцова А.В., Скрыбина О.Б.**

Ландшафт практик воспитательной деятельности и молодежной политики в вузах (на основе опыта проведения смотра-конкурса лучших практик реализации молодежной политики и организации воспитательной деятельности в университете)

**СОЦИОКИНЕТИКА**

**142 Литвак Р.А.**

Формирование социальной инициативности подростков в воспитательной среде детских общественных объединений

**ПОРТРЕТЫ**

**148 Секованов В.С.**

Учитель с большой буквы

**152 ТРЕБОВАНИЯ**

**К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ**

**133 D.B. Vorontsov, A.V. Vorontsova, O.B. Skryabina**

Landscape of practices of educational activities and youth policy in universities (based on the experience of holding a review-competition of the best practices in the implementation of youth policy and organization of educational activities at the university)

**SOCIOKINETICS**

**142 R.A. Litvak**

Formation of social initiative of adolescents in the educational environment of children's public associations

**PORTRAITS**

**148 V.S. Sekovanov**

Teacher with a capital letter

**152 REQUIREMENTS**

**TO REGISTRATION OF ARTICLES**

# ПЕДАГОГИКА

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 4. С. 5–15. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 4, pp. 5–15.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 316.66

EDN YPMAMC

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-5-15>

## ПЕРСУАЗИВНОСТЬ РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МОЛОДЕЖИ

**Плузенская Любовь Витальевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», [l.pluzhenskaya@mail.ru](mailto:l.pluzhenskaya@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8276-1705>

**Аннотация.** Возрастающая конфликтность информационного общества выводит задачу формирования гражданского самосознания молодежи в приоритетные направления «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года». В статье рассматривается феномен коммерческой рекламы как института социализации молодежи, обеспечивающего не только реализацию потребительских установок, но и способствующего интериоризации молодыми россиянами форм гражданской идентичности, опосредованных репрезентацией общественно одобряемых ценностных установок. Концептуальная модель эвокативного анализа рекламного дискурса детерминирована интегративным подходом, включающим известные методы психолого-педагогического, социологического и аксиологического анализа, а также методы политической медиаметрии, адаптированные под задачи исследования. Проведенное исследование персуазивности коммерческой рекламы выявило возникновение в молодежной аудитории эффекта эвокации аксиологических установок, комплиментарных гражданскому самоопределению личности.

**Ключевые слова:** гражданская идентичность, ценностные ориентации, коммерческая реклама, персуазивность рекламы, эвокация.

**Для цитирования:** Плуженская Л.В. Персуазивность рекламного дискурса как инструмент формирования гражданской идентичности молодежи // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 4. С. 5–15. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-5-15>

Research Article

## PRESERVATION OF ADVERTISING DISCOURSE AS A TOOL FOR THE FORMATION OF CIVIC IDENTITY OF YOUNG PEOPLE

**Lyubov V. Pluzhenskaya**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, [l.pluzhenskaya@mail.ru](mailto:l.pluzhenskaya@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8276-1705>

**Abstract.** The increasing conflictogenicity of the information society places the task of forming the civic consciousness of young people in the priority areas of the Strategy for the Development of Education in the Russian Federation until 2025. The article examines the phenomenon of commercial advertising as an institution of socialization of youth, providing not only the formation of consumer attitudes, but also contributing to the interiorization of civic identity by young Russians, mediated by the representation of socially acceptable value attitudes. The conceptual model of the evocative analysis of advertising discourse is determined by an integrative approach that includes well-known methods of psychological, pedagogical, sociological and axiological analysis, as well as methods of political mediometry adapted to the research objectives. The conducted research of the advertising discourse revealed the emergence in the youth audience of the evocation effect of axiological attitudes that contribute to the formation of civic consciousness. The conducted study of the persistence of commercial advertising revealed the emergence in the youth audience of the evocation effect of axiological attitudes complimentary to the civil self-determination of the individual.

**Keywords:** civic identity, value orientations, commercial advertising, the persistence of advertising, evocation.

**For citation:** Pluzhenskaya L.V. Preservation of advertising discourse as a tool for the formation of civic identity of young people. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, No. 4, pp. 5–15. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-5-15>

**Проблема исследования.** Государственная задача развития гражданского самосознания российских школьников и молодежи традиционно считается епархией системы образования. Анализируя существующие современные практики образовательных учреждений, многие специалисты обнаруживают недостаточность ресурсов отечественной образовательной системы для реализации задач по формированию российской гражданской идентичности, вызванную рядом причин. В частности, такие науки, как культурология и аксиология, связывают это с общей девальвацией ценности идентичности как таковой: успешность формы социализации не связана с укорененностью личности в той или иной культуре своего народа и является, скорее, личным выбором человека, ориентированного на российскую идентичность как таковую. Психолого-педагогическое сообщество отмечает отсутствие в системе патриотического воспитания и образовательных дисциплинах идеалов и образцов для подражания, имеющих в российской культуре прошлого, настоящего и будущего, что способствует размытости и неопределенности устремлений молодежи в области ценностного и гражданского самоопределения. Социологи и политологи указывают на демократические принципы организации российского государства, в котором мировоззрение и ценностные ориентации гражданина определяются каждой отдельной личностью на основе свободы выбора. Как следствие и ученые-теоретики, и специалисты-практики проявляют заинтересованность в поиске дополнительных ресурсов для решения задачи формирования российской гражданской идентичности молодежи. В «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» изложены ключевые задачи, актуальные для современной российской действительности, в число которых входит задача создания условий для консолидации усилий социальных институтов по воспитанию подрастающего поколения. Традиционно в качестве социальных институтов, участвующих в реализации воспитательной деятельности, рассматривают институты власти, образования, семьи, брака, религии, собственности, СМИ, рекламы и других. Феноменология рекламы как социального института, эффективно реализующего функции социализации в массовом масштабе, является предметом междисциплинарных исследований [Коряковцева 2019]. Этой теме посвящены работы П. Винтерхоффа-Шпурка, П. Лазасфельда, А.Н. Лебедева, С.Н. Липатовой, Р. Мертона, Ю.В. Пидшморг, В.Ю. Савицкой, А.Р. Сагитова, Е.Н. Ханиной, Е.С. Титовой, А.В. Тогошиевой и других. Однако в исследованиях не затрагивалась проблематика влияния именно коммерческой рекламы на становление личности, способной уверенно иден-

тифицировать себя как Гражданина, хотя она обладает значительным воспитательным потенциалом.

**Научная разработанность проблемы.** Концептуальное решение задачи формирования гражданского самосознания молодежи детерминировано феноменологией российской гражданской идентичности [Коряковцева, Доссэ 2016]. Являясь одной из социально-психологических категорий, гражданская идентичность имеет множество толкований в интерпретациях Т.В. Бугайчук, Т.В. Водолажской, А.М. Кондакова, И.В. Конода, О.А. Коряковцевой, М.А. Юшина. Рассматривая проблемы формирования гражданской идентичности, Т.В. Бугайчук указывает, что воспитательным концептом является принцип интериоризации личностью соответствующих общественно одобряемых ценностных установок [Бугайчук 2021]. Форму включения общественных ценностей в механизм деятельности и поведения личности, опосредованную свободным выбором, В.Г. Алексеева позиционирует как «ценностные ориентации личности» [Алексеева 1994].

Аналитики отмечают, что свойство эвокативности, присущее современной рекламе, породило две тенденции в формировании поведенческих навыков. Первая состоит в способности *коммерческой рекламы* влиять на культуру потребления. Установлено, что основной функцией телевизионной рекламы является подготовка детей к их главной жизненной «профессии» – «быть квалифицированными потребителями» [O'Shaughnessy 2013]. Стратегия воспитания дисциплинированного потребителя реализуется в дихотомии важнейших установок: «потребление как смысл жизни» и «приобретение престижных товаров как способ повышения социального статуса». Вторая тенденция заключается в эффективном функционировании *социальной рекламы* как инструмента воспитания. Однако мы считаем необходимым отметить, что существует и третья тенденция, проявляющаяся в том, что коммерческая реклама, являясь неотъемлемым элементом жизни общества, выполняет не только маркетинговые, но и социокультурные функции, заключающиеся в передаче культурного опыта, социально ценностных ориентиров и поведенческих моделей, содержание и направленность которых определяется актуальными общественными потребностями. Социально-культурный феномен воздействия рекламы на человека наиболее точно выразил А. Турен: «Для большего эффекта воздействия на аудиторию реклама «переводит» товарный дискурс рекламы в дискурс социальный, прежде всего в систему норм, ценностей, мотивов, мнений, стереотипов и ожиданий потребителей» [Touraine 1971]. Современная потребительская реклама является высокоэффективным транслятором культурно-ценностной парадигмы социума, успешно демонстрируя образ-

цы поведения и ценностей, одобряемых обществом: дружбы, любви, семейственности и т. д., которые используются в качестве мотиваторов, активизирующих потребительскую аудиторию. Учитывая способность коммерческой рекламы к массовому масштабированию воздействия, целесообразно исследовать взаимосвязь персуазивности коммерческой рекламы и репрезентации молодежной аудиторией транслируемых ценностных установок.

**Материалы и методы исследования.** Исследование посвящено изучению персуазивности потребительской рекламы как инструмента формирования ценностных ориентаций молодежи. Основная гипотеза состоит в том, что потребительская реклама, обладая свойством демонстрации не только товарно-потребительских установок аудитории, но также идеалов и образцов поведения, имеющих социально-общественное признание, способствует формированию ценностных ориентаций молодежи. При выборе метода исследования мы руководствовались принципом исключения эффекта Лапьера, проявляющегося в несоответствии установок и реального поведения человека [La Piere 1967]. Избежать указанного эффекта позволяет использование метода семантического дифференциала в интерпретации М. Рокича [Rokeach, Grube 1984]. В планировании исследования мы использовали интегративный подход Т. Бугайчук, детерминированный методологией изучения формирования ценностных ориентаций молодого поколения россиян как воспитательного концепта и индикатора социальной стабильности [Бугайчук 2021], а также известными в психологии, социологии, политологии методами, адаптированными к решению исследовательской проблемы. Для обработки результатов исследования нами были применены методы факторного анализа. Объектом нашего исследования стала наиболее массовая по охвату телевизионная коммерческая реклама. В качестве предмета исследования мы рассматривали результаты эвокации молодежной аудиторией ценностных установок, транслируемых рекламными видеороликами. Целью нашего исследования стала репрезентация молодежной аудиторией ценностей, транслируемых потребительской телерекламой.

Опираясь на типовой алгоритм проведения факторного анализа, анализ репрезентации молодежной аудиторией ценностных установок, демонстрируемых потребительской рекламой, мы проводили в следующем порядке: отбор однородного по жанру и функциональности рекламного материала; идентификация ценностных ориентаций, свойственных реципиентам («личные ценности»); репрезентация респондентами ценностных установок, демонстрируемых стимульным материалом («рекламные ценности»); решение проблемы числа значимых фак-

торов; факторизация матрицы ценностей; вращение факторов и их предварительная интерпретация; сравнение личностных ценностных ориентаций и ценностей, выявленных в стимульном материале. Полученные результаты были верифицированы с помощью программного обеспечения «Statistica 5.0» и «Excel». Статистическая обработка данных включала в себя проведение факторного анализа и составление сводных таблиц по выявлению дубликатов.

В исследовании участвовали 100 жителей Ярославля и Ярославской области, юноши и девушки (в равных долях) в возрасте от 18 до 22 лет, учащиеся сузов и вузов, эквивалентные по социальному и образовательному статусу. Отбор стимульного материала производился на телеканалах «ТНТ», «СТС», «Пятница», целевой аудиторией которых является молодежь и характеризующихся как развлекательно-досуговые. Чаще всего на этих телеканалах рекламируются такие товары, как напитки, продукты питания, различные шоу, техника и автомобили. Отбор стимульного материала осуществлялся специалистами-экспертами: педагогами, родителями, журналистами и специалистами по рекламе. Всего было отобрано семь рекламных видеороликов, ориентированных на молодежную аудиторию и однородных по объекту рекламирования, а именно: по продуктам питания. В анализе участвовали рекламные видеоролики чипсов «Lays», какао «Несквик», шоколада «Kinder Сюрприз», чая «Tess», газированного напитка «Coca-Cola», газированного напитка «Pepsi» и шоколада «Kinder Chocolate».

Длительность процедуры по выявлению индивидуальных ценностных ориентаций составляла 10 минут. Респонденты должны были ответить на вопрос: «Насколько нижеперечисленные ценности важны для Вас?» и выбрать один из предложенных ответов в соответствии с пятибалльной шкалой, определяющей степень согласия респондента от «абсолютно не согласен» до «абсолютно согласен». Полученные данные по систематизации и измерению воздействия факторов на результаты представлены в таблице 1.

Средняя продолжительность эксперимента по идентификации респондентами ценностных установок, транслируемых телерекламой, составила 30 минут. После просмотра видеоролика респонденты должны были определить присутствие в видеоролике какой-либо ценности из перечня, приведенного в анкете, и оценить важность этой ценности для себя по пятибалльной шкале от «абсолютно не согласен» до «абсолютно согласен». Полученные анкеты были обработаны и структурированы в таблицы программы «Excel». Факторный анализ позволил систематизировать и измерить воздействия факторов на величину результативных показателей, а также определить взаимосвязи между переменны-



Таблица 1

Матрица распределения факторных нагрузок при оценке личных ценностей респондентов

	Среднее	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Активная жизненная позиция	<b>4,53</b>	<b>0,6383</b>	0,2998	-0,3551	0,3965
Жизненная мудрость	<b>4,23</b>	0,2904	<b>0,7269</b>	0,1284	-0,0698
Здоровье	<b>4,30</b>	0,2828	0,0741	0,1910	0,0073
Интересная работа	<b>4,53</b>	-0,2231	0,2885	-0,0304	-0,0979
Красота природы и искусства	<b>4,27</b>	-0,0345	<b>0,8197</b>	0,0453	0,1574
Любовь	<b>4,47</b>	-0,0663	-0,0430	0,4566	0,4743
Материально обеспеченная жизнь	<b>4,23</b>	<b>0,8871</b>	-0,1302	-0,0889	-0,0076
Наличие хороших и верных друзей	<b>4,60</b>	0,1659	-0,3746	-0,1026	0,4807
Общественное признание	<b>4,07</b>	0,3429	0,1585	-0,0175	<b>0,8303</b>
Познание	<b>4,30</b>	-0,0040	<b>0,8092</b>	-0,1421	0,1419
Продуктивная жизнь	<b>4,20</b>	<b>0,6052</b>	0,0378	0,4545	0,1651
Развитие	<b>4,37</b>	0,3594	-0,1843	0,2048	0,3373
Свобода	<b>4,47</b>	<b>0,6581</b>	0,3770	0,4812	0,0797
Счастливая семейная жизнь	<b>4,37</b>	0,2000	0,2190	0,0080	0,0822
Счастье других	3,83	-0,0790	0,0949	0,1338	<b>0,8877</b>
Творчество	<b>4,40</b>	-0,2504	0,4121	0,4031	0,3709
Уверенность в себе	<b>4,57</b>	-0,0995	0,0756	<b>0,8686</b>	-0,1102
Удовольствие	<b>4,17</b>	0,1273	-0,0998	<b>0,8357</b>	0,2240

Таблица 2

Матрица распределения значимых факторных нагрузок при оценке телерекламы чипсов «Lays»

	Среднее	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Активная жизненная позиция	<b>4,70</b>	0,0759	-0,1976	0,0534
Жизненная мудрость	3,23	0,0732	0,2542	<b>0,7033</b>
Здоровье	3,50	<b>0,9228</b>	0,1963	0,0562
Интересная работа	3,43	<b>0,7601</b>	0,4508	-0,1841
Красота природы и искусства	3,50	0,5482	0,5597	0,2029
Любовь	3,50	<b>0,6868</b>	0,4119	0,1896
Материально обеспеченная жизнь	3,83	<b>0,7856</b>	0,1725	0,1884
Наличие хороших и верных друзей	<b>4,30</b>	0,2632	<b>0,7988</b>	0,0193
Общественное признание	<b>4,03</b>	-0,0143	0,3569	<b>0,7432</b>
Познание	3,27	-0,0186	<b>0,8127</b>	0,1263
Продуктивная жизнь	3,80	<b>0,8783</b>	-0,0158	0,0512
Развитие	3,83	<b>0,6617</b>	0,2603	-0,0554
Свобода	<b>4,10</b>	<b>0,9293</b>	-0,1500	0,0764
Счастливая семейная жизнь	3,17	0,3244	0,2917	0,4282
Счастье других	<b>4,00</b>	0,8060	0,0979	0,4078
Творчество	<b>4,07</b>	0,4857	0,2637	0,2178
Уверенность в себе	<b>4,27</b>	0,5973	-0,2018	0,5173
Удовольствие	<b>4,57</b>	0,1577	-0,1955	0,4440

ми и классифицировать их. Полученные в результате обработки ответов данные представлены в таблицах 2, 3, 4, 5, 6, 7.

Все переменные объединились в шесть факторов, которые объясняют 81 % совокупной дисперсии. Значимыми факторами признаны факторы, объясняющие дисперсию свыше 10 %. В первый фактор, объясняющий 30,2 % процента дисперсии, вошли критерии «материально обеспеченная жизнь», «свобода», «активная жизненная позиция», «продуктивная жизнь». В целом фактор ориентирован на «свободу и благополучие».

Второй фактор, объясняющий 13,7 % дисперсии, объединяет критерии «красота природы и искусства», «познание», «жизненная мудрость». На основании ведущих характеристик данный фактор следует обозначить как «Познание». Отметим, что все критерии, входящие в данный фактор, обладают высокой значимостью.

Третий фактор объясняет 13,2 % дисперсии и интегрирует критерии «уверенность в себе», «удовольствие». Оба критерия, относящиеся к данному фактору, обладают высокой значимостью. Фактор идентифицирован как «Удовольствие от уверенности».

В четвертый фактор, объясняющий 10,2 % дисперсии, вошли критерии «счастье других», «общественное признание», причем наиболее значимым признан фактор «Общественное признание».

Для маркировки ценностных установок, транслируемых рекламными сообщениями, были составлены матрицы распределения факторных нагрузок отдельно для каждого видеоролика. Результаты проведе-

ния факторного анализа видеоролика чипсов «Lays» представлены в таблице 2.

В результате проведения факторного анализа было зафиксировано, что видеоролик чипсов «Lays» транслирует три значимых фактора, определяющих содержание ценностных установок и объясняющий 72,4 % дисперсии: первый фактор, объясняющий 40,6 % дисперсии и обозначенный нами как «Материальное и физическое благополучие» детерминирован критериями «свобода», «здоровье», «продуктивная жизнь», «материально обеспеченная жизнь», «интересная работа», «любовь», «развитие». Отметим, что не все критерии, входящие в данный фактор, обладают высокой значимостью.

Второй фактор «Активное общение» объясняет 13,7 % дисперсии и объединяет критерии «познание», «наличие хороших и верных друзей».

Третий фактор детерминирован критериями «общественное признание» и «жизненная мудрость». Данный фактор объясняет 10,9 % дисперсии и называется «Необходимость быть принятым своей социальной группой».

В таблице 3 представлены результаты ответов респондентов при оценке телерекламы какао бренда «Несквик». После обработки оценки видеоролика методом факторного анализа переменные объединились в пять факторов, которые объясняют 77,8 % дисперсии. Значимыми являются только три фактора.

В первый фактор, объясняющий 35,1 % дисперсии, вошли критерии «материально обеспеченная жизнь», «любовь», «красота природы и искусства»,

Таблица 3

Матрица распределения факторных нагрузок при оценке телерекламы какао «Несквик»

	Среднее	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Активная жизненная позиция	4,57	0,0578	<b>0,9213</b>	0,0568
Жизненная мудрость	3,93	0,3270	-0,0950	<b>0,8473</b>
Здоровье	4,30	-0,0436	<b>0,9134</b>	-0,0056
Интересная работа	3,10	0,5817	-0,0176	0,4536
Красота природы и искусства	4,13	<b>0,7069</b>	-0,0366	0,1531
Любовь	4,00	<b>0,7290</b>	0,2928	0,1303
Материально обеспеченная жизнь	3,73	<b>0,7979</b>	0,0612	0,0261
Наличие хороших и верных друзей	3,97	0,1183	0,0734	0,3271
Общественное признание	3,73	<b>0,6779</b>	-0,0265	0,5943
Познание	3,63	0,0546	0,1290	<b>0,7004</b>
Продуктивная жизнь	4,00	0,3476	0,1297	0,3314
Развитие	4,03	-0,0371	0,0085	<b>0,8871</b>
Свобода	3,73	0,1990	0,3328	<b>0,7063</b>
Счастливая семейная жизнь	4,47	0,1450	<b>0,8042</b>	0,0578
Счастье других	4,30	0,3590	-0,1298	-0,0269
Творчество	4,13	0,3125	0,1213	0,3994
Уверенность в себе	4,50	-0,0615	0,0047	0,2368
Удовольствие	4,43	0,1033	0,3552	-0,0801

Матрица распределения факторных нагрузок при оценке телерекламы шоколада «Kinder Сюрприз»

	Среднее	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Активная жизненная позиция	4,53	0,7062	0,3223	0,2512
Жизненная мудрость	4,13	0,7105	0,0648	0,2104
Здоровье	4,10	0,1969	-0,0757	0,7230
Интересная работа	3,03	0,2243	0,2911	0,1480
Красота природы и искусства	4,20	0,9210	-0,0846	0,1071
Любовь	4,23	0,2109	0,8766	-0,0515
Материально обеспеченная жизнь	3,50	-0,1268	0,3365	0,3093
Наличие хороших и верных друзей	4,13	-0,3313	0,6377	0,4516
Общественное признание	3,33	0,1374	0,7363	-0,1012
Познание	3,70	0,5177	0,5625	0,1861
Продуктивная жизнь	4,17	0,3915	0,0619	-0,0265
Развитие	4,00	0,4154	0,3726	0,4199
Свобода	4,30	0,2760	0,1835	0,5698
Счастливая семейная жизнь	4,53	-0,0709	0,0625	0,2469
Счастье других	4,37	-0,1058	0,6275	0,1347
Творчество	3,87	-0,0449	0,8007	-0,0793
Уверенность в себе	4,50	0,3972	0,1050	0,6372
Удовольствие	4,40	0,1148	-0,0692	0,9195

«общественное признание». Этот фактор был обозначен как «Материальная обеспеченность».

Второй фактор «Счастливая семья, где все здорово» объединил критерии «активная жизненная позиция», «здоровье», «счастливая семейная жизнь», объясняя 16,6 % дисперсии. Все критерии, входящие в данный фактор, обладают высокой значимостью.

В третий фактор «Опыт и инициатива» интегрированы критерии «развитие», «жизненная мудрость», «свобода», «познание», объясняющие 10,1 % процента дисперсии. Однако только критерий «развитие», входящий в данный фактор, обладает высокой значимостью.

В таблице 4 представлены результаты ответов респондентов при оценке телерекламы шоколада «Kinder Сюрприз».

После обработки методом факторного анализа оценки видеоролика шоколада «Kinder Сюрприз» переменные объединились в пять факторов, которые объясняют 76,8 % дисперсии. Однако значимыми могут быть признаны только три.

Первый фактор «Жизненная мудрость» объясняет 35,2 % дисперсии. Этот фактор представлен критериями «красота природы и искусства», «жизненная мудрость», «активная жизненная позиция». Все критерии, входящие в данный фактор, обладают высокой значимостью.

Второй фактор, объясняющий 15,4 % дисперсии, включает критерии «любовь», «творчество», «общественное признание». Этот фактор обозначен как «Любовь».

В третий фактор объясняет 12,3 % дисперсии, объединяет критерии «удовольствие», «здоровье». Все критерии, входящие в данный фактор, обладают высокой значимостью. Третий фактор назван «Здоровье».

После анализа результатов оценки рекламы чая «Tess» переменные объединились в 5 факторов, которые объясняют 73,9 % дисперсии. Однако значимыми могут быть признаны только два первых.

В первый фактор «Успешная жизнь» вошли критерии «общественное признание», «материально обеспеченная жизнь», «познание», «интересная работа». Данный фактор объясняет 35,1 % дисперсии. Все критерии, входящие в данный фактор, обладают средней значимостью.

Второй фактор, обозначенный «Наличие хороших и верных друзей», объясняет 16,6 % дисперсии. В него вошли критерии «продуктивная жизнь», «наличие хороших и верных друзей», «развитие».

В таблице 6 представлены результаты обработки данных, полученных при оценке рекламы «Coca-Cola».

В результате обработки методом факторного анализа результатов оценки ролика напитка бренда «Coca-Cola» переменные объединились в 5 факторов, которые объясняют 80,8 % дисперсии.

В первый фактор вошли критерии «счастливая семейная жизнь», «познание», «здоровье», «любовь», «развитие», «творчество», «жизненная мудрость», «интересная работа», «продуктивная жизнь». Данный фактор объясняет 41,6 % процента дисперсии.

Таблица 5

## Матрица распределения факторных нагрузок при оценке телерекламы чая «Tess»

	Среднее	Factor 1	Factor 2
Активная жизненная позиция	4,77	-0,0450	0,1239
Жизненная мудрость	3,90	0,4717	-0,1766
Здоровье	4,03	0,4022	0,0565
Интересная работа	3,80	<b>0,6839</b>	0,2493
Красота природы и искусства	3,87	0,4041	-0,1840
Любовь	4,27	0,2252	0,2478
Материально обеспеченная жизнь	3,93	<b>0,7998</b>	0,3602
Наличие хороших и верных друзей	4,70	0,0562	<b>0,7418</b>
Общественное признание	3,83	<b>0,8530</b>	-0,1389
Познание	3,77	<b>0,7384</b>	-0,1811
Продуктивная жизнь	4,30	-0,0752	<b>0,8441</b>
Развитие	3,90	0,0439	<b>0,6993</b>
Свобода	4,37	0,4266	-0,0027
Счастливая семейная жизнь	3,60	0,2648	0,0844
Счастье других	3,93	0,3262	0,5491
Творчество	3,90	0,0783	-0,0397
Уверенность в себе	4,43	0,4559	0,3632
Удовольствие	4,50	-0,0685	0,0094

Таблица 6

## Матрица распределения факторных нагрузок при оценке телерекламы газированного напитка «Coca-Cola»

	Среднее	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Активная жизненная позиция	4,73	-0,3279	<b>0,6561</b>	0,1056
Жизненная мудрость	3,07	<b>-0,7130</b>	-0,5773	0,2134
Здоровье	3,20	<b>-0,7680</b>	-0,1417	0,0850
Интересная работа	3,83	<b>-0,7102</b>	0,0729	-0,0607
Красота природы и искусства	3,33	-0,6389	-0,4873	-0,1366
Любовь	3,00	<b>-0,7483</b>	-0,4759	0,2546
Материально обеспеченная жизнь	3,87	-0,5403	0,4761	-0,3732
Наличие хороших и верных друзей	4,20	-0,5102	0,2965	-0,3566
Общественное признание	4,33	-0,6361	-0,0797	<b>-0,6996</b>
Познание	3,07	<b>-0,7826</b>	-0,2708	0,3907
Продуктивная жизнь	3,93	<b>-0,6773</b>	0,2527	-0,3398
Развитие	4,07	<b>-0,7392</b>	-0,2118	-0,0276
Свобода	4,27	-0,5417	0,5040	0,1945
Счастливая семейная жизнь	2,80	<b>-0,7843</b>	-0,0031	0,3975
Счастье других	3,90	-0,5719	0,2980	0,3764
Творчество	4,23	<b>-0,7244</b>	-0,1707	-0,5580
Уверенность в себе	4,47	-0,5465	0,3005	0,2336
Удовольствие	4,30	-0,4233	<b>0,6589</b>	0,2489

Таблица 7

Матрица распределения факторных нагрузок при оценке телерекламы газированного напитка «Pepsi»

	Среднее	Factor 1	Factor 2
Активная жизненная позиция	<b>4,67</b>	0,6381	-0,4518
Жизненная мудрость	3,47	0,1394	0,2174
Здоровье	<b>4,00</b>	0,2906	<b>0,8517</b>
Интересная работа	3,70	<b>0,7805</b>	0,2442
Красота природы и искусства	3,20	0,4299	0,1011
Любовь	2,83	0,5275	0,1884
Материально обеспеченная жизнь	3,67	0,0778	0,3323
Наличие хороших и верных друзей	<b>4,03</b>	0,0222	<b>0,7912</b>
Общественное признание	3,40	0,3412	0,1490
Познание	3,10	0,6260	0,2200
Продуктивная жизнь	<b>4,13</b>	0,0092	-0,2141
Развитие	<b>4,13</b>	0,2023	-0,0068
Свобода	<b>4,13</b>	0,1250	0,0503
Счастливая семейная жизнь	2,73	0,6387	0,2698
Счастье других	3,53	0,0186	0,4474
Творчество	3,67	0,3853	0,2432
Уверенность в себе	<b>4,33</b>	0,1708	0,2684
Удовольствие	<b>4,33</b>	0,0182	-0,0074

Таблица 8

Матрица распределения факторных нагрузок при оценке телерекламы шоколада «Kinder Chocolate»

	Среднее	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Активная жизненная позиция	<b>4,53</b>	0,0499	0,0031	<b>0,7928</b>
Жизненная мудрость	<b>4,30</b>	0,4424	-0,0886	-0,0632
Здоровье	<b>4,23</b>	0,3289	0,3005	0,5025
Интересная работа	3,37	-0,0170	0,5515	-0,0548
Красота природы и искусства	3,90	-0,1917	0,5028	0,3233
Любовь	<b>4,50</b>	0,2657	0,2581	<b>0,8193</b>
Материально обеспеченная жизнь	<b>4,00</b>	-0,1906	<b>0,8646</b>	0,1381
Наличие хороших и верных друзей	<b>4,43</b>	0,0856	<b>0,7332</b>	0,4476
Общественное признание	3,70	0,2293	0,6250	0,1421
Познание	3,60	<b>0,7056</b>	0,0829	-0,0146
Продуктивная жизнь	3,97	<b>0,8488</b>	-0,0398	0,0582
Развитие	3,63	<b>0,7581</b>	-0,0620	0,1886
Свобода	<b>4,10</b>	0,1024	<b>0,7693</b>	-0,1456
Счастливая семейная жизнь	<b>4,53</b>	<b>0,6585</b>	-0,0001	0,3031
Счастье других	<b>4,60</b>	0,1840	-0,1310	0,1819
Творчество	<b>4,30</b>	0,4727	0,0452	0,1274
Уверенность в себе	<b>4,40</b>	<b>0,7784</b>	0,1181	0,0439
Удовольствие	<b>4,53</b>	<b>0,7103</b>	-0,1031	0,4263

Однако не все критерии, входящие в данный фактор, обладают высокой значимостью, но все имеют отрицательный показатель. Первый фактор получил название «Несчастливая жизнь».

Во второй фактор вошли критерии «удовольствие», «активная жизненная позиция». Данный фактор объясняет 14,7 % процента дисперсии. Все критерии, входящие в данный фактор, обладают средней значимостью. Второй фактор может иметь название «Активность».

В третий фактор вошел критерий «общественное признание». Данный фактор объясняет 10,7 % процента дисперсии. Критерий «общественное признание», входящий в данный фактор, обладает высокой значимостью, но имеет отрицательный показатель. Возможно, это связано с тем, что герои ролика не желают сливаться с толпой. Третий фактор получил название «Индивидуализм».

После обработки методом факторного анализа оценки рекламы ролика «Pepsi» переменные объединились в 5 факторов, которые объясняют 78,7 % дисперсии. Значимыми могут быть признаны только первые три фактора.

Первый фактор «Интересная работа» объясняет 46,8 % дисперсии. Этот фактор представлен критерием «интересная работа». Критерий, входящий в данный фактор, обладают средней значимостью.

Второй фактор, объясняющий 10,2 % дисперсии, представлен критериями «продуктивная жизнь», «наличие хороших и верных друзей». Все критерии, входящие в данный фактор, обладают высокой значимостью. Этот фактор называется «Наличие хороших и верных друзей».

В результате обработки данных, полученных при оценке видеорекламы шоколада «Kinder Chocolate», переменные объединились в 5 факторов, которые объясняют 76,6 % дисперсии. При этом значимыми могут быть признаны только три из них.

В первый фактор «Удовольствие от общения с родителями» вошли критерии «продуктивная жизнь», «уверенность в себе», «развитие», «удовольствие», «познание», «счастливая семейная жизнь». Данный фактор объясняет 32,5 % дисперсии.

Во второй фактор, объясняющий 18,6 % дисперсии, вошли критерии «материально обеспеченная жизнь», «свобода», «наличие хороших и верных друзей». Все критерии, входящие в данный фактор, обладают высокой значимостью. Данный фактор может иметь название «Дружеские отношения».

Третий фактор «Активная жизненная позиция», объясняющий 11 % дисперсии, представлен критериями «любовь» и «активная жизненная позиция». Оба критерия, входящие в данный фактор, обладают высокой значимостью.

Сопоставительный анализ показал, что ценности, транслируемые в большей части роликов, сопоста-

вимы с ценностными ориентациями, свойственными реципиентам. Максимальные совпадения выявлены у рекламы чипсов «Lays», какао «Nesquik» и чая «Tess». С личностными ценностями реципиентов совпадают такие факторы рекламы чипсов «Lays», как: «Активное общение», «Материальное и физическое благополучие», «Необходимость быть принятым своей социальной группой». У видеоролика какао «Nesquik» совпадают факторы «Свобода и благополучие» и «Материальная обеспеченность», «Удовольствие от уверенности в себе», «Активная деятельность» и «Опыт и инициатива». Для рекламного ролика чая «Tess» выявлено совпадение с личностными ценностями реципиентов факторов «Свобода и благополучие» и «Успешная жизнь».

В рекламном ролике напитка «Pepsi» выявлено только одно совпадение с личными ценностями – «Удовольствие от уверенности в себе».

Эксперимент показал, что ценностные установки, транслируемые рекламой шоколада «Kinder сюрприз», напитка «Coca-Cola», шоколада «Kinder Chocolate», не комплиментарны ценностным ориентациям респондентов.

Исследование позволило наблюдать возникновение в молодежной аудитории эффекта эвокации аксиологических установок, комплиментарных гражданскому самоопределению личности. Результаты, полученные в ходе эксперимента, позволяют обозначить свойство персуазивности коммерческой рекламы как инструмента трансляции ценностей и норм поведения, которые однозначно воспринимаются молодежью. Значение коммерческой рекламы как аксиологического инструментария формирования гражданской идентичности молодежи определяется тем, что она устанавливает семантическое поле, в котором происходит интериоризация и усвоение этических норм и поведенческих установок, формируя ценностные ориентации молодежи. Надеемся, что данный факт актуализирует внимание государства и гражданского общества к феномену коммерческой рекламы как значимому ресурсу формирования гражданского самосознания молодых россиян.

### Список литературы

- Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности // Психологический журнал. 1994. Т. 5, № 3. С. 63–70.
- Артюхов А.В., Ребрышева Л.В., Савицкая Ю.П. Влияние рекламы на систему ценностных ориентаций молодежи // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2020. № 5 (68). С. 20–28.
- Бугайчук Т.В. Становление гражданской идентичности молодого поколения в период социокультурной трансформации современной России: монография. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2021. 319 с.

Зборовский Г.Е. Общая социология. Москва: Гардарики, 2004. 591 с.

Коряковцева О.А., Доссэ Т.Г. Феноменологический подход к формированию гражданской идентичности российской молодежи // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 6. С. 29–35.

Коряковцева О.А. Формирование гражданской идентичности молодежи как фактора единения российского общества // Траектория политического развития России: институты, проекты, акторы: материалы всерос. науч. конф. РАПН с междунар. участием. Москва: Московский пед. гос. ун-т, 2019. С. 211–212.

Леуцук Н.С. Реклама как средство социализации и инкультурации: современный подход // Научный вестник МГТУ ГА. Сер.: История, философия, социология. 2009. № 142. С. 144–149.

Лидшморг Ю.В. Социокультурное воздействие рекламы на ценности современного российского общества: дис. ... канд. культурологии. Краснодар, 2009. 262 с.

Плуженская Л.В. Коммерческая реклама как аксиологический ресурс воспитательной деятельности // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Психология. Педагогика. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 25–34.

Савицкая В.Ю. Реклама как фактор социокультурной динамики: дис. ... канд. культурологии. Санкт-Петербург, 2005. 183 с.

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года от 29 мая 2015 № 996-п. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/> (дата обращения: 25.09.2021)

Текст рекламы Kinder Chocolate. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=UNAYPXMPi8> (дата обращения: 25.09.2021)

Текст рекламы Kinder – Всегда Сюрприз. URL: <https://dzen.ru/video> (дата обращения: 25.09.2021).

Текст рекламы Несквик – Баланс вкуса и пользы. URL: <https://timerek.ru/2021/08/21/reklama-nesquik-rastem-veselo-2021> (дата обращения: 25.09.2021).

Текст рекламы «Tess». URL: <https://timerek.ru/2020/05/30/reklama-tee-Tess-2020> (дата обращения: 24.09.2021).

Текст рекламы «Pepsi». URL: [https://www.ntv.ru/peredacha/Govorim\\_i\\_pokazyvaem/m17040/o95736/video/](https://www.ntv.ru/peredacha/Govorim_i_pokazyvaem/m17040/o95736/video/) (дата обращения: 18.11.2021).

Текст рекламы «Coca-Cola». URL: <https://www.sostav.ru/publication/razbor-kejsa-Coca-Cola-22361.html> (дата обращения: 01.10.2021).

Текст рекламы «Lays». URL: <https://rekportal.ru/works/teleroliki/Lays-dali-zharu> (дата обращения: 21.11.2021).

Тимова Е.С. Реклама в системе факторов формирования правовой культуры личности: дис. ... канд. социол. наук. Тюмень, 2005. 211 с.

Тогошиева А.В. Влияние рекламы на процесс социализации учащейся молодежи: дис. ... социол. пед. наук. Улан-Удэ, 2009. 149 с.

Ball-Rokeach S., Rokeach M., and Grube J.W. The Great American Values Test: Influencing Behavior and Belief Through Television. New York, Free Press, 1984, 190 p.

Durkheim E. The Division of Labour in Society, trans. by W.D. Halls, intro. Lewis A.Coser. New York, Free Press, 1997, 352 p.

La Piere R. Attitude versus action. Theory and Measurement Attitude, eds. by Fishbein M., John N. N. Y., 1967, pp. 213

Touraine A. The Post-Industrial Society. Tomorrow's Social History: Classes, Conflicts, and Culture in the Programmed Society. N. Y., Random house Publ., 1971, 244 p.

O'Shaughnessy J., Consumer B. Perspectives, Findings & Explanations. New York, Palgrave Macmillan Publ., 2013.

## References

Alekseeva V.G. *Cennostnye orientacii kak faktor zhiznedejatel'nosti i razvitija lichnosti* [Value orientations as a factor in life activity and personality development]. *Psichologicheskij zhurnal* [Psychological Journal], 1994, vol. 5, No. 3, pp. 63-70. (In Russ.)

Artyukhov A.V., Rebrysheva L.V., Savitskaya Yu.P. *Vlijanie reklamy na sistemu cennostnyh orientacij molodezhi* [The influence of advertising on the system of value orientations of youth]. *Vestnik Surgut'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Surgut State Pedagogical University], 2020, vol. 5 (68), pp. 20-28. (In Russ.)

Bugaychuk T.V. *Stanovlenie grazhdanskoj identichnosti molodogo pokolenija v period sociokul'turnoj transformacii sovremennoj Rossii: monografija* [The formation of civil identity of the younger generation during the period of sociocultural transformation of modern Russia: monograph]. Yaroslavl, RIO YAGPU Publ., 2021, 319 p. (In Russ.)

Koryakovtseva O.A., Dossé T.G. *Fenomenologicheskij podhod k formirovaniju grazhdanskoj identichnosti rossijskoj molodezhi* [Phenomenological approach to the formation of civil identity of Russian youth]. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2016, vol. 6, pp. 29-35. (In Russ.)

Koryakovtseva O.A. *Formirovanie grazhdanskoj identichnosti molodezhi kak faktora edinenija rossijskogo obshhestva* [Formation of civic identity of youth as a factor of unity of Russian society]. *Traektorija politicheskogo razvitija Rossii: instituty, proekty, aktory: materialy vserossijskoj nauchnoj konferencii RAPN s mezhdunarodnym uchastiem* [Trajectory of political development of Russia: institutions, projects, actors: mate-

rials of the All-Russian scientific conference of the Russian Academy of Pedagogical Sciences with international participation]. Moscow, Moscow Pedagogical State University Publ., 2019, pp. 211-212. (In Russ.)

Leshchuk N.S. *Reklama kak sredstvo socializacii i inkul'turacii: sovremennyy podhod* [Advertising as a means of socialization and inculturation: a modern approach]. *Nauchnyj vestnik MGTU GA. Ser.: Istorija, filosofija, sociologija* [Scientific Bulletin of MSTU GA. Ser.: History, Philosophy, Sociology], 2009, vol. 142, pp. 144-149. (In Russ.)

Pidshmog Yu.V. *Sociokul'turnoe vozdejstvie reklamy na cennosti sovremennogo rossijskogo obshhestva: dis. ... kand. kul'turologii* [Sociocultural impact of advertising on the values of modern Russian society: dis. ... cand. cultural studies]. Krasnodar, 2009, 262 p. (In Russ.)

Pluzhenskaya L.V. *Kommercheskaja reklama kak aksiologicheskij resurs vospitatel'noj dejatel'nosti* [Commercial advertising as an axiological resource of educational activities]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Psihologija. Pedagogika. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Psychology. Pedagogy. Sociokinetics], 2022, vol. 28, No. 3, pp. 25-34. (In Russ.)

Savitskaya V.Yu. *Reklama kak faktor sociokul'turnoj dinamiki: dis. ... kand. kul'turologii* [Advertising as a factor of sociocultural dynamics: dis. ... cand. cultural studies]. St. Petersburg, 2005, 183 p. (In Russ.)

*Strategija razvitija vospitanija v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda: ot 29 maja 2015 № 996-r* [Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period until 2025 dated May 29, 2015 No. 996-r]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/> (access date: 09.25.2021) (In Russ.)

*Tekst reklamy Kinder Chocolate* [Kinder Chocolate advertising text]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=UNAYPXMpii8> (access date: 09.25.2021). (In Russ.)

*Tekst reklamy Kinder - Vsegda Sjurpriz* [Kinder advertising text - Always a Surprise]. URL: <https://dzen.ru/video> (access date: 09.25.2021). (In Russ.)

*Tekst reklamy Neskvik - Balans vkusa i pol'zy* [Nesquik advertising text - Balance of taste and benefits]. URL: <https://timerek.ru/2021/08/21/reklama-nesquik-rastem-veselo-2021> (access date: 09.25.2021). (In Russ.)

*Tekst reklamy «Tess»* [Advertising text “Tess”].

URL: <https://timerek.ru/2020/05/30/reklama-tee-Tess-2020>. (access date: 09.24.2021). (In Russ.)

*Tekst reklamy «Pepsi»* [Pepsi advertising text]. URL: [https://www.ntv.ru/peredacha/Govorim\\_i\\_pokazyvaem/m17040/o95736/video/](https://www.ntv.ru/peredacha/Govorim_i_pokazyvaem/m17040/o95736/video/) (access date: 11.18.2021). (In Russ.)

*Tekst reklamy «Coca-Cola»* [Coca-Cola advertising text]. URL: <https://www.sostav.ru/publication/razbor-kejsa-Coca-Cola-22361.html> (asser date: 10/01/2021). (In Russ.)

*Tekst reklamy «Lays»* [Lays advertising text]. URL: <https://rekportal.ru/works/teleroliki/Lays-dali-zharu> (access date: 11.21.2021). (In Russ.)

Titova E.S. *Reklama v sisteme faktorov formirovaniya pravovoj kul'tury lichnosti: dis. ... kand. sociol. nauk* [Advertising in the system of factors in the formation of a person's legal culture: dis. ... cand. sociol. Sci]. Tyumen, 2005, 211 p. (In Russ.)

Togoshieva A.V. *Vlijanie reklamy na process socializacii uchashhejsja molodezhi: dis. ... sociol. ped. nauk* [The influence of advertising on the process of socialization of students: dis. ... sociol. ped. Sci]. Ulan-Ude, 2009, 149 p. (In Russ.)

Zborovsky G.E. *Obshhaja sociologija* [General sociology]. Moscow, Gardariki Publ., 2004, 591 p. (In Russ.)

Ball-Rokeach S., Rokeach M., and Grube J.W. *The Great American Values Test: Influencing Behavior and Belief Through Television*. New York, Free Press, 1984, 190 p.

Durkheim E. *The Division of Labour in Society*, trans. by W.D. Halls, intro. Lewis A.Coser. New York, Free Press, 1997, 352 p.

La Pierre R. *Attitude versus action. Theory and Measurement Attitude*, eds. by Fishbein M., John N. N. Y., 1967, pp. 213

Touraine A. *The Post-Industrial Society. Tomorrow's Social History: Classes, Conflicts, and Culture in the Programmed Society*. N. Y., Random house Publ., 1971, 244 p.

O'Shaughnessy J., Consumer B. *Perspectives, Findings & Explanations*. New York, Palgrave Macmillan Publ., 2013.

*Статья поступила в редакцию 29.10.2023; одобрена после рецензирования 24.11.2023; принята к публикации 10.12.2023.*

*The article was submitted 29.10.2023; approved after reviewing 24.11.2023; accepted for publication 10.12.2023.*



Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 4. С. 16–21. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 4, pp. 16–21.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 373

EDN VDFXKG

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-16-21>

## ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ ШКОЛЬНОГО ИНИЦИАТИВНОГО БЮДЖЕТИРОВАНИЯ В САМАРСКОЙ ОБЛАСТИ: ИНИЦИАТИВА, ОТКРЫТОСТЬ, СИСТЕМНОСТЬ

**Болотникова Елена Николаевна**, кандидат философских наук, доцент, Самарский государственный медицинский университет, Самара, Россия, e.n.bolotnikova@samsmu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2871-0680>

**Карпова Елена Михайловна**, научный сотрудник, Научно-исследовательский финансовый институт Министерства финансов Российской Федерации, кандидат педагогических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, elenakarpovva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1291-3838>

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме запуска инновации в регионе, принципам, на которых выстраивается работа, а также условиям, при которых данный процесс становится эффективным. В данной публикации представлен теоретический анализ исследований феномена инновация и опытно-поисковая работа по внедрению школьного инициативного бюджетирования в Самарской области от инициативы обучающегося одной образовательной организации до выстроенной системы регионального уровня. Инновационный проект был реализован в 2022–2023 гг. В статье проведен анализ и систематизация полученных результатов, определены эффективные инструменты и перспективы реализации практики школьного инициативного бюджетирования в регионе.

**Ключевые слова:** школьное инициативное бюджетирование, инновация, инициатива, системность, открытость.

**Для цитирования:** Болотникова Е.Н., Карпова Е.М. Принципы построения школьного инициативного бюджетирования в Самарской области: инициатива, открытость, системность // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 4. С. 16–21. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-16-21>

Research Article

## PRINCIPLES OF BUILDING A SCHOOL PARTICIPATORY BUDGETING IN THE SAMARA REGION: INITIATIVE, OPENNESS, CONSISTENCY

**Elena N. Bolotnikova**, Candidate of Philosophy Sciences, Associate Professor, Samara State Medical University, Samara, Russia, e.n.bolotnikova@samsmu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2871-0680>

**Elena M. Karpova**, researcher at the Centre for Initiative Budgeting of the Research Financial Institute of the Ministry of Finance of the Russian Federation, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia, elenakarpovva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1291-3838>

**Abstract.** The article is devoted to the problem of launching innovations in the region, the principles on which the work is based, as well as the conditions under which this process becomes effective. The paper presents a theoretical analysis of research on the phenomenon of innovation and experimental research work on the introduction of School initiative budgeting in the Samara region from the initiative of a student of one educational organization to a built-up system at the regional level. The innovative project was implemented in 2022–2023. The article analyzes and systematizes the results obtained, identifies effective tools and prospects for implementing the practice of School initiative budgeting in the region.

**Keywords:** school participatory budgeting, innovation, initiative, consistency, openness.

**For citation:** Bolotnikova E.N., Karpova E.M. Principles of building a School Participatory Budgeting in the Samara region: initiative, openness, consistency. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, No. 4, pp. 16–21. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-16-21>

**Обоснование актуальности.** Вопрос внедрения инноваций в образовательный процесс является актуальным и дискуссионным. Это связано не только с традиционной, как правило не готовой к изменениям образовательной системой, а также и с самим феноменом инноваций. Ценность инноваций не вызывает сомнений в современном публичном дискурсе. Однако укоренение инновации в практике – достаточно сложный процесс и не всегда принимается адресатом. Также для системы образования актуален вопрос механизма запуска инноваций, а именно, кто выступает инициатором (это инициатива снизу в лице педагога-новатора или инициатива сверху в лице администрации образовательной организации или региональной структуры) и есть ли взаимосвязь эффективности укоренения инновации с инициатором процесса.

**Обзор научной литературы** показал, что термин «инновация», как отмечает С.Е. Крючкова, появился в XIX веке в культурологии и использовался при исследованиях проникновения европейских обычаев в африканские и азиатские страны [Крючкова: 55]. Речь шла в основном о культурно-языковых заимствованиях. Однако в начале XX века австрийский экономист Й. Шумпетер стал говорить о «новых комбинациях», на которых, по его мнению, основан экономический рост [Конопкин: 409].

Сегодня мы можем констатировать, что понятие «инновация» стало междисциплинарным, что дает многообразие трактовок. На инновационном саммите 2010 года в Лиссабоне участники высказывали весьма разные определения инновации. Так, М. Шурманс (European institute of innovation and technology) говорил об инновациях как производстве чего-то нового, будь то услуги, продукты, новые рынки; Э. Вукофф (OECD) понимает под инновациями новые процессы и новые продукты в деловой, государственной или социальной сферах. Р. Либенберг (Engineering director, Google) говорил о создании ценности для пользователей, включая новые способы делать привычные вещи более эффективно. М. Квинн (EU commissioner) подчеркивает связь между инновациями и наукой, говоря о том, что инновация означает получение из научных исследований продуктов, продаваемых на рынке. Поэтому сегодня термин «инновация» нашел широкий отклик не только среди экономистов, но и в более общем контексте [Конопкин: 410], в том числе в социальной сфере и сфере образования.

Одной из инновационных технологий в российской системе образования выступает школьное инициативное бюджетирование (далее ШКИБ). Впервые на территории Российской Федерации данная технология была реализована в 2017 году в Сахалинской области. К 2023 году по итогам мониторинга данная

технология реализуется в 19 субъектах РФ [Доклад: 50]. Согласно разработанной НИФИ Минфина России (2021 год) Концепции, школьное инициативное бюджетирование направлено на вовлечение обучающихся в решение вопросов расходования школьного бюджета для улучшения окружающей их предметной среды [Школьное инициативное бюджетирование: 15]. Учащиеся определяют направления расходования бюджетных средств на реализацию наиболее значимых инициатив учащихся общеобразовательных организаций. Цикл ШКИБ состоит из 7 взаимосвязанных этапов:

- *информирование участников* (информирование потенциальных участников о начале цикла школьного инициативного бюджетирования);
- *выдвижение идей* (выдвижение школьниками инициатив – проектных идей);
- *формирование команд* (создание на основе проектных идей школьных проектных команд и разработка ими инициативных проектов);
- *экспертиза проектов* (экспертиза и доработка инициативных проектов);
- *продвижение проектов* (презентация, продвижение, обсуждение инициативных проектов);
- *выбор проектов* (выбор проектов для реализации, чаще всего при помощи голосования);
- *реализация проектов* (реализация инициативных проектов и презентация продуктов) [Куприянов: 132].

Ключевой особенностью разработанной коллективом НИФИ Минфина России модели является ее педагогизация и встраиваемость в образовательный процесс. Любая инновация как теоретический конструкт становится реальной деятельностью, если проходит проверку на практике. Одним из регионов, где происходит имплементация школьного инициативного бюджетирования в систему образования, является Самарская область.

На основании всего вышеизложенного сформулируем исследовательский вопрос: какие условия влияют на эффективность внедрения инновации в регионе и на каких принципах выстраивается данный процесс?

**Методами исследования выступали:** опытно-поисковая работа по реализации практик школьного инициативного бюджетирования в Самарской области, включенное наблюдение за педагогами и обучающимися школ-участников проекта, фокус-группа (учащиеся, прошедшие цикл школьного инициативного бюджетирования, – 15 человек).

Процесс внедрения школьного инициативного бюджетирования в Самарской области имел региональные предпосылки. С 2017 года в регионе реализуется губернаторский проект «СОдействие» – государственная программа Самарской области «Поддержка инициатив населения муниципальных образований

в Самарской области» на 2017–2025 годы [Губернаторский проект], в рамках которого допускается участие граждан в инициативных проектах в возрасте от 16 лет. Более ранним примером участия школьников в инициативном бюджетировании можно считать реализованный при участии обучающихся проект историко-культурного сквера «Аллея памяти В.В. Пенькова», открытый на территории образовательной организации г. Нефтегорска (Самарская область). Однако данный пример демонстрирует эпизодичность вовлечения школьников и молодежи в инициативное бюджетирование. Возрастное ограничение (16 лет) не позволяло вовлекать обучающихся более младшего возраста.

Обращение к технологии ШкИБ в г. о. Самара и Самарской области изменило ситуацию. Драйвером развития изменений выступила инициатива учащейся МБОУ СОШ № 124 г. о. Самара. Инициатива учащейся о внедрении ШкИБ в школьную жизнь была поддержана администрацией. Руководство образовательной организации увидело в данной технологии потенциал для системного улучшения жизни школы с участием инициатив самих обучающихся. Осенью 2022 года было подготовлено нормативно-правовое обеспечение запуска ШкИБ, а также определен и согласован бюджет – 50 000 рублей. С января по март 2023 года состоялся первый запуск в г. о. Самара школьного инициативного бюджетирования с участием более 500 обучающихся старшего и среднего школьного звена МБОУ СОШ № 124.

Успешный опыт самарской школы вызвал интерес муниципальных и региональных органов власти. Департамент образования администрации г. о. Самара с марта по май 2023 года запустил цикл ШкИБ в 10 пилотных образовательных организациях. Бюджет был определен в размере 100 тысяч рублей для каждого «пилота». С апреля по май 2023 года при поддержке Министерства образования и науки Самарской области еще в 26 образовательных организациях была апробирована технология ШкИБ с аналогичным объемом финансирования для каждого «пилота» в Самарской области.

Практика разворачивания школьного инициативного бюджетирования в регионе стала возможна благодаря ряду факторов: ориентации на инновационный характер в деятельности органов власти всех уровней, открытости и вовлеченности управленческого корпуса образовательных организаций, методической и консультационной обеспеченности технологии ШкИБ, уровню ее готовности к внедрению в практику, наличию распространенных практик ИБ в муниципалитетах для взрослого сообщества.

В основе имплементации практики школьного инициативного бюджетирования в Самарском регионе были заложены следующие принципы: инициативность, открытость, системность.

## И – Инициативность

Инициатива (*лат. initium* – «начало») – это почин, побуждение к какому-либо делу, начинанию и одновременно предприимчивость, способность к самостоятельным активным действиям [Словарь: 578]. В личностной перспективе инициатива, согласно К.А. Абульхановой-Славской, выражает побуждения и желания, мотивы субъекта, которые выступают как опережающая внешние требования или встречаемая по отношению к ним свободная активность субъекта. И.Э. Плотник в своей работе называет инициативность «интегрированным свойством личности» и обозначает средства формирования инициативности, главным из которых автор считает коллектив. Р.М. Капралова уделяет особое внимание рассмотрению феномена коллективной инициативы, в процессе которой «осуществляется отбор самим коллективом полезных мыслей, предложений, начинаний и поступков» [Шаповалова: 182].

Инициатива в школьном инициативном бюджетировании является одной из ключевых движущих сил. Согласно технологии, особое место занимает этап выдвижения инициативы, когда по итогам этапа информирования обучающиеся способны посмотреть на свою привычную образовательную среду в новой перспективе. Самарские школьники впервые оказались в ситуации, когда у каждого появилась равная с другими возможность обозначить проблему и предложить способ ее решения с целью улучшения состояния школьной инфраструктуры и образовательной среды и повышения благополучия участников образовательного процесса, что было отмечено участниками в рамках фокус-группы.

Практика ШкИБ может быть охарактеризована как пространство постоянного взаимодействия между индивидуальной и групповой инициативой. Так, если второй этап (выдвижение инициатив) создает условия для проявления индивидуальной инициативы, то в дальнейшем, на третьем (формирование команд и разработка проекта), создаются условия для групповых инициатив: выдвижения идей и готовности действовать. Если рассмотреть хронологию рождения инициатив, то в полном цикле ШкИБ обучающиеся видят, как инициатива проходит путь от индивидуальной идеи через доработку и модернизацию ее в группе (коллективный проект) к реализованному продукту: объекту, событию, мероприятию. Последний этап, реализация проекта, в свою очередь становится одним из источников мотивации обучающихся к рождению новых идей, выдвижению инициатив. Так, замкнутый цикл технологии ШкИБ, выполненный с соблюдением всех принципов и рекомендаций, превращается в восходящую спираль, разворачивая инициативность как ценность школьного сообщества, как индивидуальную способность,

как фундамент совместной конструктивной деятельности детско-взрослой общности.

### **О – Открытость**

Принцип открытости является одним из ведущих принципов демократизации российской школы. Именно открытость образовательной системы к новым педагогическим, экономическим течениям и взглядам, к взаимодействию с общественностью, различными общественными институтами и родительским сообществом соответствует всем основным направлениям развития системы образования. Имплементация школьного инициативного бюджетирования подкрепляет и развивает открытость образовательных организаций. Применительно к технологии ШКИБ под открытостью мы понимаем доступность и возможность входа в реализацию инициативы по преобразованию школьной среды каждого участника образовательного процесса (обучающегося, родителя, педагога). Все мероприятия по запуску технологии в «пилотах» акцентировали внимание на этой характеристике технологии. Принцип открытости важен при реализации ШКИБ, так как в основе данной технологии лежит коллективная деятельность, групповая работа, которая всегда находится в антитезе замкнутости и открытости. Данный тезис нашел свое подтверждение в рамках фокус-групп с участниками проекта. Старшеклассники отмечали, что те, кто первыми освоили технологию и составили штабы ШКИБ в образовательных организациях, изначально посчитали, что в замкнутом состоянии можно будет эффективнее организовать работу по реализации ШКИБ в образовательной организации. Анализ ответов участников фокус-групп показал, что каждая образовательная организация по-разному выходила из данной ситуации. В ряде организаций в процессе реализации участники самостоятельно пришли к пониманию важности открытости доступа на собрание штаба ШКИБ всех заинтересованных лиц. В ряде организаций благодаря педагогическому мастерству и дальновидности открытость штаба ШКИБ изначально была прописана в Положении. В-третьих организациях открытость осуществлялась через информирование школьного сообщества о принятых штабом ШКИБ решениях через медиаресурсы или иные формы, доступные для широких масс.

### **С – Система**

Системный подход был реализован на всех этапах запуска и внедрения технологии. Запуск технологии был организован идентично и в городском округе Самара, и в Самарской области. Он состоял из комплекса мероприятий, затрагивающих все уровни управления: информирование о технологии руководства Департамента образования и Министерства образования и науки Самарской области; информирование директоров всех образовательных организаций о содержании технологии и планируемом запуске; обучение

с применением игрового симулятора для директоров «пилотов» и их заместителей. Для обучающихся и педагогов «пилотов» был организован образовательный интенсив – двухдневные сборы по ознакомлению с технологией ШКИБ. Для родительского сообщества с целью информирования применялись как традиционные формы, так и игровой симулятор. Системный подход прослеживается и в процессе внедрения технологии ШКИБ в образовательных организациях. Для всех «пилотов» был разработан единый график реализации каждого из этапов запуска технологии. Ключевыми в графике были даты старта и окончания каждого из этапов и набор ключевых показателей, маркирующих успешность прохождения этапа. Данные показатели в первую очередь служили основанием для оценки текущих процессов для руководства образовательных организаций, а также навигаторами в деятельности штабов ШКИБ. Единый график реализации этапов ШКИБ был составлен с учетом возможности каждой образовательной организации находить баланс между реализацией уже ранее запланированной образовательной деятельности и этапами инновационной технологии. Таким образом, имплементация ШКИБ не нарушала сложившуюся систему деятельности, а плавно встраивалась в жизнедеятельность каждой образовательной организации.

Важным инструментом поддержки устойчивости системы реализации ШКИБ стало сопровождение всех образовательных организаций-участниц проекта. Ключевой формой сопровождения было консультирование. Имплементация ШКИБ в других регионах, например в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре [Куприянов: 179] или в Республике Саха-Якутия – сформировала соответствующие запросам территорий модели консультационной поддержки. Как правило, консультационное сопровождение было направлено на сообщество педагогов, сопровождающих реализацию технологии в образовательных организациях.

Самарская область и г. о. Самара стали первой площадкой, где консультации были проведены не только представителям педагогического сообщества, но и обучающимся, вошедшим в состав штабов ШКИБ. Консультирование было как групповым (несколько экспертов и все «пилоты»), так и индивидуальным, для каждой образовательной организации, участвующей в проекте. Дополнительным направлением консультирования стало также создание педагогического сообщества и организация взаимоподдержки и взаимопомощи участников, реализующих технологию в Самарской области.

Системный подход к реализации технологии ШКИБ проявился и в подведении итогов. В августе 2023 года состоялся Фестиваль реализованных проектов ШКИБ, в рамках которого участники предста-

вили итоги своей работы. За первый цикл школьного инициативного бюджетирования в Самарской области были реализованы следующие проекты: созданы зоны отдыха, обновлены школьные гардеробы, спортивные площадки, книжные уголки; оборудованы «кулинарные уголки» в кабинетах технологии и многое другое. Фестиваль стал уникальной площадкой для знакомства, обмена опытом, выстраивания перспектив на будущее участниками проекта школьного инициативного бюджетирования.

**Заключение.** Подводя итоги запуска практики ШКИБ в образовательных организациях г. о. Самара и Самарской области, можно отметить следующее. Во-первых, технология ШКИБ является крайне актуальной социальной технологией, отвечающей на современные запросы системы школьного образования. Во-вторых, запуск технологии в пилотных образовательных организациях г. о. Самара и Самарской области был осуществлен с учетом принципов системности, открытости и инициативности. Эти принципы были поддержаны муниципальными и региональными органами власти, обеспечившими правовую, организационную и финансовую составляющую запуска технологии в образовательных организациях. В-третьих, были выявлены следующие условия эффективности запуска инновации в регионе: взаимодействие организаций сферы образования на всех уровнях при запуске инновации; открытость к инновациям образовательных организаций; выстроенная система сопровождения и вовлечения всех участников образовательного процесса в запуск инноваций. В-четвертых, успешность апробации технологии ШКИБ в г. о. Самара и Самарской области подтверждается обозначенным в планировании на 2023/24 учебный год намерением образовательных организаций реализовать освоенную технологию в новых циклах за счет финансирования из собственных средств в 10 образовательных организациях г. о. Самара (то есть 100 % участников решили продолжить реализацию технологии ШКИБ) и в 20 образовательных организациях Самарской области из 26 участников пилотного запуска (то есть 75 %).

### Список литературы

Губернаторский проект «СОдействие» – Государственная программа Самарской области «Поддержка инициатив населения муниципальных образований в Самарской области» на 2017–2025 годы. URL: [https://www.samregion.ru/open\\_government/institutions-gubernatorskij-proekt-sodejstvie/?ysclid=lnbg5drtf274586146](https://www.samregion.ru/open_government/institutions-gubernatorskij-proekt-sodejstvie/?ysclid=lnbg5drtf274586146).

Доклад о лучших практиках развития инициативного бюджетирования в субъектах Российской Федерации и муниципальных образованиях. URL: [https://minfin.gov.ru/common/upload/library/2023/09/main/0609\\_Doklad\\_2023\\_.pdf?ysclid=lnjb6c4w32787834306](https://minfin.gov.ru/common/upload/library/2023/09/main/0609_Doklad_2023_.pdf?ysclid=lnjb6c4w32787834306).

[minfin.gov.ru/common/upload/library/2023/09/main/0609\\_Doklad\\_2023\\_.pdf?ysclid=lnjb6c4w32787834306](https://minfin.gov.ru/common/upload/library/2023/09/main/0609_Doklad_2023_.pdf?ysclid=lnjb6c4w32787834306).

Конюшкин А.М. Инновации: история, этимология, сложности определения // Философия и методология науки: Материалы III Всерос. науч. конф. (Ульяновск, 15–17 июня 2011 г.) / под ред. Н.Г. Баранец, А.Б. Вревкина. Ульяновск, 2011. С. 408–414.

Крючкова С.Е. Творчество как новационный процесс. Москва: БФРГТЗ «СЛОВО», 2007. 152 с.

Куприянов Б.В., Карпова Е.М., Шевелёв М.А. Школьное инициативное бюджетирование как воспитательная технология // Народное образование. 2022. № 5. С. 130–140.

Куприянов Б.В., Карпова Е.М., Шевелёв М.А., Возняк С.А. Региональная история одной социально-педагогической инновации: (Школьное инициативное бюджетирование в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре) // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 177–183.

Словарь русского языка: в 4 т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; под ред. А.П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. Москва: Рус. яз.: Полиграфресурсы, 1999.

Шановалова К.Н. Основные подходы к рассмотрению понятия «инициативность» в историческом аспекте. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-podhody-k-rassmotreniyu-ponyatiya-initsiativnost-v-istoricheskom-aspekte>.

Школьное инициативное бюджетирование в общеобразовательных организациях Российской Федерации: учебно-методическое пособие / В.В. Вагин, Н.М. Филиппова, М.В. Кураколов, Б.В. Куприянов. Москва: Изд-во ООО «Сам Полиграфист», 2021. 52 с.

### References

*Gubernatorskij proekt «SOdejstvie» – Gosudarstvennaja programma Samarskoj oblasti «Podderzhka initsiativ naselenija municipal'nyh obrazovanij v Samarskoj oblasti» na 2017–2025 gody* [Governor's project “ASSISTANCE” - State program of the Samara region “Support for initiatives of the population of municipalities in the Samara region” for 2017–2025]. URL: [https://www.samregion.ru/open\\_government/institutions-gubernatorskij-proekt-sodejstvie/?ysclid=lnbg5drtf274586146](https://www.samregion.ru/open_government/institutions-gubernatorskij-proekt-sodejstvie/?ysclid=lnbg5drtf274586146). (In Russ.)

*Doklad o luchshih praktikah razvitija initsiativnogo bjudzhetirovanija v sub#ektah Rossijskoj Federacii i municipal'nyh obrazovanijah* [Report on the best practices for the development of initiative budgeting in the constituent entities of the Russian Federation and municipalities]. URL: [https://minfin.gov.ru/common/upload/library/2023/09/main/0609\\_Doklad\\_2023\\_.pdf?ysclid=lnjb6c4w32787834306](https://minfin.gov.ru/common/upload/library/2023/09/main/0609_Doklad_2023_.pdf?ysclid=lnjb6c4w32787834306). (In Russ.)

Konopkin A.M. *Innovacii: istorija, jetimologija, slozhnosti opredelenija* [Innovation: history, etymology,

difficulties of definition]. *Filosofija i metodologija nauki: Materialy Tret'ej Vserossijskoj nauchnoj konferencii* [Philosophy and methodology of science: Materials of the Third All-Russian Scientific Conference (Ulyanovsk, June 15-17, 2011)], ed. N.G. Baranets, A.B. Verevkin. Ulyanovsk, 2011, pp. 408-414. (In Russ.)

Kryuchkova S.E. *Tvorchestvo kak novacionnyj process* [Creativity as an innovation process]. Moscow, BFRGTZ "SLOVO" Publ., 2007, 152 p. (In Russ.)

Kupriyanov B.V., Karpova E.M., Shevelev M.A. *Shkol'noe iniciativnoe bjudzhetirovanie kak vospitatel'naja tehnologija* [School initiative budgeting as an educational technology]. *Narodnoe obrazovanie* [People's education], 2022, vol. 5, pp. 130-140. (In Russ.)

Kupriyanov B.V., Karpova E. M., Shevelev M.A., Voznyak S.A. *Regional'naja istorija odnoj social'no-pedagogicheskoj innovacii (Shkol'noe iniciativnoe bjudzhetirovanie v Hanty-Mansijskom avtonomnom okruge – Jugre)* [Regional history of one socio-pedagogical innovation (School initiative budgeting in the Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug - Ugra)]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Ser.: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2022, vol. 28, No. 3, pp. 177-183. (In Russ.)

Shapovalova K.N. *Osnovnye podhody k rassmotreniju ponjatija «iniciativnost'» v istoricheskom aspekte* [Basic approaches to considering the concept of "initiative" in a historical aspect]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-podhody-k-rassmotreniyu-ponyatiya-initsiativnost-v-istoricheskom-aspekte>. (In Russ.)

*Shkol'noe iniciativnoe bjudzhetirovanie v obshhe-obrazovatel'nyh organizacijah Rossijskoj Federacii: uchebno-metodicheskoe posobie* [School initiative budgeting in educational organizations of the Russian Federation: educational and methodological manual], V.V. Vagin, N.M. Filippova, M.V. Kurakolov, B.V. Kupriyanov. Moscow, Sam Polygraphist LLC Publ., 2021, 52 p. (In Russ.)

*Slovar' russkogo jazyka: v 4 t.* [Dictionary of the Russian language: in 4 vols., RAS, Institute of Linguistics research; ed. by A.P. Evgenieva], 4th ed., erased. Moscow, Rus. language; Polygraph Resources Publ., 1999. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 25.10.2023; одобрена после рецензирования 10.11.2023; принята к публикации 21.11.2023.*

*The article was submitted 25.10.2023; approved after reviewing 10.11.2023; accepted for publication 21.11.2023.*

# ПСИХОЛОГИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 4. С. 22–27. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 4, pp. 22–27.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.922.7

EDN SNHOXE

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-22-27>

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОНЯТИЙНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И Я-КОНЦЕПЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

**Чернова Анастасия Игоревна**, Московский техникум креативных индустрий им. Л.Б. Красина, Москва, Россия, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, [nastasya-igorivna@rambler.ru](mailto:nastasya-igorivna@rambler.ru), <https://orcid.org/0000-0002-6464-0387>

**Аннотация.** В статье проводится теоретический анализ психологических конструктов «понятийные способности» и «Я-концепция», рассматривается теоретическое обоснование взаимосвязи понятийных способностей, как проявления понятийного мышления, с формированием личности и её Я-концепции в подростковом возрасте. Приводятся теоретические аргументы в пользу этой взаимосвязи: в процессе формирования понятийного мышления и понятийных способностей происходит интеллектуализация всех функций и развивающихся качеств подростка; развиваются такие новообразования, как объективация и децентрация; возрастают способности к абстрагированию, которые определяют возрастание дифференциации личностных качеств, представлений о себе и развитие нового уровня их интеграции; происходит коренная перестройка личности, формирование морального сознания, включая отношения с другими людьми, повышаются адаптационные свойства личности, влияя на её социальное поведение. В статье указываются перспективы исследования с целью проверки предполагаемой взаимосвязи и установлении её характера математическими методами (корреляционный, регрессионный, факторный анализ).

**Ключевые слова:** понятийное мышление, понятийные способности, Я-концепция, абстрактность понятийной системы, конкретность понятийной системы, дифференцированность «Образа Я», интегрированность «Образа Я», подростковый возраст.

**Для цитирования:** Чернова А.И. Взаимосвязь понятийных способностей и Я-концепции личности в подростковом возрасте // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 4. С. 22–27. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-22-27>

Research Article

## INTERRELATION OF CONCEPTUAL ABILITIES AND SELF-CONCEPT IN ADOLESCENCE

**Anastasia I. Chernova**, Moscow technical school of the creative industries of name L.B. Krasin, Moscow, Russia, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [nastasya-igorivna@rambler.ru](mailto:nastasya-igorivna@rambler.ru), <https://orcid.org/0000-0002-6464-0387>

**Abstract.** This article provides a theoretical analysis of the psychological constructs of «conceptual abilities» and «self-concept» and examines the theoretical justification for the connection between conceptual abilities, as manifestations of conceptual thinking, and the formation of personality and its self-concept in adolescence. Theoretical arguments are presented in favor of this connection: during the formation of conceptual thinking and conceptual abilities, the intellectualization of all functions and developing qualities of adolescents occurs; new formations such as objectification and decentering are developed; the ability to abstract increases, which determines the differentiation of personal qualities and self-representations and their integration at a higher level, a radical restructuring of personality takes place, the formation of moral consciousness, including relationships with others, and the adaptive properties of personality increase, influencing its social behavior. The article shows the prospects of research due to verify the alleged relationship and clarify its nature by mathematical methods (correlation, regression, factor analysis).

**Keywords:** conceptual thinking, conceptual abilities, self-concept, abstractness of the conceptual system, concreteness of the conceptual system, differentiation of the Self-image, integration of the Self-Image, abstractness, concreteness, differentiation, integration, adolescence.

**For citation:** Chernova A.I. Interrelation of conceptual abilities and Self-concept in adolescence. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, No. 4, pp. 22–27. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-22-27>

Глобализация и развитие современных технологий привели к тому, что такие явления, как необходимость воспринимать большой объем информации, многозадачность, ускорение темпа и ритма жизни способствуют формированию клипового мышления у подрастающего поколения. Это приводит к восприятию окружающего мира, как круговорота разрозненных данных, когда человек воспринимает внешнюю и внутреннюю действительность не как целостную картину, а как последовательность не связанных между собой явлений. Возникающее в этих условиях снижение логического компонента мышления у молодого поколения приводит к поверхностному и фрагментарному восприятию происходящих событий и наблюдаемых явлений [Евстифеева, Цуркан: 130]. Последствиями клипового мышления являются невозможность длительной концентрации внимания, неспособность к глубокому логическому анализу, ослабление способности к сопереживанию, снижение уровня успешности и коэффициента усвоения знаний, повышение восприимчивости к манипуляциям и влиянию извне. Искажаются представления о себе и окружающем мире, искажается восприятие обратной связи от окружающих, страдает логика и критичность мышления. Такие последствия закономерно отражаются на формировании личности, её целостности, способности к самоанализу [Потапова, Рудакова, Калиновская: 91; Евстифеева, Цуркан: 132].

Подростковый возраст – это время развития мышления и интеллектуальных способностей, преобразования представлений о себе, поиска себя и своего места в жизни. Он является сензитивным к таким новообразованиям, как понятийное мышление и самосознание.

Возрастающие интеллектуальные возможности, формирующееся понятийное мышление подростка приводят к расширению пределов его сознания, а развитие способностей к абстрагированию, дифференциации и формирование способности к интеграции помогает подростку реконструировать личностные качества, определяющие внешние проявления поведения [Бернс: 214]. Как результат, у старших подростков наблюдается качественное изменение Я-концепции [Бернс: 215]. Существует большое количество исследований в области изучения Я-концепции личности и когнитивной психологии. Несмотря на это, можно отметить недостаточную научную теоретическую и практическую разработанность проблемы взаимосвязи понятийных способностей и Я-концепции личности в подростковом возрасте. Данное противоречие обусловило выбор темы и цели исследования.

**Цель:** теоретически обосновать взаимосвязь понятийных способностей и Я-концепции личности в подростковом возрасте для дальнейшего практического изучения характера этой взаимосвязи.

В зарубежной и отечественной литературе существует достаточно широкий круг теоретических и практических исследований в области «понятийного мышления», однако конструкт «понятийные способности», как самостоятельная психологическая категория, изучается учёными-психологами не так давно [Трифонова: 47]. Исследователи различных направлений по-разному подходят к описанию понятийных способностей, рассматривая их, «как «символический интеллект» (Дж. Гилфорд), «рефлексивный интеллект» (Ж. Пиаже), «понятийное мышление» (Л.С. Выготский, Л.М. Веккер), «способность к абстрактному мышлению» (Дж. Саттлер), «понятийный интеллект» (Р. Ли), «порождающее мышление» (Т. Уорд, С. Сайфонс)» [Холодная, Сиповская: 32].

Индивидуальные характеристики понятийного мышления проявляются в способности выделять и отражать в когнитивном процессе ключевые причинно-следственные связи и взаимосвязи между различными явлениями при помощи понятий, что является основой для одного из видов общих способностей – понятийных [Емелин: 23].

В нашем исследовании мы будем опираться на теорию психологии интеллекта М.А. Холодной. «*Понятийные способности* (функциональный аспект концептуализации) – это психические свойства, обуславливающие формирование и обогащение семантических сетей, использование категорий разной степени обобщенности и оперирование разноуровневыми категориальными признаками, порождение интерпретаций, обоснований, доказательств, гипотетических допущений» [Холодная, Хазова: 6]. «Можно говорить о трех видах понятийных (conceptual) способностей, таких как: 1) семантические (semantic) – формирование семантических сетей и оперирование содержанием словесных знаков; 2) категориальные (categorical) – использование категорий различной степени обобщенности и выделение релевантных категориальных признаков объекта мысли; 3) концептуальные (generative) – порождение новых ментальных содержаний» [Холодная, Трифонова, Волкова, Сиповская: 106]. Мы согласны с мнением М.А. Холодной, С.А. Хазовой о том, что степень дифференцированности и интегрированности концептуальных структур определяет уровень сформированности понятийных способностей, и планируем опираться



на этот тезис в нашем дальнейшем исследовании [Холодная, Хазова: 6].

Психологический конструкт «Я-концепция» представляет большой интерес для исследователей. При анализе изучения Я-концепции зарубежными учёными можно выделить следующие направления: *интеракционистский подход* (У. Джемс, Ч. Кули, Д. Мид, Д.М. Болдуин, В. Вундт, М. Розенберг) определяет Я-концепцию, как результат самосознания [Дутчина: 8-9]; *психодинамический подход* (А. Адлер, Э. Берн, З. Фрейд, А. Фрейд, Э. Фромм, К. Хорни, Э. Эриксон) изучает проблематику Я-концепции с точки зрения Я-психологии и формирования Эго-идентичности – важнейшей задачи развития, максимально актуализирующейся в подростковом возрасте и в перспективе помогающей ставить и решать взрослые задачи [Дутчина: 8-9]; *когнитивный подход* (Д. Бем, А. Валлон, Л. Колберг, Ж. Пиаже, Т. Уилсон, Л. Фестингер) рассматривает Я-концепцию в русле теории самовосприятия, теории когнитивного диссонанса и теории самоэффективности, когда человек, анализируя своё поведение в конкретной ситуации, делает выводы о своих чувствах и внутреннем состоянии [Дутчина: 9-10]; *гуманистическая психология* (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл, Р. Бернс) рассматривает Я-концепцию, как детерминанту поведения личности [Дутчина: 9,12].

Отечественные психологи считают, что Я-концепция помогает в условиях разнообразных воздействий окружающей среды не только осознанно воспринимать их, дифференцируя положительные и отрицательные воздействия, но и осознавать полученный опыт с учётом анализа вероятных способов реагирования личности в конкретной ситуации [Дутчина: 8]. В отечественной психологии исследователи феномена Я-концепции, рассматривают её в контексте проблемы самосознания (Д.И. Фельдштейн, И.И. Чеснокова, Л.Д. Олейник, В.В. Столин, С.Л. Рубинштейн, К.К. Платонов, В.С. Мерлин, А.Г. Спиркин, И.С. Кон) [Дутчина: 13-15].

Разбираясь в соотношении понятий «Я-концепция» и «самосознание», можно наблюдать различные тенденции, обозначающие синонимичность этих понятий или рассматривающие Я-концепцию, как результат процессов самосознания [Дутчина: 16], представленного в целостном восприятии трёх компонентов: собственно самосознание, аффективное отношение к себе, возможности управления собственным поведением в условиях влияния различных факторов (саморегулирование поведения личности) [Дутчина: 13]. Как итог самосознания, Я-концепция ориентирует поведение через формирование внутреннего стержня – основы *целостности* личности [Дутчина: 16].

В нашем исследовании мы планируем использовать определение Р. Бернса, рассматривающего «Я-концепцию, как динамическую совокупность свойственных каждой личности установок, направленных на саму личность» [Бернс: 37], выделяя три компонента Я-концепции: *когнитивный* компонент (Образ Я), отражающий самопредставления индивида; *эмоционально-оценочный* компонент (самооценка) – оценка самопредставления, имеющая эмоциональную окраску; *поведенческий* компонент – варианты перспективного поведения личности в зависимости от сформированного Образа Я и самооценки [Психология самосознания: 335-342].

Уровень сформированности когнитивного компонента Я-концепции в подростковом возрасте определяется следующими параметрами: адекватность и согласованность представлений о себе [Кирейчева: 111], степень дифференцированности и интегрированности представлений о себе [Бернс: 215]. Уровень сформированности эмоционально-оценочного компонента определяется мерой адекватности и согласованности самооценки, степенью эмоционального принятия подростком самопредставлений [Кирейчева: 111], а поведенческого компонента – степенью конструктивизма поведенческих реакций в процессе социального взаимодействия, в том числе и уровнем сформированности навыков самоконтроля, осознанной произвольной саморегуляции [Кирейчева: 111].

Рассмотрим аргументы в пользу взаимосвязи понятийных способностей и Я-концепции личности в подростковом возрасте. Идея о важной роли понятийного мышления в развитии личности от его участия в формировании социального поведения до влияния на уровень моральных качеств человека, присутствует в работах многих авторов (Харви, Хант, Шродер, 1961, Пиаже, 1966; Выготский, 1982; Холодная, 2012; Хазова, 2014; Холодная, Хазова, 2017 и др.) [Холодная: 75; Холодная, Хазова: 9-11].

В культурно-исторической теории Л.С. Выготского прослеживается мысль о том, что переход от конкретного мышления к абстрактному, формирующееся понятийное мышление влечёт значительные трансформации в сознании подростка. Вместе с функцией образования понятий и усиления связей между ними содержание мышления подростка приобретает новые формы, а именно, содержание понятий начинает переходить во внутренний состав мышления [Выготский: 69]. При этом содержание понятий в процессе размышлений, умозаключений и др. тесно переплетается с личностью, становясь собственными убеждениями этой личности и способствуя её развитию [Выготский: 71–72]. Также в период подросткового возраста активно развиваются самовосприятие, самонаблюдение, активизируются процессы познания внутреннего мира. Это способствуют развитию самопознания личности

и пониманию себя в текущих ситуациях реальной действительности, во взаимодействии с другими людьми и в процессах самовосприятия [Выготский: 65].

В генетической теории Ж. Пиаже осуществляющийся в подростковом возрасте переход от конкретных операций к формальным (формирование формально-операциональных схем) влечёт за собой появление у подростка новых когнитивных возможностей, которые, по сути, являются проявлениями понятийных способностей (способность к гипотетико-дедуктивным рассуждениям на основе формализованных суждений; способность к абстрактному размышлению над операциями; способность к комбинаторному анализу; способность к обобщению; способность к формулированию, логическому обоснованию и доказательству гипотез; направленность мышления на предстоящий период и др.) [Холодная: 32]. Детский эгоцентризм на стадии формальных операций уступает место познавательной децентрации, как одному из проявлений понятийного мышления [Пиаже: 82; Холодная: 33]. В процессе сравнения различных позиций, точек зрения у подростка постепенно формируется способность к регуляции оценок [Пиаже: 151]. Способность к децентрации закономерно связана с эффективностью регуляции социального поведения за счёт просмотра подростком гипотетических вариантов развития событий с учётом обратной связи от окружающих. То есть происходит не только коренное преобразование личности, но и перестраиваются отношения с другими людьми, формируется самосознание и моральное общественное сознание подростка [Холодная: 34-35].

В теории понятийных систем термин «концепт», предложенный О. Харви, Д. Хантом и Х. Шродером, можно трактовать, как субъективные характеристики организации понятийной системы личности, важным свойством которой является «конкретность-абстрактность» [Харви, Хант, Шродер: 3-4]. Конкретной понятийной системе присущи недостаточная дифференцированность и интегрированность понятий, а абстрактной, наоборот, высокая [Харви, Хант, Шродер: 21; Холодная: 35-36]. Возрастание абстрактности понятийной системы в подростковом возрасте и дальнейшем развитии личности приводит к тому, что возрастает способность воспринимать одни и те же явления, объекты с разных сторон. Растущая способность различать и преобразовывать внутреннюю действительность при помощи понятий ведёт к постепенному переходу от стереотипов к объективной оценке воспринимаемых событий, явлений и объектов [Холодная: 36]. Среда и концепт тесно взаимосвязаны, взаимодействуя между собой, регулируя и упорядочивая друг друга [Харви, Хант, Шродер: 21].

Более высокий уровень абстрактности позволяет личности настраиваться на предстоящий пери-

од и ориентироваться на перспективу, оценивая различные варианты развития событий, в том числе без участия собственного осознанного опыта в той конкретной ситуации, которая рассматривается в перспективе [Холодная: 37]. То есть возрастающий уровень дифференциации и интеграции понятийного опыта подростка можно считать фундаментом для дальнейшего развития и психологического роста личности [Холодная: 36].

Уровень «концептуальной сложности» понятийной системы связан со степенью её дифференциации (количеством понятий) и интеграции (усилением связей между ними), а так же с шириной внутреннего ментального пространства, формирующегося за счёт увеличения правил комбинации, сравнения и интерпретации признаков объекта (Шродер, Драйвер, Штройферт, 1970). Эти авторы анализируют личностные особенности человека в зависимости от уровня концептуальной сложности сформированной понятийной системы и выделяют качества личности, присущие различным типам понятийных систем [Холодная: 37-40].

Харви отмечает, что концепты и Я теснейшим образом связаны в процессе своего развития и функционирования [Харви, Хант, Шродер: 6]. Если концептуальные связи в процессе взаимодействия по какой-то причине разрываются, возникают предпосылки к разрушению пространственной и временной опоры Я, что может приводить к его деструкции [Холодная: 40-41]. Это подтверждает роль понятийной системы и уровня её организации для развития такого качества личности, как адаптивность, способствующего оптимальному согласованию своих действий и поведения с достижением планируемых результатов в процессе целеполагания (Harvey, 1966) [Холодная: 40].

М.А. Холодная в концепции ментального опыта говорит о ведущей роли концептуальных структур в причинно-следственных связях влияния понятийного мышления на свойства личности и особенности её социального поведения [Холодная: 75]. Развитие таких мыслительных операций, как абстрагирование, категоризация, обобщение, происходит за счёт расширения ментального пространства и развивающейся способности к концептуализации – основы психической деятельности субъекта [Холодная: 76].

С появлением таких новообразований подросткового возраста, как объективация и децентрация, у подростка формируются концептуальные структуры. Они участвуют в формировании субъективных представлений о мире и самопредставлений, объективной оценке внутреннего и внешнего мира, и саморегуляции поведения индивида в конкретных условиях. То есть можно говорить о значимости концептуальных структур в процессе формирования свойств и качеств личности, а также индивидуальных

характеристик поведения личности в социуме [Холдная: 76].

Представитель гуманистической психологии Р. Бернс также отмечает ведущую роль когнитивного и интеллектуального развития в формировании личности и её Я-концепции. Стремительно развивающиеся интеллектуальные ресурсы подростка способствуют расширению границ сознания личности. Возможности познания и самопознания возрастают по сравнению с периодом детства [Бернс: 214]. Возможности самоописания индивида качественно меняются, приобретая в подростковом возрасте всё более абстрактный характер [Бернс: 81]. В ходе возрастных преобразований процесса самоконцептуализации, основанной на способности размышлять и выдвигать предположения о своих внутренних качествах, представления о себе становятся всё более дифференцированными и интегрированными. Способность к интеграции личностных свойств и качеств впервые проявляется в подростковом возрасте. Одновременно происходит осознание внутренних детерминант поведения, которые до этого момента были неосознаваемы (Ливсли, Броумли, 1973). Развивающиеся способности к абстрагированию являются определяющими по отношению к уровню развития способностей к дифференциации и интеграции (Инельдер, Пиаже, 1958, Бернштейн, 1980). То есть, формирование способностей к абстрагированию, дифференциации Образа Я и личностной интеграции на более высоком уровне, определяют развитие интегрального Я подростка [Бернс: 214]. Это ведёт к качественному изменению его Я-концепции в подростковом возрасте и её кристаллизации в период поздней юности [Бернс: 215].

Таким образом, мы провели теоретическое исследование, новизна которого состоит в том, что ранее в науке исследователи не рассматривали связь понятийных способностей и Я-концепции в подростковом возрасте именно в таком контексте: рост понятийных способностей, которые обеспечивают развитие процессов дифференциации и интеграции, связан с изменением Я-концепции подростка, а именно, увеличением степени дифференцированности и интегрированности представлений подростка о себе, согласованности и адекватности его самооценки, контроля поведения и саморегуляции. По нашему мнению, такая недостаточность данных является предпосылкой для проведения практического исследования.

#### **Заключение**

Мы рассмотрели один из важнейших вопросов психологии о роли понятийного мышления, в частности, понятийных способностей, в структуре и формировании Я-концепции личности подростка. Один из путей его решения – изучение связи уровня сформированно-

сти понятийных способностей с уровнем сформированности компонентов Я-концепции личности.

Теоретический анализ литературы показал правомерность предположения о взаимосвязи понятийных способностей, как проявления понятийного мышления, с формированием личности и её Я-концепции в подростковом возрасте, что подтверждается следующими аргументами (тезисами):

1. В процессе формирования понятийного мышления и понятийных способностей происходит интеллектуализация всех функций и развивающихся качеств подростка.

2. Развиваются такие новообразования, как обьективация и децентрация.

3. Как следствие, возрастают способности к абстрагированию, которые определяют возрастание дифференциации личностных качеств, представлений о себе и их интеграции на более высоком уровне.

4. Это влечёт коренную перестройку личности, формирование морального сознания, включая отношения с другими людьми, повышает адаптационные и саморегуляционные свойства личности и влияет на социальное поведение личности.

В нашем дальнейшем исследовании планируется подтверждение отдельных тезисов при помощи математических методов (корреляционный, регрессионный, факторный анализ) для выявления характера взаимосвязи понятийных способностей и компонентов Я-концепции в подростковом возрасте.

#### **Список литературы**

- Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. Москва: «Прогресс», 1986. 420 с.
- Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6-ти т. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. 432 с.
- Дутчина О.Б.* Проблемы развития Я-концепции личности студента: монография. Хабаровск: Изд-во ТОГУ, 2017. 99 с.
- Евстифеева Е.А., Цуркан Д.А.* Философско-антропологический анализ клипового сознания молодежи // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Философия. 2020. № 3(37). С. 129-133.
- Емелин А.А.* Понятийные и метакогнитивные способности подростков с разными формами дизонтогенеза: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2013. 127 с.
- Кирейчева Е.В.* Взаимосвязь уровня сформированности Я-концепции и акцентуаций характера будущего специалиста // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2016. № 61. С. 109-116.
- Пиаже Ж.* Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2004. 192 с.
- Потапова Е.В., Рудакова Я.В., Калиновская К.С.* Исследование особенностей мышления при решении клиповых и понятийных задач студентов высшей школы // Современная наука: актуальные про-

блемы теории и практики. Серия: Познание. 2020. №10. С. 88-92.

Психология самосознания: хрестоматия / редактор-составитель - Д.Я. Райгородский. Самара: Бахрах-М, 2020. 671 с.

Трифонова А.В. Понятийные способности как основа индивидуального интеллектуального ресурса: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2015. 146 с.

Холодная М.А. Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям. Москва: Ин-т психологии РАН, 2012. 287 с.

Холодная М.А., Синовская Я.И. Понятийные способности: теория, диагностика, эмпирика. М.: Институт психологии РАН, 2023. 172 с.

Холодная М.А., Трифонова А.В., Волкова Н.Э., Синовская Я.И. Методики диагностики понятийных способностей // Экспериментальная психология. 2019. Т. 12, № 3. С. 105-118.

Холодная М.А., Хазова С.А. Феномен концептуализации как основа продуктивности интеллектуальной деятельности и совладающего поведения // Психологический журнал. 2017. Т. 38, № 5. С. 5-17.

Harvey O. J., Hunt D. E., Schroder H. M. Conceptual system and personality organization. NY: Wiley Sons, 1961.

## References

Burns R. *Razvitie Ja-koncepcii i vospitanie* [Development of self-concept and education]. Moscow: «Progress», 1986. 420 p. (In Russ.)

Vygotsky L.S. *Sobranie sochinenij: v 6-ti t* [Collected works: in 6 volumes]. Moscow: Pedagogika, 1984. T. 4. 432 p. (In Russ.)

Dutchina O.B. *Problemy razvitiya Ja-koncepcii lichnosti studenta: monografija* [Problems of development of the self-concept of a student's personality: monograph]. Khabarovsk: Izd-vo TOGU, 2017. 99 p. (In Russ.)

Evstifeeva E.A., Tsurkan D.A. *Filosofsko-antropologicheskij analiz klipovogo soznaniya molodezhi* [Philosophical and anthropological analysis of the clip consciousness of youth]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Filosofija* [Bulletin of Voronezh State University. Series: Philosophy], 2020, vol. 3(37), PP. 129-133. (In Russ.)

Emelin A.A. *Ponjatijnye i metakognitivnye sposobnosti podrostkov s raznymi formami dizontogeneza: diss. ... kand. psihol. Nauk* [Conceptual and metacognitive abilities of adolescents with different forms of dysontogenesis: dissertation. ...cand. psychol. Sci]. Moscow, 2013. 127 p. (In Russ.)

Kireycheva E.V. *Vzaimosvjaz' urovnja sformirovanosti Ja-koncepcii i akcentuacij haraktera budushhego*

*specialista* [The relationship between the level of formation of the self-concept and the character accentuations of a future specialist]. *Lichnost', sem'ja i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psihologii* [Personality, family and society: issues of pedagogy and psychology], 2016, vol. 61, PP. 109-116. (In Russ.)

Piaget J. *Psihologija intelekta* [Psychology of intelligence]. Saint Petersburg: Piter, 2004. 192 p. (In Russ.)

Potapova E.V., Rudakova Y.V., Kalinovskaya K.S. *Issledovanie osobennostej myshlenija pri reshenii klipovyh i ponjatijnyh zadach studentov vysshej shkoly* [Study of the features of thinking when solving clip and conceptual problems of higher school students]. *Sovremennaja nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Serija: Poznanie* [Modern science: actual problems of theory and practice. Series: Cognition], 2020, vol. 10, PP. 88-92. (In Russ.)

*Psihologija samosoznaniya: hrestomatija / redaktor-sostavitel' - D.Ja. Rajgorodskij* [Psychology of self-awareness: a reader / editor-compiler - D.Ya. Raigorodsky]. Samara: Bahrah-M, 2020. 671 p. (In Russ.)

Trifonova A.V. *Ponjatijnye sposobnosti kak osnova individual'nogo intellektual'nogo resursa: diss. ... kand. psihol. nauk* [Conceptual abilities as the basis of an individual intellectual resource: diss. ... cand. psychol. Sci]. Moscow, 2015. 146 p. (In Russ.)

Kholodnaya M.A. *Psihologija ponjatijnogo myshlenija: ot konceptual'nyh struktur k ponjatijnym sposobnostjam* [Psychology of conceptual thinking: from conceptual structures to conceptual abilities]. Moscow: In-t psihologii РАН, 2012. 287 p. (In Russ.)

Kholodnaya M.A., Sipovskaya Ya.I. *Ponjatijnye sposobnosti: teorija, diagnostika, jempirika* [Conceptual abilities: theory, diagnostics, empirics]. Moscow: Institut psihologii РАН, 2023. 172 p. (In Russ.)

Kholodnaya M.A., Trifonova A.V., Volkova N.E., Sipovskaya Ya.I. *Metodiki diagnostiki ponjatijnyh sposobnostej* [Methods for diagnosing conceptual abilities]. *Jeksperimental'naja psihologija* [Experimental psychology], 2019, T. 12, vol. 3, PP. 105-118. (In Russ.)

Kholodnaya M.A., Khazova S.A. *Fenomen konceptualizacii kak osnova produktivnosti intellektual'noj dejatel'nosti i sovladajushhego povedenija* [The phenomenon of conceptualization as the basis for the productivity of intellectual activity and coping behavior]. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal], 2017, T. 38, vol. 5, PP. 5-17. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 19.09.2023; одобрена после рецензирования 26.10.2023; принята к публикации 10.11.2023.

The article was submitted 19.09.2023; approved after reviewing 26.10.2023; accepted for publication 10.11.2023.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 4. С. 28–36. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 4, pp. 28–36.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:316.6

EDN SPQXXV

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-28-36>

## ДОВЕРИЕ КАК КЛЮЧЕВОЙ ОБЪЕКТ УПРАВЛЕНИЯ ПРИ ВЕДЕНИИ КОГНИТИВНЫХ ВОЙН

**Ершов Владимир Николаевич**, кандидат технических наук, доцент, старший научный сотрудник управления научно-исследовательской деятельности, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [yvn@ksu.edu.ru](mailto:yvn@ksu.edu.ru)

**Груздев Владислав Владимирович**, доктор юридических наук, профессор, ведущий научный сотрудник управления научно-исследовательской деятельности, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, Донбасский государственный университет юстиции, Россия, Донецк, [VGruzdev@ksu.edu.ru](mailto:VGruzdev@ksu.edu.ru)

**Аннотация.** Статья направлена на формирование системного представления о доверии как объекте управления при ведении когнитивных войн. В основе исследования лежит гипотеза, что при росте сложности идентификации истинности информации на фоне экспоненциального роста её объёма, а также сложности информационных технологий наиболее адекватным механизмом противодействия может быть доверие субъектов информационного взаимодействия. Наличие такой гипотезы диктует необходимость рассмотрения феномена доверия как объекта управления, а также существующих и перспективных механизмов воздействия на доверие. В статье структурированы основные факторы, влияющие на формирование социального доверия, систематизировано представление о типах объектов воздействия при ведении гибридной войны. Исходя из анализа результатов исследований феномена доверия и факторов влияния на него, представлена структурная схема информационного управления доверием, где в качестве объекта управления показано социальное доверие, а в качестве регулирующих элементов выбраны информационные и культурологические аспекты формирования доверия. В статье также указаны группы целей, объектов и групп индикаторов негативного информационного воздействия на факторы доверия, предложены подходы к идентификации наличия такого воздействия. На примере показано, что современные информационные технологии являются действенным инструментом воздействия на уровень доверия между людьми за счёт интенсивного воздействия на когнитивную сферу человека.

**Ключевые слова:** когнитивные войны, человек, управление доверием, информационное воздействие, объекты воздействия.

**Благодарности.** Исследование выполнено в рамках выполнения государственного задания Министерства науки и высшего образования Российской Федерации FZEW-2023-0003.

**Для цитирования:** Ершов В.Н., Груздев В.В. Доверие как ключевой объект управления при ведении когнитивных войн // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 4. С. 28–36. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-28-36>

Research Article

## TRUST AS A KEY OBJECT OF CONTROL IN COGNITIVE WARS

**Vladimir N. Ershov**, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Senior Researcher of the Department of Research Activities, Kostroma State University, Russia, Kostroma, [yvn@ksu.edu.ru](mailto:yvn@ksu.edu.ru)

**Vladislav V. Gruzdev**, Doctor of Law, Professor, Leading Researcher of the Department of Research Activities, Kostroma State University, Russia; Kostroma, Donbass State University of Justice, Russia, Donetsk, [VGruzdev@ksu.edu.ru](mailto:VGruzdev@ksu.edu.ru)

**Annotation.** The article is aimed at developing a systematic understanding of trust as an object of management when waging cognitive wars. The study is based on the hypothesis that with the growing complexity of identifying the truth of information against the backdrop of exponential growth in its volume, as well as the complexity of information technology, the most adequate countermeasure may be the trust of subjects of information interaction. The presence of such a hypothesis dictates the need to consider the phenomenon of trust as an object of management, as well as existing and promising mechanisms of influence on trust. The article structures the main factors influencing the formation of social trust and systematizes the idea of the types of objects of influence when waging a hybrid war. Based on the analysis of the results of research into the phenomenon of trust and the factors influencing it, a structural diagram of information management of trust is presented,

where social trust is shown as the object of management, and informational and cultural aspects of the formation of trust are selected as regulating elements. The article also identifies groups of goals, objects and groups of indicators of negative information impact on trust factors, and proposes approaches to identifying the presence of such impact. The example shows that modern information technologies are an effective tool for influencing the level of trust between people, due to the intensive impact on the cognitive sphere of a person.

**Keywords:** cognitive warfare, person, trust management, information impact, objects of impact.

**Acknowledgments.** The study was carried out as part of the execution of the state task for the implementation of research on the topic “Socialization, identity and life strategies of young people in the conditions of the “new wars” FZEW-2023-0003.

**For citation:** Ershov V.N., Gruzdev V.V. Trust as a key control object when waging cognitive wars. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, No. 4, pp. 28–36. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-28-36>

**Введение: трансформация объекта воздействия.** В последние десятилетия появилось большое количество новых методов и средств ведения войны, возросла интенсивность и вариативность способов воздействия на материальные и нематериальные объекты, в том числе информационные. Такое разнообразие привело к размыванию понятий типов возможных военных действий.

В настоящее время использование максимально доступного и разнообразного набора современных методов, средств и технологий для достижения поставленных целей можно рассматривать как способ ведения новых войн. Но это не меняет конечной цели любого противодействия: принудить некое общество сделать то, что нужно второй стороне конфликта, либо заставить её подчиниться новым условиям или правилам, либо уничтожить её.

Традиционными объектами воздействия являются инфраструктура и живая сила противника. Развитие технологий определяет и доступный масштаб воздействия: сначала – делая его массовым, потом, по мере развития, происходит локализация и переход к высокоточному воздействию на заданные элементы. Так было с живой силой противника и объектами инфраструктуры. При этом, как правило, сначала появлялась возможность осуществлять массовое поражение объектов (пик – оружие массового поражения всех видов), потом происходит переход к высокоточному воздействию на элементы инфраструктуры, без её массового уничтожения.

Подобный сценарий реализуется для любого типа объектов воздействия: как для инфраструктуры, так и для других элементов человеческой среды обитания – культуры и коммуникаций. Учитывая специфику двух последних, можно говорить об усилении информационного противодействия, направленного на их изменение. Развитие информационных технологий в XX веке перевело средства массовой информации в разряд оружия массового поражения, увеличив масштаб воздействия. Дальнейшее развитие технологий, в том числе искусственного интеллекта, позволило перейти к локализации элементов воздействия через сегментацию и кластеризацию аудиторий.

Соответственно, содержимое и методы преподнесения информации стали адаптироваться под сообщества и группы.

Изначально информационное противодействие носило отложенный характер фиксации событий и фактов под «нужным углом», когда в информационных источниках описывались «правильные» мотивы и представление о событиях, то есть формировался требуемый исторический фон. Развитие информационных и коммуникационных технологий увеличило скорость передачи информации, а противоборство перешло в формат пропаганды в режиме реального времени. Развитие киберпространства, особенно социальных медиа, технологий больших данных и искусственного интеллекта, обеспечило возможность адаптировать и подбирать информацию не только для сообществ, но и под конкретного индивидуума, кардинально меняя глубину и продуктивность информационного воздействия. Массовая автоматизация, информатизация, а потом и цифровизация обеспечили возможность влияния уже и на физический мир и человека, тем самым сформировав новый театр военных действий (ТВД) – кибернетический.

До настоящего момента было принято рассматривать пять сфер, где ведётся противостояние, – воздушную, наземную, морскую, космическую и кибернетическую. По сути это – среды обитания человека. По мере освоения человеком новых сред обитания возрастало число сфер, где возможно противостояние, поэтому все они становились ТВД, противоборства на которых направлено на разрушение или трансформацию инфраструктуры и среды обитания с целью воздействия на социум, а в конечном итоге – на отдельные личности в целях побуждения выполнения ими определённых действий.

Важным изменением в сути противоборства была трансформация парадигмы завоевания от разрушения и физического уничтожения к принуждению. В этом случае сначала использовались традиционные инструменты принуждения – страх и угрозы без физического уничтожения живой силы или инфраструктуры. Такой подход оказался экономически более целесообразен, а с появлением оружия массового уничтоже-

ния он стал ещё и единственно доступным. Технологии, позволяющие воздействовать на инфраструктуру, получили развитие и распространение. Как следствие, появились экономические, информационные аспекты ведения войны не только как средства её обеспечения, но и как инструменты воздействия и поражения. Иными словами, война приобрела гибридный формат.

При таком развитии интерес стала представлять сила и интенсивность оказываемого влияния с целью навязывать противнику желаемое поведение. Однако барьером такого механизма является то, что достижение требуемого состояния противника будет иметь ограниченный временной характер, если не подавлено желание сопротивляться или враг полностью не уничтожен. Гораздо проще подавить волю к победе, а ещё эффективнее сделать так, чтобы желание сопротивляться не возникало. Это возможно при наличии у противника убеждённости в том, что он действует по собственной воле. То есть объектом воздействия становится психика человека и её когнитивная составляющая (рис. 1).

**Управление доверием как форма манипуляции.** Методы и средства указанного воздействия базируются на методах и средствах информационной войны. В реальном времени мы наблюдаем применение элементов когнитивного воздействия, построенного на совершенствовании технологий и методик пропаганды, методов информационного психологического влияния, манипуляций сознанием масс и т. д., которые реализованы на базе новейших информационных технологий, усиливающих когнитивные искажения, кластеризацию и персонализацию информационных потоков, снижение уровня критического и системного мышления и т. д. Очевидно, что наиболее опасными будут изменения, связанные со значительным усилением этих возможностей при разработке и использовании «нейрооружия». Всё это не оставляет сомнения в том, что одним из ключевых объектов воздействия в ближайшем будущем станет человеческий разум. Вероятность такого развития событий увеличивает процесс перехода в приклад-

ные технологии научных достижений в области нанотехнологий, биотехнологий, информационных технологий и когнитивных наук (достаточно известный блок НБИК, NBIC). Можно констатировать фактическую неизбежность развертывания противодействия в ещё одной сфере – когнитивной. Важно понимать, что когнитивная область, как и кибернетическая, будут пронизывать все традиционные театры военных действий (ТВД), что существенно меняет тактику и стратегию военных операций. Рассматривая конфликты в координатах: «Объект воздействия», «Вид воздействия» и «Сфера ведения боевых действий», – мы получим сложную многофакторную систему противоборства, которую можно рассматривать как многокоординатное пространство ведения новых войн.

Рассмотрим точку зрения вероятного противника. Как отмечено в отчёте по проекту Warfighting 2040, характер боевых действий изменился. Уже достаточно длительное время большинство текущих конфликтов остаются вне фазы кинетического контакта. Это, в частности, обусловлено появлением новых форм ведения войны, таких как когнитивная война (Cognitive Warfare, CW) [Claverie, Du Cluzel: 2-3].

Наличие заинтересованности и выделение средств на исследования в области когнитивных войн военного командования НАТО (Allied Command Transformation, ACT) говорит о понимании роли и места такого противостояния в будущем.

Согласно отчёту 2020 года, когнитивная война имеет универсальный охват: от отдельных лиц до государств и международных организаций. Указано, что такой вид противостояния предлагает противникам НАТО средство обхода традиционного поля боя со значительными стратегическими результатами, которые могут быть использованы для радикального преобразования западных обществ [Du Cluzel: 8].

Когнитивная война – это наиболее продвинутая на сегодняшний день форма манипуляции, позволяющая влиять на поведение отдельного лица или группы лиц с целью получения тактического или стратегического преимущества [Cognition Workshop: 3].



Рис. 1. Иерархия объектов воздействия (пунктиром обозначены функциональные связи, позволяющие оказывать опосредованное воздействие)

В долгосрочной перспективе когнитивная война нацелена на снижение человеческого потенциала нации. Но в нашем случае мы будем опираться на более частное определение когнитивной войны как идеологии, направленной на подрыв доверия за счёт заданного целевого изменения поведения человека [Du Cluzel: 7]. Заданным поведением в таком понимании будет снижение доверия, а воздействие будет направлено на механизмы формирования доверия. Таким образом, подрыв доверия может становиться механизмом разрушения практически любого социального объединения за счёт разрушения действующего общественного договора. При этом достигается устойчивый долгосрочный эффект сохранения состояния недоверия, что избавляет от скрытых форм сопротивления и необходимости последующего физического контроля территорий, инфраструктуры и т. п. То есть через управление доверием можно реализовать методы слома государства через общественный контур, навязывая внешнюю управляющую силу. Экономический эффект данного подхода наиболее рационален и поэтому наиболее вероятен.

В современном мире достижение такого состояния определяется доступностью и применением целого ряда технологий, находящихся на разных уровнях развития: от известных (например, пропаганда) до достаточно новых – того, что сейчас называют «фейковой» реальностью. Она неотличима от факта, имевшего место быть, она подтверждается базовыми органами восприятия: реалистичным видеоконтентом; наличием в информационном поле подтверждающих артефактов и свидетелей; присутствие «информационной волны», блокирующей критическое восприятие и т. д. То есть речь идёт о применении достаточно развитого арсенала информационного оружия, в том числе реализующего методы социальной инженерии. До настоящего времени именно методы социальной инженерии являлись первичными, а информационное оружие только давало возможность их эффективной реализации: с наименьшими затратами и с наилучшим результатом.

В настоящее время ситуация коренным образом меняется. В первую очередь это связано с развитием систем искусственного интеллекта (пример ChatGPT), появлением действующих механизмов использования «нейрооружия» (возможности управления сознанием на основе изменения гормонального фона, нарушения адекватности восприятия и т. д.), а также практической реализацией технологий конструирования эмоций. Таким образом, наибольшую опасность в будущем будет представлять комбинация использования информационного оружия и «нейрооружия», что резко усиливает эффект и продолжительность воздействия. В этом случае когнитивная война перейдёт на иной уровень.

Определение социальной инженерии можно свести к простому варианту – это искусство и наука заставлять людей подчиняться вашим желаниям [People Hacking: 1-5]. Данного определения вполне достаточно, чтобы понимать важность внешней и внутренней среды объекта воздействия.

Сложно не согласиться с И. Шнуренко в том, что «информация о человеческих секретах и тайнах собиралась всегда, и человеческие эмоции с незапамятных времён использовались для манипуляции. Но все же в прежние времена это было скорее искусством, а не наукой... Сейчас же речь идёт о приложении всей компьютерной мощи, накопленной человечеством, всей собранной базы данных и знаний к постоянному измерению на микроуровне и анализу чувств, характера, мотиваций каждого человека в режиме реального времени. Эти измерения и анализ тут же применяются для заданного изменения поведения человека» (выделено нами. – В. Е., В. Г.) [Шнуренко: 75–76].

**Точки воздействия и возможности социального управления.** Попробуем выявить потенциальные точки воздействия и по возможности систематизировать арсенал применяемых методов. Такое понимание поможет не только определить суть проблемы, но и устанавливать степень готовности к противодействию или ведению подобного рода войн.

Говоря о социальном воздействии на личность или группу, будем опираться на понимание, что это инструмент, основанный на обмене знаниями, опытом и необходимой информацией с целью изменения их мотивации, норм, идеологии, ценностных установок и в конечном итоге – мировоззрения. То есть речь идёт исключительно об информационном обмене, который, однако, не ограничивается активным обменом информацией. В таком случае ключевым фактором, определяющим глубину и силу воздействия, при прочих равных условиях (качество информации, развитость критического мышления и т. п.) является доверие к источнику информации как практически единственному средству защиты в мире постправды (или постистины). В современном мире объективные факты оказывают меньшее влияние на формирование общественного мнения, чем обращение к эмоциям и личной вере [Фуллер].

В качестве подхода для анализа целесообразно использовать сетцентрический метод, который активно применяется при планировании гибридных операций. Предположим, что в государстве существует система управления доверием (уровнем доверия) к социальным структурам. При этом мы исходим из тезиса о том, что доверие рассматривается как один из ключевых элементов экономического благосостояния. Для удобства восприятия и анализа представим её в привычном для теории управления формате структурной схемы (рис. 2).



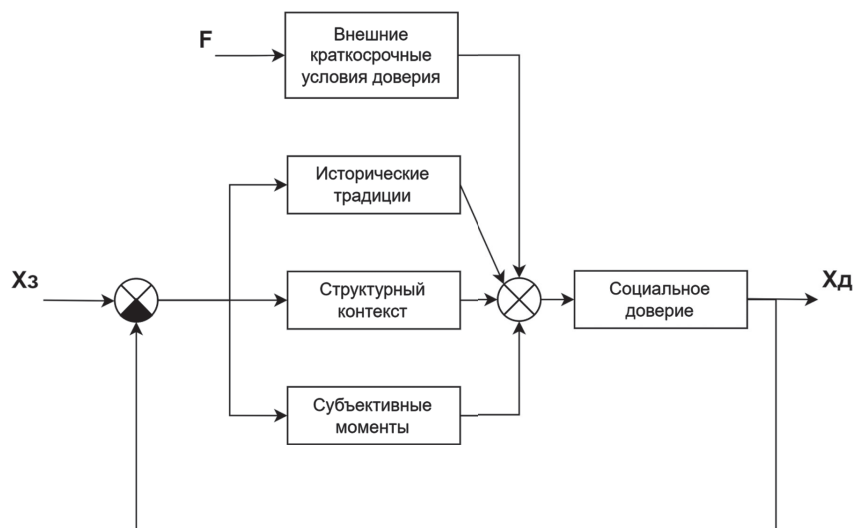


Рис. 2. Система управления доверием

В качестве объекта управления будем рассматривать уровень социального доверия. Доверие личности зависит от сформированной культуры доверия, а также целого ряда личностных характеристик (органа доверия), которые, однако, отнесем к элементам слабого возмущающего воздействия. Значимое возмущающее воздействие оказывают краткосрочные факторы доверия [Антоненко].

Важно также учитывать, что данные факторы могут не только снижать, но и повышать доверие.

В качестве регулятора, то есть того, что способно влиять на доверие и формировать его, рассмотрим факторы из генеалогии доверия П. Штомпка [Штомпка: 336]. Для упрощения представления будем оперировать не отдельными факторами, а уровнями. Учитывая динамику изменения факторов влияния каждого уровня, такой регулятор аналогичен пропорционально-интегрально-дифференцирующему регулятору (ПИД-регулятору). Из теории автоматического управления известно, что тип регулятора определяется отличием вида реакции на входное воздействие. Так историческая традиция является аналогом дифференциальной составляющей, способной реагировать на скорость изменения входного воздействия, то есть предсказывать отклонение в будущем и тем самым стабилизировать систему. Структурный контекст – это интегральная составляющая, обеспечивающая инерциальную устойчивость, нулевую статическую ошибку, но худшую динамику. Субъективные моменты – это пропорциональная составляющая, обеспечивающая достаточно быструю реакцию, пропорциональную изменению на входе, но способную «раскачать» систему в случае избыточного регулирования. Обратная связь показывает наличие системы мониторинга уровня доверия. Если уровень доверия соответствует заданному, то система сохраняет свои настройки. Настройки регулятора

определяются содержанием информационного фона, формируемого пропагандой. Интенсивность информационного фона зависит от разницы в желаемом уровне и тем, что показывают измерения.

Очевидно, что при возникновении ситуации противодействия управляющему воздействию будут подвергаться все элементы системы. Наиболее рациональным будет влияние на элементы регулирования, так как в этом случае достигается прогнозируемый мультипликационный эффект, что в полной мере соответствует концепции «операций, базирующихся на достижении эффектов» (ОБДЭ, Effects-based operations). Учитывая структуру указанных элементов, единственным доступным видом воздействия будет информационное воздействие, а, следовательно, сферой противоборства – киберпространство.

Так как за основу взята генеалогия культуры доверия, необходимо систематизировать представленные уровни по группам факторов и проанализировать возможность воздействия на них, а также возможные объекты воздействия (табл. 1, 2).

В дальнейшем, если составить перечень психолингвистических маркеров для каждого механизма, то возможно создание системы мониторинга воздействия на ту или иную группу факторов доверия. Понимая, что целевые аудитории используют различные социальные сети и медиапространства для получения информации, можно сегментировать систему мониторинга по целевой аудитории. Так, если для молодежи актуальным каналом получения информации и повседневного общения является социальная сеть «ВКонтакте», для практической реализации может быть использовано любое программное обеспечение мониторинга социальных сетей, например «СеусЛаб».

Если рассматривать вероятный алгоритм воздействия, то, на наш взгляд, будет использован алгоритм, построенный на базовой схеме воздействия

Таблица 1

## Факторы доверия и механизмы влияния на них

№ п/п	Наименование группы факторов	Объект воздействия	Цель воздействия, задачи	Механизм
1	2	3	4	5
1	Исторический фон	Информация об исторических событиях и их интерпретация	Формирование картины прошлого на основе недоверия, пессимизма, подозрительности	Искажение исторических фактов, «однобокая» интерпретация, замалчивание и оспаривание прошлых побед и т. п.
2	Нормативная целостность	Система социальных правил	Формирование нормативной анонии в государственных и общественных институтах	Разрушение представления о системе (государственной, общественной) как о целом, прозрачном и легитимном явлении, гарантирующем справедливость, социальную безопасность, защиту граждан, права человека и т. п. Искажение восприятия правил, определяемых законодательством, моралью, обычаями, как не гарантирующих справедливость, социальную безопасность, защиту граждан, права человека и т. п.
3	Стабильность общественного порядка	Социальная организация, структура институтов, цивилизационная и техническая среда повседневной жизни	Интерпретация управляющих воздействий как необоснованного резкого изменения, без чёткого направления и понятного смысла	Горизонтальные и вертикальные информационные барьеры. Размытие целевой картины действий. Формирование устойчивого представления о дрейфе целей, их перенос в разные системы координат. Усиление поляризации общества.
4	Прозрачность общественных организаций	Общественные организации, экономические структуры	Формирование образа общественных институтов как закрытых и неконтролируемых	Блокирование и/или искажение информации о процессах развития, смыслах существования, основах действий. Недоступность и/или сложность информации о компетенциях и достигаемых результатах. Ограничение контроля. Интерпретация действий и намерений существующих институтов с акцентом на их неэффективность и непрозрачность.
5	«Освоение» в общественной среде	Независимые институты, к которым можно апеллировать в деле защиты прав	Формирование состояния бессилия, бесправности граждан и насилия со стороны власти	Демонстрация отсутствия ограничения компетенции, процедурных рамок, надзора и контроля над чиновниками, ограниченность инстанций защиты и возможности апелляции
6	Ответственность лиц и институтов	Государственная система	Формирование восприятия государственной системы как системы, построенной на произволе и недостаточной ответственности	Создание образа власти как волонтаристской, допускающей произвол, неконтролируемой, непредсказуемой. Фокусировка на действиях, показывающих необъективность, коррумпированность, подкупность

Таблица 2

## Субъективные факторы

№ п/п	Наименование группы факторов	Объект воздействия	Цель воздействия, задачи	Описательные (качественные) деструктивные индикаторы информационного воздействия
1	2	3	4	5
1	Общественные настроения	Социальная ориентация на развитие заданных личных качеств индивида	Подавить амбиции, активность, оптимизм, ориентацию на будущее, успешность действий	Заниженные духовные потребности и претензии, пассивность, пессимизм, привязанность к прошлому, стремление оставить всё как есть
2	Резервы социального капитала	Социальный капитал индивида	Сформировать систему обесценивая личного культурного и социального капитала	Безграмотность, низкий уровень образования, снижение доходов, снижение интенсивности коммуникаций, контактов и знакомств («связи»), разрушение семейной поддержки, плохое состояние здоровья, низкая духовность

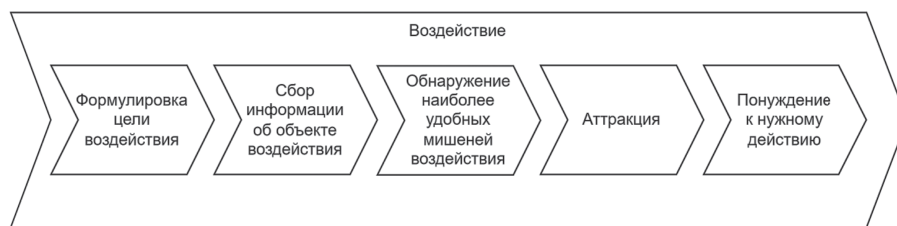


Рис. 3. Типовая схема воздействия

Таблица 3

Содержание этапов социального воздействия в разрезе новых подходов

№ п/п	Наименование этапа	Конечная цель	Механизмы реализации	Возможные технологии и сервисы
1	2	3	4	5
1	Сбор информации об объекте воздействия	Сформировать цифровую модель поведения, создать цифрового двойника	Сбор информации о поведении индивидуумов в социальных сетях, поведенческих паттернах, потребительских предпочтениях и т. п. с последующей кластеризацией и обобщением	Большие данные, системы искусственного интеллекта, социальные медиа, торговые площадки
2	Обнаружение наиболее удобных мишеней воздействия	Выявление целевых аудиторий, доверенных информационных источников и сообществ	Моделирование поведения социальных групп	Системы искусственного интеллекта, социальные сети
3	Аттракция	Сформировать максимально благоприятные условия для воздействия, повышение уровня доверия	Увеличение доверия, снижение дистанции, эмоциональное манипулирование	Дип-фейки, чат-боты
4	Понууждение к нужному действию	Обеспечить максимально точное исполнение необходимых действий	Методы традиционного социального воздействия	Психологическое влияние, дип-фейки, хейтинг

в социальной инженерии – схеме Шейнова [Кузнецов: 13] (рис. 3).

Для каждой из группы факторов доверия возможные цели воздействия нами обозначены в таблицах 1, 2 в соответствующем столбце. Сбор информации о сообществах и отдельных личностях ведётся постоянно в сети Internet. Именно там оптимизация достигается посредством наличия цифровых моделей и (или) цифровых двойников социальных групп. Их наличие позволяет с высокой степенью вероятности прогнозировать реакцию сообществ посредством использования искусственного интеллекта (ИИ) [Argyle, Busby, Fulda, Gubler, Rytting, Wingate].

Далее на основании полученной информации формируется соответствующее информационное поле, которое за счёт адаптированного содержания создаёт внешние краткосрочные факторы доверия, тем самым усиливая эффект последующей информационной атаки. На последнем этапе происходит трансляция информации, которая обеспечивает последующее изменение восприятия соответствующего фактора доверия (табл. 3).

Для более полного понимания проведём пример возможного социального воздействия. Так, в качестве фактора возьмём исторический фон как базовый элемент культуры доверия. Объектом воздействия в этом

случае будет информация об исторических событиях и/или их интерпретация. В таблице 1 в столбце 4 «Цель воздействия, задачи» обобщённо сформулирована цель – «Формирование картины прошлого на основе недоверия, пессимизма, подозрительности». Уточним её, учитывая ранее обговорённый принцип достижения максимального эффекта. Для этого в качестве «центра тяжести» зафиксируем восприятие событий Великой Отечественной войны.

Предположим, что в контексте общей цели по снижению социального доверия требуется решить задачу по формированию представления о данном периоде истории нашей страны как времени тотальных репрессий, необдуманных решений и массовой гибели людей, в том числе из-за некомпетентности руководителей на всех уровнях. В качестве целевой группы обозначена молодёжь 18–24 лет. Основной источник информации для данной группы – социальные сети и интернет-издания [Бердникова: 142–143].

В качестве базовой медиасреды выбираются социальные сети, так как это наиболее удобное поле для дистанционного дезинформирования и манипулирования. Далее формируется информационное поле из фрагментированных и искажённых данных, максимально насыщенных недостоверными фактами: чьими-то воспоминаниями, абстрактными мнениями

неопределённых экспертных групп, сконструированными фото- и видеоматериалами и т. п. После этого работает схема изменения тональности информационного поля, например в формате необходимости осмысления исторических событий по вновь открывшимся обстоятельствам и принуждение к фиксации негативной эмоциональной составляющей в значимых информационных источниках. Если данный эффект закрепить на нужном уровне валентности и возбуждения, мы получаем необходимое когнитивное воздействие [Барретт]. В указанном примере, учитывая группу факторов и её характер, речь идёт о влиянии и воздействии на национальное самосознание и эффекте снижения базового элемента социального доверия в российском обществе на несколько поколений вперёд. Для достижения устойчивого эффекта необходимо учитывать наличие ещё одной координаты – сферы или уровня закрепления нормы восприятия, обеспечив переход из области информационного поля в нормативное, а потом в культурное и ценностное.

**Заключение.** Вышесказанное позволяет констатировать, что фактор доверия может быть использован и как средство противодействия, и выступать как часть объекта воздействия. Для нашего общества опасность состоит в том, что такой подход является удобным инструментом воздействия на формирование нашей социальной реальности. А это уже значимый фактор ведения когнитивной войны. Мы, формируя нашу собственную социальную реальность, можем быть удовлетворены ею только в том случае, если значимые для нас социальные институты или сообщества создают нечто похожее. То есть это должны делать те, кому мы доверяем.

Проблема когнитивных манипуляций в пространстве социальной реальности и аффективного реализма, в том числе в целях формирования доверия, является темой, требующей постоянного и всестороннего изучения в контексте проблематики новых войн, поскольку поднятые нами на уровне теоретического осмысления вопросы уже в ближайшем будущем перейдут в разряд прикладных технологий.

И повторим истину, основанную на опыте: «Praemonitus, praemunitus».

### Список литературы

- Антоненко И.В. Социально-психологическая концепция доверия. Москва: Флинта: Наука, 2006. 480 с.
- Барретт Л.Ф. Как рождаются эмоции. Революция в понимании мозга и управлении эмоциями. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2018. 427 с.
- Бердникова А.Ю. Телевидение и Интернет как основные источники информирования россиян // Молодой ученый. 2019. № 4 (242). С. 142–143.
- Кузнецов М.В. Социальная инженерия и социальные хакеры: учеб. пособие / М.В. Кузнецов,

И.В. Симдянов. Санкт-Петербург: БХВ-Петербург, 2017. 368 с.

Фуллер С. Постправда: Знание как борьба за власть / пер. с англ. Д. Кралечкина; под науч. ред. А. Смирнова; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2021. 368 с.

Шнуренко И. Человек взломанный. Москва: Наше завтра, 2021. 456 с.

Штомпка П. Социология. Анализ современного общества / пер. С.М. Червонной. Москва: Логос, 2005. 664 с.

Claverie B., Du Cluzel F. “Cognitive Warfare”: the advent of the concept of “cognitics” in the field of warfare. Cognitive Warfare. First NATO scientific meeting on Cognitive Warfare (France). Symposium organized by the Innovation Hub of NATO-ACT and ENSC, with the support of the French Armed Forces Deputy Chief of Defence, the NATO Science and Technology Organization. Collaboration Support Office, and the Region Nouvelle Aquitaine, 21 June 2021, scientific ed. by B. Claverie, B. Prébot, N. Buchler and F. Du Cluzel. Bordeaux, 2022, 119 p.

Cognition Workshop. Innovative Solutions to Improve Cognition, June 1-3, 2021, 37 p.

Du Cluzel F. Cognitive Warfare. June–November, 2020, 45 p.

Lisa P. Argyle, Ethan C. Busby, Nancy Fulda, Joshua Gubler, Christopher Rytting, David Wingate. Out of One, Many: Using Language Models to Simulate Human Samples. URL: <https://arxiv.org/pdf/2209.06899.pdf> (access date: 01.06.2023).

People Hacking: The Psychology of Social Engineering. Text of Harl's Talk at Access All Areas III, 05.07.97, 5 p.

### References

- Antonenko I.V. *Social'no-psihologicheskaja koncepcija doverija* [Socio-psychological concept of trust]. Moscow, Flint Publ., Science Publ., 2006, 480 p. (In Russ.)
- Barrett L.F. *Kak rozhdayutsja jemocii. Revoljucija v ponimanii mozga i upravlenii jemocijami* [How emotions are born. A revolution in understanding the brain and managing emotions], trans. from Eng. by Evgenija Ponikarova. Moscow, Mann, Ivanov and Ferber Publ., 2018, 427 p. (In Russ.)
- Berdnikova A.Yu. *Televidenie i Internet kak osnovnye istochniki informirovanija rossijan* [Television and the Internet as the main sources of informing Russians]. *Molodoj uchenyj* [Young scientist], 2019, vol. 4 (242), pp. 142-143. (In Russ.)
- Fuller S. *Postpravda. Znanie kak bor'ba za vlast'* [Post-truth: Knowledge as a struggle for power], trans. from Eng. by D. Kralechkina; ed. by A. Sмирнова; National research University “Higher School of

Economics". Moscow, House of the Higher School of Economics Publ., 2021, 368 p. (In Russ.)

Kuznetsov M.V. *Social'naja inzhenerija i social'nye hakery: ucheb. posobie* [Social engineering and social hackers: textbook. manual], M.V. Kuznetsov, I.V. Simdyanov. St. Petersburg, BHV-Petersburg Publ., 2017, 368 p. (In Russ.)

Shnurenko I. *Chelovek vzlomannyj* [A hacked man]. Moscow, Our Tomorrow Publ., 2021, 456 p. (In Russ.).

Sztompka P. *Sociologija. Analiz sovremennogo obshchestva* [Sociology. Analysis of modern society], trans. by S.M. Chervonnaya. Moscow, Logos Publ., 2005, 664 p. (In Russ.).

Claverie B., Du Cluzel F. "Cognitive Warfare": the advent of the concept of "cognitics" in the field of warfare. Cognitive Warfare. First NATO scientific meeting on Cognitive Warfare (France). Symposium organized by the Innovation Hub of NATO-ACT and ENSC, with the support of the French Armed Forces Deputy Chief of Defence, the NATO Science and Technology Organization. Collaboration Support Office, and the Region Nou-

velle Aquitaine, 21 June 2021, scientific ed. by B. Claverie, B. Prébot, N. Buchler and F. Du Cluzel. Bordeaux, 2022, 119 p.

Cognition Workshop. Innovative Solutions to Improve Cognition, June 1-3, 2021, 37 p.

Du Cluzel F. Cognitive Warfare. June-November, 2020, 45 p.

Lisa P. Argyle, Ethan C. Busby, Nancy Fulda, Joshua Gubler, Christopher Rytting, David Wingate. Out of One, Many: Using Language Models to Simulate Human Samples. <https://arxiv.org/pdf/2209.06899.pdf> (access date: 01.06.2023).

People Hacking: The Psychology of Social Engineering. Text of Harl's Talk at Access All Areas III, 05.07.97, 5 p.

*Статья поступила в редакцию 28.10.2023; одобрена после рецензирования 16.11.2023; принята к публикации 16.11.2023.*

*The article was submitted 28.10.2023; approved after reviewing 16.11.2023; accepted for publication 16.11.2023.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 4. С. 37–47. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 4, pp. 37–47.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.93

EDN SXIIМО

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-37-47>

## ОПРОСНИК «СИТУАЦИОННЫЕ ФАКТОРЫ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ»

**Макарчева Анастасия Владимировна**, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия, [fdrv\\_anastasia@mail.ru](mailto:fdrv_anastasia@mail.ru), <https://orcid.org/0009-0003-1221-6992>

**Аннотация.** В данной статье описан процесс создания диагностического инструментария, направленный на оценку степени влияния внутренних и внешних факторов, а также ключевых параметров, входящих в них, на изменение психического состояния человека. Подробно рассмотрены основные этапы создания и модификации опросника. Приводятся основные психометрические показатели опросника: результаты конвергентной и конструктивной валидности, оценка внутренней согласованности опросника и надежности. В апробации опросника приняли участие 520 респондентов, преимущественно студенты, средний возраст которых составил 23 года. На первом этапе создания опросника выборка составила 105 человек, на втором – 137, на третьем – 278. Психометрические свойства опросника «Ситуационные факторы психических состояний» позволяют использовать его для оценки степени влияния внутренних и внешних факторов, ключевых параметров, входящих в них, на изменение актуального психического состояния человека. Практическая значимость заключается в том, что на основе проведенного феноменологического исследования был разработан авторский опросник «Ситуационные факторы психических состояний», который может дополнить объективную картину исследования психических состояний человека, его индивидуальных особенностей личности, а также степень влияния различных факторов на изменение состояния. Результаты свидетельствуют о том, что данный опросник является удобным в применении психодиагностическим инструментом, не требующим длительного времени на заполнение, обработку, и обладает нужными психометрическими характеристиками.

**Ключевые слова:** психическое состояние, внутренний фактор, внешний фактор, ситуация жизнедеятельности, валидность, надежность.

**Для цитирования:** Макарчева А.В. Опросник «Ситуационные факторы психических состояний» // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 4. С. 37–47. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-37-47>

Research Article

## SITUATIONAL FACTORS OF MENTAL STATES QUESTIONNAIRE

**Anastasia V. Makarcheva**, Kazan (Volga) Federal University, Kazan, Russia, [fdrv\\_anastasia@mail.ru](mailto:fdrv_anastasia@mail.ru), <https://orcid.org/0009-0003-1221-6992>

**Abstract.** This article describes the process of creating diagnostic tools aimed at assessing the degree of influence of internal and external factors, as well as key parameters included in them, on the change in a person's mental state. The main stages of the questionnaire creation and modification are described in detail. The main psychometric indicators of the questionnaire are given: results of convergent and constructive validity, assessment of the internal consistency of the questionnaire and reliability. 520 respondents took part in the testing of the questionnaire, mainly students, whose average age was 23 years. At the first stage of the questionnaire, the sample was 105 people, at the second – 137, at the third stage – 278. The psychometric properties of the questionnaire "Situational factors of mental states" make it possible to use it to assess the degree of influence of internal and external factors, key parameters included in them, on the change in the current mental state of a person. The practical guilt lies in the fact that on the basis of the conducted phenomenological research, the author's questionnaire "Situational factors of medical conditions" was developed, which can complement the objective picture of the study of a person's biological conditions, his personality characteristics, as well as the level of various factors of the human condition on changes in condition. The results indicate that this questionnaire is a convenient psychodiagnostic tool, does not require long time to fill out, process and has the necessary psychometric characteristics.

**Keywords:** mental state, internal factor, external factor, vital activity situation, validity, reliability.

**For citation:** Makarcheva A.V. Questionnaire "Situational Factors of Mental States". Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, No. 4, pp. 37–47. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-37-47>

Фундаментальной предпосылкой изучения психических состояний является их сложность, многомерность, иерархичность и многокомпонентность. Известно, что исследовать психические состояния достаточно сложно из-за разнообразия терминологической базы, трудности определения точки перехода одного состояния в другое, учета детерминант и механизмов возникновения психического состояния. Помимо этого, актуальной научно-практической проблемой является поиск и необходимость выбора подходящего диагностического инструментария для всестороннего изучения психических состояний человека.

В настоящее время в оборот психологических исследований введено огромное количество методик, специализированных на рассмотрении психического состояния человека. Условно шкалы данных методик можно классифицировать на следующие категории:

- по оценке степени выраженности психического состояния (методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко, методика «Рельеф психического состояния личности» А.О. Прохорова [Прохоров: 176], методика диагностики доминирующего психического состояния «Доминирующее состояние» (ДС) Л.В. Куликова [Куликов: 228] и др.);
- степень проявлений психических состояний в деятельности (тест школьной тревожности Б. Филлипса [Прохоров: 176], методика «Экспресс-диагностика стрессогенных факторов в деятельности руководителя» И. Ладанова, В. Уразаевой [Бодров: 350] и др.);
- оценка психического состояния в ситуациях жизнедеятельности («Оценка психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфорта» Н.А. Курганского, Т.А. Немчина, «Тест Люшера» [Прохоров: 176] и др.).

Однако одной из насущных диагностических задач является определение детерминант возникновения психического состояния человека. Поэтому весьма актуальной является разработка психодиагностического опросника, который оценивает степень влияния отдельных факторов (как ситуационных, так и личностных) на психическое состояние человека, а также отвечает всем психометрическим характеристикам.

Понятие, в котором наиболее полно раскрывается многообразие внешних и внутренних причин, актуализирующее психическое состояние человека, – «ситуация». Ситуацию следует рассматривать как совокупность определенных элементов (событий, условий, обстоятельств и т. д.), которые оказывают обуславливающее, корректирующее и стимулирующее воздействие на субъекта, то есть детерминируют его активность. При этом в контексте проблемы психических состояний ситуацию следует рассматривать как сложно организованный субъективный образ объективной действительности. Именно во взаимодействии лично-

сти с ситуациями жизнедеятельности необходимо искать причину возникновения разнообразных психических состояний [Психология состояния: 624].

По мнению А.О. Прохорова, детерминанты психического состояния человека можно разделить на внешние и внутренние. Внешними детерминантами психических состояний будут являться: ситуация, условия среды (пространство культуры, образ жизни, временные факторы и социальная среда и др.), внутренними – личностные особенности (к примеру, прошлый опыт субъекта, репрезентации, рефлексия, переживания, смысловые структуры, ментальный (субъективный) опыт), опосредующие восприятие и воздействие внешних средовых условий. Внешние детерминанты, преломляясь через внутренние, актуализируют соответствующее психическое состояние, что подчиняется принципу детерминизма. Данное предположение позволяет объяснить различие состояний у разных людей при воздействии одного и того же фактора [Психология состояния: 624, Прохоров: 38–48, 8–22].

Л.С. Куликов утверждал, что в актуальных психических состояниях человека отражается взаимодействие субъекта и ситуации. Анализируя структуру психического состояния, автор указывает на то, что в них есть ситуативная и трансситуативная составляющие. Определенные события или условия текущей ситуации жизнедеятельности могут в значительной степени определять многие параметры актуального психического состояния. Автор выделяет следующие детерминанты психических состояний:

- осознанные и неосознанные потребности, желания, стремления человека;
- возможности человека (проявившиеся и скрытые потенциалы личности, физический тонус и ресурсы организма);
- условия среды (объективное воздействие и субъективное восприятие текущей ситуации) [Куликов: 228].

К.В. Карпинский отмечает, что динамичные состояния (переживания) личности соотносятся с образом человека как детерминированного существа, поведение которого жестко регулируется внешними и внутренними условиями. В качестве внутренних условий выступают, во-первых, личностные установки и черты, которые обнаруживают временную стабильность и ситуационную инвариантность; во-вторых, психические состояния, которые возникают как внутренняя реакция на воздействие внешних обстоятельств. В психической регуляции поведения личностные аттитюды, диспозиции и состояния действуют подобно автоматическим механизмам, которые непроизвольно активируются и неконтролируемо срабатывают в определенных ситуациях. В итоге человек функционирует в режиме аттитюдиналь-

ной (установочной) и диспозициональной (характерологической) регуляции, оказывается зависимым как от внешних стимулов, так и от внутренних импульсов и предрасположенностей [Карпинский, Колышко: 398].

Зарубежные исследователи (Женевьева Больё-Пеллетье, Марк-Андре Бушар, Фредерик Л. Филипп), изучая психические состояния человека, разработали модель психических состояний (Mental States Task (MST)), основываясь на понятии ментализации. Ментализация относится к процессу мысленной репрезентации, проработки и интерпретации собственного и чужого ментального содержания (психических состояний, убеждений, мотивов, эмоций, желаний, потребностей и др.), помогая сформировать субъективный опыт в условиях разных ситуаций жизнедеятельности [Genevieve Beaulieu-Pelletier, Marc-Andre Bouchard, Frederick L. Philippe].

Согласно модели ментальных состояний, разные качества ментализации определяются различиями в представлениях о состоянии человека, то есть его отношением к собственному и чужому субъективному опыту на данный момент времени, «здесь и сейчас». Данные репрезентации позволяют лучше осознавать свое психическое состояние и понимать состояние других людей в определенных ситуациях жизнедеятельности. Считается, что возникшая ситуация запускает определенные кластеры ментальных репрезентаций, которые активируются в памяти, а также активируются связанные с ними аффективные компоненты. Эти активированные психические представления различаются по степени своей проработанности (т. е. большим или малым количеством представлений и ассоциаций). Предполагается, что качество психических состояний зависит от регистра психических представлений, идущих от сигналов тела, окружающей среды и системы модуляторов. Эти два процесса – представление/обработка и открытость/модуляция. Первый психический процесс в значительной степени отвечает за автоматическую активацию психических представлений и связанных с ними аффективных компонентов, в то время как другой, вторичный, процесс модулирует уровень их активности. Взаимодействие между этими двумя процессами может приводить к актуализации различных психических состояний в диапазоне от низкого до высокого качества психического состояния. В данную модель были включены следующие категории: конкретное мышление, уровни психической защиты (низкий, средний, высокий), объективное мышление, рациональное мышление и рефлексивное мышление. Следовательно, психические состояния являются результатом различных психологических процессов и отражают психическую организацию человека по отношению

к ситуации, с которой он сталкивается [Genevieve Beaulieu-Pelletier, Marc-Andre Bouchard, Frederick L. Philippe].

Анализ литературы показывает, что отечественные и зарубежные исследователи делают акцент на рассмотрении психического состояния с позиции системного подхода, акцентируя внимание на структурные особенности психического состояния и их влияние на эффективность жизнедеятельности человека.

Данные теоретические представления легли в основу идеи создания опросника, где, следуя принципу системности, предпринята попытка охватить спектр разноплановых и разноуровневых факторов (личностных, средовых, ситуативных и др.), которые могут оказывать влияние на динамику психического состояния в той или иной степени значимости, в разных ситуациях жизнедеятельности. В основу методики легла идея создания двух блоков, которые в той или иной мере влияют на динамику психических состояний человека: внутренний блок, отражающий эмоциональные, когнитивные, физиологические, ценностные аспекты, и внешний, отражающий ситуативное, средовое влияние.

**Цель данной статьи** – изучение ключевых факторов, влияющих на динамику психического состояния человека, и построение компактного опросника «Ситуационные факторы психических состояний», который достигает наибольшей валидности и надежности. Этим была продиктована общая стратегия психометрической разработки опросника, которая включала в себя следующие этапы:

1. Выявить основные параметры, влияющие на изменение психического состояния человека и сгруппировать их по степени схожести.
2. Провести пилотажную апробацию опросника и первичные расчеты психометрических данных.
3. На основе эмпирического исследования произвести модификацию опросника и подтвердить психометрические характеристики.

Практическая значимость заключается в возможности при использовании данного опросника выявить ключевые факторы и параметры, влияющие на изменение психических состояний человека в конкретной ситуации жизнедеятельности. Также данный опросник будет полезным в практическом аспекте – при составлении психокоррекционной программы.

**Разработка опросника.** Отправным пунктом разработки пилотажной версии опросника стал письменный опрос респондентов, направленный на выявление распространенных факторов (внутренних и внешних), которые, по их мнению, влияют на изменение актуального психического состояния. Респондентам предлагалось ответить в свободной форме на два вопроса:



1. Какие внутренние факторы: эмоции, мысли, физиологические и другие реакции – влияют на изменение вашего состояния?

2. Какие внешние факторы: ситуации, деятельность, социальные и другие факторы – влияют на изменение вашего состояния?

В выборку вошли 105 респондентов, все студенты. Средний возраст респондентов составил 23 года.

Собранные данные подвергались контент-аналитической обработке, таксономическому и частотному анализу.

На основании полученных результатов был сформирован список, состоящий из более 130 параметров (которые и составляют основной текст опросника), которые были сгруппированы в 10 блоков и разделены на две категории.

Также, поскольку каждый описанный респондентами фактор имеет субъективную смысловую нагрузку, было разработано описание параметров для более удобной категоризации. Так как каждое событие имеет семантическое наполнение, они были выделены в отдельные блоки с опорой на авторское понимание параметров и в контексте цели заданного исследования. Таким образом, были получены следующие результаты (табл. 1).

Следовательно, в первую версию опросника вошли два главных раздела: внутренние факторы (включены внутренние процессы: ощущения, чувства, ценности человека и др.) и внешние факторы (включены значимые внешние обстоятельства, внешнее воздействие и т. д.).

В конечном итоге был разработан бланк опросника «Факторы психических состояний человека», включающий в себя две основные категории с ключевыми параметрами, входящими в них [Прохоров, Макарьева: 266–277].

Согласно прилагаемой инструкции, респондент должен выразить свое личное мнение по поводу влияния каждого пункта на изменение психического состояния с помощью градуальной, вербально-числовой шкалы ответов, где: 0 – абсолютно не влияет, 1 – не влияет, 2 – скорее не влияет, 3 – умеренно влияет, 4 – влияет, 5 – влияет в высшей степени.

Оценку степени значимости предлагается производить на примере шкалы Р. Ликерта (модель рейтинговой шкалы), которая предполагает количественный ответ. При конвертации номера ответа в шкальную оценку за каждый пункт испытуемый набирает от 0 до 5 баллов. Конвертация номера ответа в «сырые» баллы идентична.

Для оценки содержательной валидности данный опросник был подвергнут экспертной оценке. В оценивании опросника принимали участие три эксперта с научной степенью по специальности психология, все – преподаватели Казанского федерального университета. Таким образом, можно сказать, что методика содержательно валидна для оценки и выявления групп факторов, влияющих на изменение психического состояния человека.

На втором этапе разработки опросника «Факторы психических состояний человека» для проверки психометрических характеристик было прове-

Таблица 1

Результаты первого этапа разработки текста опросника

Внутренние факторы	Пример	Внешние факторы	Пример
Эмоции и чувства	Возмущение, радость, страх и др.	Социальное взаимодействие	Конфликты с близкими людьми, изоляция и т. д.
Телесные проявления	Болезнь, голод, жажда и т. д.	Ситуации жизнедеятельности	Публичное выступление, неожиданные новости и т. д.
Интеллектуальные характеристики	Воспоминание, негативные мысли и др.	Природный фактор	Дожливая погода, жара, холод и др.
Значимые обстоятельства	Собственное здоровье, наличие семьи, детей и т. д.	Действие и поведение	Занятие любимым делом, изучение нового и др.
		Деятельность	Творчество, путешествие и др.

Таблица 2

Значение анализа надёжности  $\alpha$ -Кронбаха

Фактор	Значение $\alpha$
Внутренние факторы	0,92
Внешние факторы	0,94
Общий показатель по опроснику	0,9

*Примечание.* Значение выше 0,7 говорит о надёжности результатов измерения и внутренней согласованности опросника [Наследов: 416].

дено эмпирическое исследование. На данном этапе в выборку вошли 137 респондентов в возрасте от 20 до 45 лет ( $\bar{X}^1 = 30$  лет) (символом « $\bar{X}$ » здесь и далее обозначается среднее значение).

Для подтверждения валидности опросника был выполнен анализ надёжности, используя коэффициент  $\alpha$ -Кронбаха (табл. 2) и корреляционный анализ Пирсона, для определения конструктивной валидности.

Из таблицы 2 видно, что опросник обладает достаточно высокими показателями внутренней согласованности (коэффициент  $\alpha$ -Кронбаха по внутренним факторам составил:  $\alpha = 0,92$ ; по внешним факторам:  $\alpha = 0,94$ ). Данные свидетельствуют о высокой надёжности и согласованности представленных факторов опросника.

Конструктивная валидность проверялась путем интеркорреляционного анализа (коэффициент корреляции Пирсона).

Данные корреляционного анализа показали результаты на уровне значимости  $p = 0,05$  и  $p = 0,01$  как внутри пунктов одного блока, так и между параметрами, входящими в разные блоки. Это говорит

о внутренней согласованности представленных параметров и их общей направленности на измерение заданного объекта (табл. 3).

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о наличии конструктивной валидности, а также надёжности и внутренней согласованности опросника. Опросник «Факторы психических состояний человека» на данном этапе и в данной версии демонстрирует оптимальные психометрические характеристики. Опросник можно использовать при комплексном изучении психических состояний человека: степени влияния отдельных факторов на динамику состояния, рассмотрение их механизмов возникновения и т. д.

На третьем этапе с целью повышения валидности и надёжности, а также компактности опросника было проведено дополнительное эмпирическое исследование. Его основная задача состояла в проверке валидности опросника, выявлении работающих и не работающих пунктов и подготовки в конечном итоге версии опросника «Ситуационные факторы психических состояний», обладающей хорошей валидностью и высокой согласованностью шкал.

Таблица 3

## Примеры значений показателей конструктивной валидности

Фактор	Параметр	1	2	3	4	5	6
Внутренние факторы	Раздражение	0,311**	0,246**	0,156	0,156	0,321**	0,321**
	Возмущение	0,427**	0,273**	0,274**	0,274**	0,371**	0,371**
	Гнев	0,312**	0,190*	0,262**	0,262**	0,362**	0,362**
	Грусть	0,361**	0,218*	0,196*	0,196*	0,152	0,152
	Тревога	0,405**	0,271**	0,375**	0,375**	0,203*	0,203*
	Злость	1	0,190*	0,309**	0,309**	0,389**	0,389**
	Боль, болезненные ощущения	0,274**	0,205*	0,382**	0,382**	0,170	0,170
	Сексуальное напряжение	0,328**	0,195*	0,169	0,169	0,178*	0,178*
Воспоминания	0,180*	0,201*	0,280**	0,280**	0,186*	0,186*	
Внешние факторы	Неизвестность, неопределенность	0,190*	1	0,381**	0,381**	0,279**	0,279**
	Самоотношение	0,308**	0,300**	0,293**	0,293**	0,291**	0,291**
	Позитивные мысли	0,343**	0,203*	0,253**	0,253**	0,252**	0,252**
	Борьба мотивов	0,335**	0,388**	0,330**	0,330**	0,344**	0,344**
	Жизненная стабильность	0,324**	0,318**	0,410**	0,410**	0,228**	0,228**
	Самореализация	0,210*	0,250**	0,427**	0,427**	0,323**	0,323**
	Саморазвитие	0,285**	0,294**	0,259**	0,259**	0,307**	0,307**
	Изоляция, игнорирование, бойкот	0,129	0,193*	0,352**	0,352**	0,304**	0,304**
	Предательство	0,382**	0,251**	0,357**	0,357**	0,304**	0,304**
	Ласковое, нежное поведение	0,224*	0,213*	0,474**	0,474**	0,424**	0,424**
	Неожиданные новости	0,376**	0,207*	0,446**	0,446**	0,418**	0,418**
	Быстрая смена условий деятельности	0,313**	0,284**	0,575**	0,575**	0,460**	0,460**
	Смена погодных условий	0,329**	0,341**	0,243**	0,243**	0,333**	0,333**
	Смена светового режима	0,168	0,233**	0,173*	0,173*	0,258**	0,258**
Финансовые расходы	0,220*	0,295**	0,162	0,162	0,367**	0,367**	

*Примечание.* 1 – показатель «Злость», 2 – показатель «Неизвестность (неопределенность)», 3 – показатель «Взаимоотношения с близкими людьми», 4 – показатель «Ситуация неопределенности, неожиданности», 5 – показатель «Привычки», 6 – показатель «Долженствование, поручение важной работы».

Результаты факторного анализа параметров, входящих в блок «Внутренние факторы»

Фактор 1	Вес	Фактор 2	Вес	Фактор 3	Вес	Фактор 4	Вес
Финансовая стабильность	0,818	Гнев	0,713	Позитивные мысли	0,672	Утомление	0,636
Жизненная стабильность	0,804	Злость	0,703	Радость	0,618	Сонливость	0,555
Самореализация	0,803	Тревога	0,672	Влюбленность	0,618	Голод	0,544
Саморазвитие	0,768	Грусть	0,671	Счастье	0,613	Боль, болезненные ощущения	0,543
Семейное благополучие	0,758	Страх	0,650	Наслаждение	0,598	Истощение	0,526
Самовоспитание	0,666	Раздражение	0,647	Любовь	0,591	Сосредоточенность	0,525
Здоровье родных и близких	0,660	Подавленность	0,599	Воодушевление	0,565	Боль неясного происхождения	0,519
Наличие близкого человека	0,644	Тоска	0,576	Мобилизация организма	0,559	Жажда	0,517
Наличие семьи, детей	0,602	Возмущение	0,558	Осознанность	0,550		
Собственное здоровье	0,549	Волнение	0,552	Самоотношение	0,525		
				Самоконтроль	0,505		

На данном этапе в выборку вошли 278 респондентов, средний возраст которых составил 21 год, преимущественно студенты. Попутно вместе с опросником респондентам предъявлялись методики, в последующем выполнявшие функцию критериев конвергентной валидности.

Был осуществлен факторный анализ опросника, исключение пунктов с низкими значениями по факторам, после чего повторно проведен анализ надежности коэффициента  $\alpha$ -Кронбаха и корреляционный анализ Пирсона для подтверждения конструктивной и конвергентной валидности.

В результате проведенного факторного анализа (метод вращения: варимакс с нормализацией Кайзера) показатели, значения которых составляют ниже 0,5, приравнивались к незначимым и исключались из основного текста опросника по причине низкой надежности. Таким образом, было исключено более 30 пунктов, а сами параметры перегруппированы. Данные показателей представлены в таблицах 4 и 5.

Исходя из данных таблицы, в блоке «Внутренние факторы» были выделены следующие группы:

– первый фактор (10 пунктов), собственное значение = 10,234, индекс надежности по  $\alpha$ -Кронбаха:  $\alpha = 0,87$ , был квалифицирован как «Стабильность жизнедеятельности»;

– второй фактор (10 пунктов), собственное значение = 5,916, индекс надежности по  $\alpha$ -Кронбаха:  $\alpha = 0,86$ , был содержательно идентифицирован как «Эмоциональные переживания»;

– третий фактор (11 пунктов), собственное значение = 3,046, индекс надежности по  $\alpha$ -Кронбаха:

$\alpha = 0,85$ , получил название «Позитивное самоощущение»;

– четвертый фактор (8 пунктов), собственное значение = 2,492, индекс надежности по  $\alpha$ -Кронбаха:  $\alpha = 0,71$ , был определен как «Телесность».

Исходя из данных таблицы, в блоке «Внешние факторы» были выделены следующие группы:

– первый фактор (20 пунктов), собственное значение = 17,869, индекс надежности по  $\alpha$ -Кронбаха:  $\alpha = 0,906$ , был определен как «Социальное взаимодействие»;

– второй фактор (9 пунктов), собственное значение = 5,106, индекс надежности по  $\alpha$ -Кронбаха:  $\alpha = 0,87$ , был квалифицирован как «Досуг»;

– третий фактор (5 пунктов), собственное значение = 3,758, индекс надежности по  $\alpha$ -Кронбаха:  $\alpha = 0,75$ , был истолкован как «Действие и поведение»;

– четвертый фактор (9 пунктов), собственное значение = 3,230, индекс надежности по  $\alpha$ -Кронбаха:  $\alpha = 0,91$ , получил название «Влияние природы»;

– пятый фактор (5 пунктов), собственное значение = 3,173, индекс надежности по  $\alpha$ -Кронбаха:  $\alpha = 0,76$ , был назван «Внешнее воздействие»;

– шестой фактор (4 пункта), собственное значение = 2,698, индекс надежности по  $\alpha$ -Кронбаха:  $\alpha = 0,91$ , был содержательно идентифицирован как «Поведение».

Данные исследования анализа надежности опросника, с помощью коэффициента  $\alpha$ -Кронбаха, демонстрируют следующие значения (табл. 6).

Из таблицы видно, что опросник обладает достаточно высокими показателями внутренней согласованности. Общий показатель  $\alpha$ -Кронбаха говорит

Таблица 5

Результаты факторного анализа параметров, входящих в блок «Внешние факторы»

Фактор 1	Вес	Фактор 2	Вес	Фактор 3	Вес	Фактор 4	Вес	Фактор 5	Вес	Фактор 6	Вес
Грубое отношение окружающих людей	0,650	Занятие спортом	0,772	Общение с близкими людьми	0,711	Отсутствие солнца	0,775	Отсутствие новой информации	0,645	Доброжелательность	0,693
Неодобрение значимых людей	0,647	Физическая активность	0,763	Взаимоотношения с близкими людьми	0,689	Смена погодных условий	0,774	Большой поток информации	0,572	Корректное поведение	0,665
Агрессивное поведение	0,611	Путешествие	0,683	Встречи с близкими людьми	0,667	Дождливая погода	0,728	Наличие неприятного шума	0,555	Вежливость	0,663
Отсутствие контроля над ситуацией	0,607	Осуществление задуманных планов	0,663	Комплимент	0,549	Смена времен года	0,722	Чистота помещения	0,533	Ласковое поведение	0,507
Ситуация ожидания	0,601	Посещение кинотеатров	0,659	Привычки	0,544	Смена температурного режима	0,708	Прикосновение чужих людей	0,510		
Срочное задание	0,599	Процесс создания новых вещей	0,644			Солнечная погода	0,684				
Конфликты с близкими людьми	0,592	Занятие любимым делом	0,613			Смена светового режима	0,634				
Негативная реакция окружающих	0,588	Творчество	0,579			Жара	0,568				
Проблема мобильных устройств	0,576	Участие в культ.-масс. мероприятиях	0,562			Холод, мороз	0,564				
Ошибки в работе	0,574										
Неожиданные новости	0,574										
Изоляция, игнорирование, бойкот	0,560										
Ситуация неопределенности	0,556										
Предательство	0,546										
Проблемы с транспортом	0,542										
Публичное выступление	0,531										
Быстрая смена условий деятельности	0,530										
Незаконные дела	0,526										
Финансовые расходы	0,524										
Обман	0,510										

Значение анализа надежности  $\alpha$ -Кронбаха

Фактор	Значение $\alpha$
Внутренние факторы	0,91
Внешние факторы	0,95
Общий показатель по опроснику	0,98

Примечание. Значение выше 0,7 говорит о надежности результатов измерения и внутренней согласованности опросника [Наследов: 416].

Таблица 7

Результаты проверки конструктивной валидности опросника

Фактор	Параметр	Возмущение	Злость	Боль, болезненные ощущения	Финансовая стабильность	Агрессивное поведение	Конфликты с близкими людьми
Внутренние факторы	Радость	0,270*	0,107	0,161	0,230*	-0,214	0,112
	Страх	0,567**	0,279*	0,403**	0,127	0,187	0,324*
	Влюбленность	0,064	0,234*	-0,091	0,095	0,78	0,264*
	Тоска	0,381**	0,318*	0,341**	-0,076	0,231*	0,134
	Утомление	0,300*	0,141	0,520**	-0,061	-0,016	-0,010
	Боль, болезненные ощущения	0,430**	0,379**	1	0,225*	0,256*	0,278*
	Воспоминание	0,335*	0,419**	0,130	0,210	0,213	0,334*
	Позитивные мысли	0,037	0,139	0,0151	0,330*	0,155	0,188
	Семейное благополучие	0,450**	0,459**	-0,368**	0,569**	0,291*	0,500**
	Саморазвитие	0,061	0,320*	0,153	0,512**	0,011	0,413**
Внешние факторы	Агрессивное поведение	0,326*	0,518**	0,256*	0,198	1	0,464**
	Творчество	0,352**	0,320*	-0,013	0,212	0,286*	0,151
	Конфликты с близкими людьми	0,285*	0,298*	0,340**	0,447**	0,464**	1
	Проблема мобильных устройств	0,312*	0,238*	0,322*	0,363**	0,369**	0,118
	Ошибки в работе	0,372**	0,438**	0,156	0,400**	0,387**	0,307*
	Неожиданные новости	0,459**	0,371**	0,331*	0,121	0,392**	0,207
	Изоляция, игнорирование, бойкот	0,355**	0,343**	0,236*	-0,028	0,395**	0,220*
	Ситуация неопределенности	0,356**	0,374**	0,422**	0,348**	0,486**	0,303*
	Предательство	0,412**	0,487**	0,193	0,316*	0,396**	0,317*
	Проблемы с транспортом	0,312*	0,152	0,020	-0,097	0,055	0,012
	Публичное выступление	0,385**	0,325*	0,179	-0,076	0,254*	0,099
	Быстрая смена условий деятельности	0,259*	0,245*	0,234*	0,005	0,476**	0,280*
	Незаконные дела	0,285*	0,180	0,066	0,542**	0,356**	0,121
Финансовые расходы	0,166	0,542**	0,190	0,182	0,241*	0,278*	

Примечание. В таблице приведены данные интеркорреляционных значений показателей опросника.

о высокой надежности и внутренней согласованности опросника ( $\alpha = 0,98$ ).

Конструктивная валидность проверялась путем интеркорреляционного анализа (коэффициент корреляции Пирсона) (табл. 7).

Данные корреляционного анализа показали результаты на уровне значимости  $p = 0,05$  и  $p = 0,01$  как внутри пунктов одного фактора, так и между параметрами, входящими в разные факторы. Помимо этого, присутствуют пункты, которые имеют отрицательные корреляции или низкие значения, что также свидетельствует о внутренней согласованности и логичности. Это подтверждает внутреннюю согласованность представленных параметров и их общую направленность на измерение заданного объекта.

Конвергентная валидность оценивалась путем проверки корреляций (коэффициент корреляции Пирсона) между шкалами опросника «Ситуационные факторы психических состояний» и шкалами методики «Рельеф психического состояния личности» А.О. Прохорова. Данная методика направлена на рассмотрение основных сторон психического состояния, а именно: психические процессы, физиологические реакции, переживания и поведение. В основе методики находится представление об иерархической организации психического состояния и его основных составляющих. Данная методика в связи с множеством проведенных на ее основе исследований [Прохоров: 245, 152, 352; Прохоров, Чернов: 191] зарекомендовала себя как валидная и надежная.

Если модификация проведена корректно, то параметры внутренних и внешних факторов опросни-

ка должны быть связаны с показателями шкал «Психические процессы», «Физиологические реакции», «Переживания» и «Поведение» (табл. 8).

Конвергентная валидность устанавливалась путем корреляции показателей опросника с набором переменных, связь с которыми является теоретически ожидаемой. К примеру, блок «Эмоциональные переживания» (радость, воодушевление и т. д.) со шкалой «Переживание» или параметр «Физическая активность» и шкала «Поведение» и т. д.

Расчетные значения коэффициентов корреляции (на уровне значимости  $p = 0,05$  и  $p = 0,01$ ), приведенные в таблице, говорят о наличии конвергентной валидности опросника.

Резюмируя полученные результаты, следует подчеркнуть, что все найденные взаимосвязи пунктов опросника «Ситуационные факторы психических состояний» с переменными шкал методики «Рельеф психического состояния личности» соответствуют теоретическим гипотезам. Однако присутствуют и исключения. К примеру, среди данных таблицы исключение составляет показатель «Радость» (нет значимых корреляций со шкалой «Переживание») и показатель «Избегание внимания» (практически не наблюдается значимых связей). В целом же имеющиеся данные свидетельствуют в пользу конвергентной валидности опросника.

Следовательно, полученные результаты подтверждают наличие конструктивной и конвергентной валидности, а также надежность опросника.

Таким образом, в статье рассмотрены и объединены в группы основные факторы жизнедеятельности человека, которые влияют на изменение его

Таблица 8

Результаты проверки конвергентной валидности опросника

Фактор	Параметр	Психические процессы			Физиологические реакции		Шкала переживаний		Поведение	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Внутренние факторы	Усталость	-0,343**	-0,280*	-0,051	-0,183	-0,103	-0,186	-0,154	-0,064	-0,097
	Радость	0,599**	0,431**	0,200	0,082	0,175	0,175	-0,213	0,448**	0,268*
	Воодушевление	0,273*	0,297*	0,213	0,269*	0,284*	0,248*	0,238*	0,085	0,034
	Неизвестность	0,211	0,192	0,206	0,240*	0,311*	0,436**	0,358**	0,150	-0,112
	Осознанность	0,409**	0,371**	0,470**	0,459**	0,258*	0,297*	0,199	0,252*	0,408**
	Сосредоточенность	0,287*	0,380**	0,341**	0,280*	0,311*	0,172	0,150	0,207	0,413**
Внешние факторы	Занятие любимым делом	0,326**	0,414**	0,201	0,225*	0,257*	0,201	0,272*	0,360**	0,086
	Привычки	0,203	0,261*	0,055	0,135	0,128	0,339**	0,421**	0,205	-0,086
	Творчество	0,282*	0,413**	0,241*	0,258*	0,352**	0,326*	0,415**	0,233*	0,053
	Физическая активность	0,317*	0,441**	0,269*	0,347**	0,081	0,346**	0,377**	0,402**	0,320**

*Примечание.* В таблице представлены примеры значений показателей корреляционного анализа опросника с методикой «Рельеф психического состояния личности»: 1 – показатель «Особенности представлений», 2 – показатель «Мышление», 3 – показатель «Эмоциональные процессы», 4 – показатель «Координация движений», 5 – показатель «Двигательная активность», 6 – показатель «Пассивность-активность переживаний», 7 – показатель «Сонливость-бодрствование», 8 – показатель «Непоследовательность-последовательность поведения», 9 – показатель «Импульсивность-размеренность поведения».

психического состояния; выявлены две группы факторов (внутренние и внешние) и входящие в них семантические единицы (параметры).

В результате проведенной психометрической работы на основе данных эмпирического исследования был сконструирован оригинальный опросник «Факторы психического состояния человека» и его сокращенная версия «Ситуационные факторы психических состояний». Основное назначение опросника – анализ степени влияния на динамику психического состояния человека отдельных факторов (как личностных, так и ситуативных) и входящих в них параметров. Данная методика может применяться в двух версиях. Обе версии методики характеризуются измерительными свойствами, которые отвечают современным стандартам надежности и валидности в научно-психологическом исследовании.

Особенность опросника заключается в том, что он выявляет ключевые факторы и параметры, влияющие на изменение психических состояний человека в конкретной ситуации жизнедеятельности.

Одним из недостатков опросника является то, что измерительные свойства как отдельных параметров, так и всего опросника в целом являются зависимыми от особенностей выборки респондентов, на которой производилась разработка и проверка опросника. При переносе методики на другие выборки эти свойства могут демонстрировать нестабильность. Поэтому дальнейшая работа по улучшению опросника связана с переносом его на другую выборку (ее вариативность, разделение выборки по половому признаку, возрасту, уровню образования и т. д.) и, исходя из этого, дополнительной проверкой психометрических свойств.

Практическая значимость работы заключается в том, что версия опросника «Факторы психического состояния человека» и его сокращенный вариант «Ситуационные факторы психических состояний» могут быть полезны при ситуативном анализе причин возникновения и изменения психического состояния человека. Выявление факторов и параметров, которые влияют на возникновение психического состояния в определенной степени значимости, поможет при составлении психокоррекционных, тренинговых программ и рекомендаций по коррекции психического состояния человека в разных ситуациях жизнедеятельности. Также опросник будет полезен при дополнении объективной картины исследования психических состояний человека, с целью оценки степени влияния на изменение состояния различных факторов и параметров.

#### Список литературы

Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. Москва: ПЕРСЭ, 2006. 350 с.

Карпинский К.В., Кольшико А.М. Современные методы психологической диагностики. Гродно: ГрГУ, 2022. 398 с.

Куликов Л.В. Психология настроения. Санкт-Петербург: С.-Петербургский ун-т, 1997. 228 с.

Наследов А.Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 416 с.

Прохоров А.О. Методики диагностики и изменения психических состояний личности. Москва: ПЕР СЭ, 2004. 176 с.

Прохоров А.О. Образ психического состояния. Москва: Институт психологии РАН, 2016. 245 с.

Прохоров А.О. Психология неравновесных состояний. Москва: Институт психологии РАН, 1998. 152 с.

Прохоров А.О. Рефлексивный слой психического состояния // Мир психологии, 2006. № 2. С. 38–48.

Прохоров А.О. Смысл и психическое состояние: феноменология и закономерности взаимоотношений. Психология психических состояний: сб. ст. / под ред. проф. А.О. Прохорова. Казань: Казанский государственный университет им. В.И. Ульянова-Ленина, 2006. Вып. 6. С. 8–22.

Прохоров А.О. Смысловая регуляция психических состояний. Москва: Институт психологии РАН, 2009. 352 с.

Прохоров А.О., Макарьева А.В. Опросник «Факторы психических состояний» // Психология психических состояний: сб. материалов XVI Междунар. науч.-практ. конф. для студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей вузов. Казань: Казанский университет, 2022. Вып. 16. С. 266–272.

Прохоров А.О., Чернов А.В. Рефлексивная регуляция психических состояний. Москва: Институт психологии РАН, 2019. 191 с.

Психология состояний: учеб. пособие / А.О. Прохоров, М.Е. Валиуллина, Г.Ш. Габдреева и др.; под ред. А.О. Прохорова. Москва: Когито-центр, 2011. 624 с.

Genevieve Beaulieu-Pelletier, Marc-Andre Bouchard, Frederick L Philippe. Mental States Task (MST): Development, Validation, and Correlates of a Self-Report Measure of Mentalization. *Journal of Clinical Psychology*, vol. 69, No. 7, 2013. URL: [https://www.researchgate.net/publication/234032173\\_Mental\\_States\\_Task\\_MST\\_Development\\_Validation\\_and\\_Correlates\\_of\\_a\\_Self-Report\\_Measure\\_of\\_Mentalization](https://www.researchgate.net/publication/234032173_Mental_States_Task_MST_Development_Validation_and_Correlates_of_a_Self-Report_Measure_of_Mentalization) (дата обращения: 03.06.2023).

#### References

Bodrov V.A. *Psikhologicheskii stress: razvitie i preodolenie* [Psychological Stress: Developing and Overcoming]. Moscow, PERSE Publ., 2006, 350 p. (In Russ.)

Karpinskii K.V., Kolyshko A.M. *Sovremennye metody psikhologicheskoi diagnostiki* [Modern Metodes of Psychological Diagnosis]. Grodno, GrGU Publ., 2022, 398 p. (In Russ.)

Kulikov L.V. *Psikhologiya nastroyeniia* [Mood psychology]. Sankt-Peterburg, S.-Peterburgskii universitet Publ, 1997, 228 p. (In Russ.)

Nasledov A.D. *SPSS: Komp'uternyi analiz dannykh v psikhologii i sotsial'nykh naukakh* [SPSS: Computer analysis of data in psychology and social sciences]. Sankt-Peterburg, Piter Publ., 2007, 416 p. (In Russ.)

Prokhorov A.O. *Metodiki diagnostiki i izmereniia psikhicheskikh sostoianii lichnosti* [Methods for diagnosing and measuring mental states of personality]. Moscow, PER SE Publ., 2004, 176 p. (In Russ.)

Prokhorov A.O. *Obraz psikhicheskogo sostoianniia* [Mental state image]. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2016, 245 p. (In Russ.)

Prokhorov A.O. *Psikhologiya neravnovesnykh sostoianii* [Psychology of non-equilibrium states]. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 1998, 152 p. (In Russ.)

Prokhorov A.O. *Refleksivnyi sloi' psikhicheskogo sostoianniia* [Reflexive layer of mental state]. *Mir psikhologii*, 2006, No. 2, pp. 38-48. (In Russ.)

Prokhorov A.O. *Smysl i psikhicheskoe sostoianie: fenomenologiya i zakonomernosti vzaimootnoshenii* [Meaning and mental state: phenomenology and patterns of relationships]. *Psikhologiya psikhicheskikh sostoianii: sb. st.* [Psychology of mental states: collection. Art. / ed. prof. A.O. Prokhorova], ed. by prof. A.O. Prokhorov. Kazan', Kazanskii gosudarstvennyi universitet im. V.I. Ul'ianova-Lenina Publ., 2006, vol. 6, pp. 8-22. (In Russ.)

Prokhorov A.O. *Smyslovaia reguliatsiia psikhicheskikh sostoianii* [Sense regulation of mental states]. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2009, 352 p.

Prokhorov A.O., Makarcheva A.V. *Oprosnik "Faktory psikhicheskikh sostoianii"* [Mental Health Factors Questionnaire]. *Psikhologiya psikhicheskikh sostoianii: sbornik materialov XVI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. dlia studentov, magistrantov, aspirantov, molodykh uchennykh i prepodavatelei vuzov*. Kazan', Kazanskii universitet Publ, 2022, vol. 16, pp. 266-272. (In Russ.)

Prokhorov A.O., Chernov A.V. *Refleksivnaia reguliatsiia psikhicheskikh sostoianii* [Reflexive regulation of mental states]. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2019, 191 p. (In Russ.)

*Psikhologiya sostoianii: ucheb. posobie* [Psychology of states. Tutorial], A.O. Prokhorov, M.E. Valiullina, G.Sh. Gabdreeva et al.; ed. by A.O. Prokhorov. Moscow, Kogito-tsentr Publ, 2011, 624 p. (In Russ.)

Genevieve Beaulieu-Pelletier, Marc-Andre Bouchard, Frederick L Philippe. Mental States Task (MST): Development, Validation, and Correlates of a Self-Report Measure of Mentalization. *Journal of Clinical Psychology*, vol. 69, No. 7, 2013. URL: [https://www.researchgate.net/publication/234032173\\_Mental\\_States\\_Task\\_MST\\_Development\\_Validation\\_and\\_Correlates\\_of\\_a\\_Self-Report\\_Measure\\_of\\_Mentalization](https://www.researchgate.net/publication/234032173_Mental_States_Task_MST_Development_Validation_and_Correlates_of_a_Self-Report_Measure_of_Mentalization) (access date: 03.06.2023).

*Статья поступила в редакцию 28.07.2023; одобрена после рецензирования 13.07.2021; принята к публикации 12.09.2021.*

*The article was submitted 28.07.2023; approved after reviewing 13.07.2021; accepted for publication 12.09.2021.*



Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 4. С. 48–57. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, No. 4, pp. 48–57.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.922.7

EDN TASENT

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-48-57>

## ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОСТИ И ИЕРАРХИЧНОСТИ КОНЦЕПТА РЕЖИССЕР

**Мосс Владимир Алексеевич**, кинорежиссер, член Союза кинематографистов РФ, член Гильдии кинорежиссеров России, Институт психологии Российской академии наук, Всероссийский государственный университет кинематографии им. С.А. Герасимова, Институт современного искусства, Москва, Россия, [info@mossfilm.com](mailto:info@mossfilm.com), <https://orcid.org/0000-0001-7600-1948>

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию особенностей возрастной динамики меры дифференцированности и меры иерархичности концепта *Режиссер* на разных стадиях возрастного развития. В исследовании приняли участие 572 респондента в возрасте от 6 до 56 лет. Для выявления возрастной динамики анализировались результаты направленного ассоциативного эксперимента (стимульное слово *Режиссер*) и пиктографической методики. Полученные данные свидетельствуют о том, что по мере возрастного развития и освоения профессиональной деятельности отмечается достоверный рост меры дифференцированности и меры иерархичности от детской группы до группы ранней зрелости. После этого в зрелой группе респондентов стабилизируется мера дифференцированности, а мера иерархичности резко снижается. Предполагается, что с возрастом снижается творческая активность режиссера. Выдвинута гипотеза о том, что резкое падение меры иерархичности обусловлено спецификой выборки.

**Ключевые слова:** режиссерские способности, концепт Режиссер, мера дифференцированности, мера иерархичности, стадии возрастного развития, кинорежиссура.

**Для цитирования:** Мосс В.А. Возрастная динамика дифференцированности и иерархичности концепта *Режиссер* // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 4. С. 48–57. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-48-57>

Research Article

## AGE DYNAMICS OF DIFFERENTIATION AND THE HIERARCHY OF THE CONCEPT DIRECTOR

**Vladimir A.I. Moss**, film director, member of the Union of Cinematographers of the Russian Federation, member of the Guild of Film Directors of Russia, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, All-Russian State University of Cinematography. S.A. Gerasimova, Institute of Contemporary Art, Moscow, Russia, [info@mossfilm.com](mailto:info@mossfilm.com), <https://orcid.org/0000-0001-7600-1948>

**Abstract.** The article is devoted to the study of the characteristics of the age dynamics of the measure of differentiation and the measure of hierarchy of the concept Director at different stages of age development. The study involved 572 respondents aged from 6 to 56 years. To identify age dynamics, the results of a directed associative experiment (stimulus word Director) and a pictographic technique were analyzed. The data obtained indicate that with age development and mastery of professional activities, there is a significant increase in the measure of differentiation and the measure of hierarchy from the children's group to the group of early adulthood. After this, in the mature group of respondents the measure of differentiation stabilizes, and the measure of hierarchy sharply decreases. It is assumed that a director's creative activity decreases with age. It is hypothesized that the sharp drop in the measure of hierarchy is due to the specifics of the sample.

**Keywords:** mental state, internal factor, external factor, vital activity situation, validity, reliability.

**For citation:** Moss V.A.I. Age dynamics of differentiation and the hierarchy of the concept Director. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, No. 4, pp. 48–57. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-48-57>

**Введение.** Проведение исследований особенностей личности, указывающих на предрасположенность к режиссерской профессии, их качественное научно-методическое обоснование важно не только для современной психологии способностей, психологии развития, но и для практики современного кинематографа.

Интенсивное развитие системы средств телевидения и массовой информации, кинотеатров и кино клубов, многочисленных киношкол, легкая доступность съемочной и воспроизводящей киноаппаратуры превратило профессию режиссера в одну из самых популярных и массовых.

Современная наука о кино, рассматривая специфику режиссуры с точки зрения киноведения и искусствоведения, не исследует особенности режиссерской одаренности, психические механизмы формирования режиссерских способностей, возрастные закономерности их становления и развития. Пока до сих пор остаются открытыми вопросы: какие специальные режиссерские способности (их компоненты, критерии) необходимо выявлять и с помощью каких методик? До сих пор не эксплицирована в явном виде структура режиссерских способностей, не решен вопрос об эффективном диагностическом инструментарии, позволяющего до обучения выявлять тех абитуриентов, кто наиболее пригоден для режиссерской деятельности.

Разработка теории и практики кинорежиссуры невозможна без разработки концепции режиссерских способностей, связанной с решением вопросов об источнике индивидуальных различий успешности в режиссерской деятельности, изучением природы режиссерских способностей и разработкой способов их измерения.

В основе методологического обоснования режиссерских способностей лежит *дифференционно-интеграционная теория*, базирующаяся на «двух всеобщих универсальных принципах развития: принципах дифференциации и интеграции, а само развитие рассматривается как движение от форм/состояний относительно глобальных и мало дифференцированных к формам/состояниям все более дифференцированным и иерархически связанным» [Волкова 2018: 15]. Дифференционно-интеграционная теория выступает инструментом познания природы режиссерских способностей и постижения процесса эволюции построения кинематографического образа из неопределенного замысла, проходя по всем этапам кодирования и декодирования текста, в законченный дифференцированный образ фильма – макрознак [Мосс 2016].

В рамках дифференционно-интеграционной теории развития способности рассматриваются как функциональные свойства структур ментального опыта, которые являются психическими носителями свойств субъекта. Общие способности как общие инвариант-

ные психологические особенности, обуславливающие успешность деятельности на разных этапах развития, ограничиваются от специальных, которые представляют собой специфические особенности, формирующиеся на определенном этапе развития и обеспечивающие успешность в конкретных видах деятельности. В русле данного подхода анализировалась природа математических способностей [Крутецкий 1998], совладающего интеллекта [Куваева, Волкова 2022], обоснован онтологический статус химических способностей [Волкова 2011], но вопрос о том, какие структуры складываются при усвоении деятельности кинорежиссера, какова их специфика и как они соотносятся с продуктивностью деятельности, остается открытым. В русле данного подхода уровень развития режиссерских способностей определяется с точки зрения меры соответствия концептуальных структур (концепта *Режиссер*) требованиям деятельности режиссера.

Любой концепт, как и концепт *Режиссер*, формируется на основе освоения определенной предметной области, поэтому его содержание предметно-специфично. В состав концепта включены образы разного уровня обобщенности, которые обеспечивают эффект визуализации содержания понятийной мысли [Мосс 2016].

Концепт – это сложный многоуровневый ментальный комплекс, стереотипная установка, помогающая осознать реальность. Это понятие разными исследователями трактуется как интеллектообразующая интегративная единица [Веккер 2000], психический носитель свойств понятийного мышления [Холодная 2012], высший уровень организации ментальных структур [Волкова 2015]. Природа концепта мультипликативна [Волкова 2018]. С одной стороны, он является социальным образованием, с другой – индивидуальным [Волкова 2013]. Концепты как корреляты индивидуальной картины мира [Волкова, Тен 2017] содержат отрефлексированную информацию, полученную в прошлом, определяют познавательную деятельность в настоящем и траекторию поведения человека в будущем [Волкова 2013]. Концепт идеален и в тоже время он материален; является результатом механизмов дифференциации и интеграции; реализует двойственную функцию – функцию концептуализации происходящего и функцию регуляции поведения и деятельности [Волкова 2018].

Концепт *Режиссер* играет огромную роль не только как результат отражения окружающей действительности, не только как основной носитель свойств понятийного мышления, общих и режиссерских способностей – сквозь него проявляются различные семантические уровни: национально-культурные, философско-эстетические, индивидуально-личностные, образно-метафорические. Именно концепт *Режиссер*

является носителем всей сферы режиссерской личности, ее своеобразным штрих-кодом – в нем в свернутом виде закодированы основные личностные характеристики и компоненты. Таким образом, концепт *Режиссер* репрезентируется в двух планах: рациональном и метафорическом, что говорит о его семантической широте.

Также концепт *Режиссер* выполняет регулирующую функцию как высший уровень организации ментального опыта. В прямой зависимости от уровня организации когнитивно-репрезентативных структур и их степени сформированности находится продуктивность и эффективность режиссерской деятельности. Режиссеры с более высоким уровнем дифференцированности и интегрированности концептуального опыта являются более продуктивными и успешными в решении режиссерских задач.

Концепт *Режиссер* выступает своеобразным центром кристаллизации смысловой реальности фильма, высшим уровнем которого является *режиссерский замысел* – сложное творческое, интеллектуальное, психологическое, эмоциональное и социальное явление, которое как закон взаимодействия всех сугей и всей материи является основой режиссерского творчества, все остальное проистекает из него. Информация о внешнем и внутреннем мире человека передается зрителю посредством киноязыка в расчлененной форме, имеющей дискретный характер. Кинокартина выступает посредником между режиссером и зрителем в процессе экранной коммуникации, превращая смысл сообщения из дискретно-расчлененной формы в целостный чувственно-эмоциональный образ. Поэтому кинорежиссер должен уметь *расчленять* предметы и явления, *выделяя* отдельные самостоятельные единицы, *сопоставлять* объекты и их признаки друг с другом для последующего вероятностного соединения их в единое целое.

Исследований, посвященных особенностям организации концепта *Режиссер*, а тем более динамике изменения его организации на разных стадиях возрастного развития обнаружить не удалось. Поэтому цель нашего исследования состоит в анализе меры дифференцированности и меры иерархичности концепта *Режиссер* у респондентов разных возрастных групп.

### Дизайн исследования

**Описание процедуры исследования и характеристика экспериментальной выборки.** Материал экспериментального исследования получен при обследовании абитуриентов и студентов по специальности режиссер кино и телевидения кинематографических вузов и киношкол (ВГИК, Институт Современного искусства, ВКСР, Loyola University Chicago), которые прошли экспертный отбор при поступлении, а также детей, школьников и учащихся киношкол г. Москвы и летних кинолагерей (Московская школа нового кино, киношкола «Без границ», UFM cinema school, киношкола им. Макгаффина, лагеря: «Артек», «Звездный», «Your Camp»).

Общая выборка исследования составила 572 человек в возрасте от 6 до 56 лет (средний возраст составил  $20,98 \pm 7,51$  лет) следующих возрастных групп: дети, подростки, молодежь, ранняя зрелость и зрелость (табл. 1).

### Методы исследования

**Организационные методы исследования** – метод поперечных срезов.

**Методы сбора эмпирических данных** – диагностический комплекс представлен методами оценки организации концепта (стимульное слово *Режиссер*):

- направленный ассоциативный эксперимент (мера дифференцированности);
- пиктографическая методика (мера иерархичности).

**Методы обработки эмпирических данных** – дескриптивный анализ (среднее, дисперсия, асимметрия, эксцесс), сравнительный анализ (ANOVA, Н-критерий Краскела – Уоллеса).

**Методы сбора эмпирических данных. Направленный ассоциативный эксперимент.** Респондентам в направленном ассоциативном эксперименте предлагалась написать как можно больше прилагательных, соответствующих слову *Режиссер*, в течение 2 минут.

Мера дифференцированности концепта *Режиссер* определялась по количеству признаков, релевантных содержательным категориям.

На основе анализа специальной режиссерской деятельности было выделено 32 содержательные ка-

Таблица 1

### Характеристика выборки

Респонденты	Режиссеры (группы)				
	Детская	Подростковая	Юношеская	Ранняя зрелость	Зрелость
Количество	10 (60 %) *	110 (47,3 %)	280 (39,3 %)	141 (37,6 %)	31 (48,4 %)
Минимальный возраст	6	12	17	22	36
Максимальный возраст	11	16	21	35	56

\* Доля респондентов мужского пола в %.

тегории, описывающие разные стороны деятельности режиссера. Для оценки когнитивного содержания концепта *Режиссер* был применен частотный анализ признакового состава в соответствии с рекомендациями З.Д. Поповой и И.А. Стернина [Попова, Стернин 2007]. Двенадцать экспертов в области психологии, кинематографии и лингвистики просили оценить 1 449 уникальных признаков, полученных в результате направленного ассоциативного эксперимента (стимульное слово *Режиссер*) на соответствие указанным категориям. Высокую степень согласованности между экспертами ( $\geq 75\%$ ) получила 21 содержательная категория: *умный, креативный, ответственный, сильный, плохой, чувствительный, харизматичный, наблюдательный, общительный, идейно-нравственный, правдивый, руководящий, воздействующий, жанровый, разносторонний, конструктивный, интуитивный, сумасшедший, визуальный, самостоятельный, слышащий*).

**Пиктографическая методика.** Респондентам предлагалось сделать рисунок, который в образной форме отражает представления о режиссере с учетом его наиболее важных и существенных характеристик. Время выполнения задания – 3 минуты. Мера иерархичности образного компонента концепта *Режиссер* определялась в соответствии с идейными критериями оценки образного состава концепта, предложенными М.А. Холодной [Холодная 2012]:

0 баллов – личностная или эмоциональная ассоциация, бессмысленный или абстрактный образ, не имеющий отношения к деятельности режиссера;

1 балл – конкретный предметно-описательный образ, внешние признаки или узкое изначальное, ситу-

ативное представление о режиссерской деятельности (нарисовано то, что можно увидеть);

2 балла – предметный образ деятельности режиссера с элементами обобщения и схематизации, наличие невидимых и скрытых закономерностей. Не выделены ключевые элементы концепта и нет целостности;

3 балла – метафора, модель, обобщенная абстрактная схема. Отображена невидимая скрытая суть – квинтэссенция деятельности режиссера – целостная концепт-система, образы с причинно-следственными связями и высокой степенью обобщенности, отражающие ключевые элементы концепта *Режиссер* (порождение нового смыслообразующего целого, способность видеть противоречия, событийность, образность, направляющая и воздействующая функции и др.).

Рассмотрим на конкретных примерах оценку меры обобщенности концепта *Режиссер*.

На рисунке 1 представлены образы, в которых воспроизводятся элементы ситуационного окружения заданного объекта – «идеальный режиссер» или эмоциональное отношение к нему. Изображения далеки от смыслового содержания концепта *Режиссер*, отличаются низкой мерой обобщенности, не выявлена специфика режиссуры. Также в эту группу попадают рисунки, у которых визуальная модальность отсутствует, что компенсируется наличием разнообразных вербальных замещений.

Оценка в 1 балл выставляется, если респондент изображает ситуативное представление о режиссерской деятельности или предметно-описательный образ, напрямую связанный с режиссерской де-

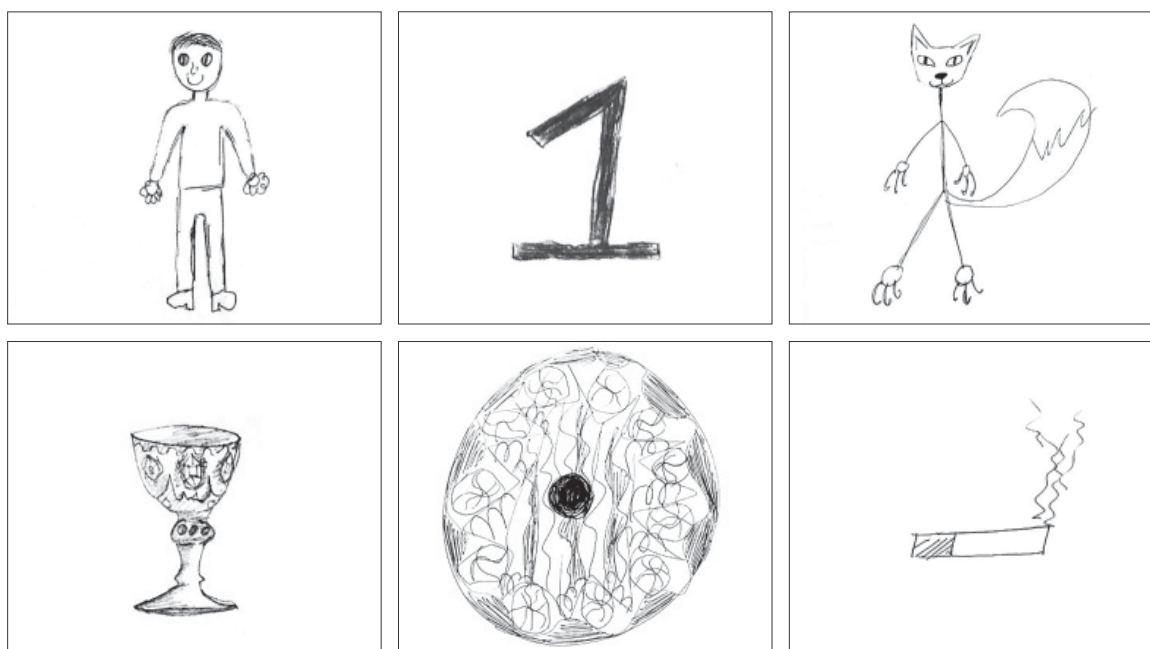


Рис. 1. Мера иерархичности – 0 баллов



Рис. 2. Мера иерархичности – 1 балл

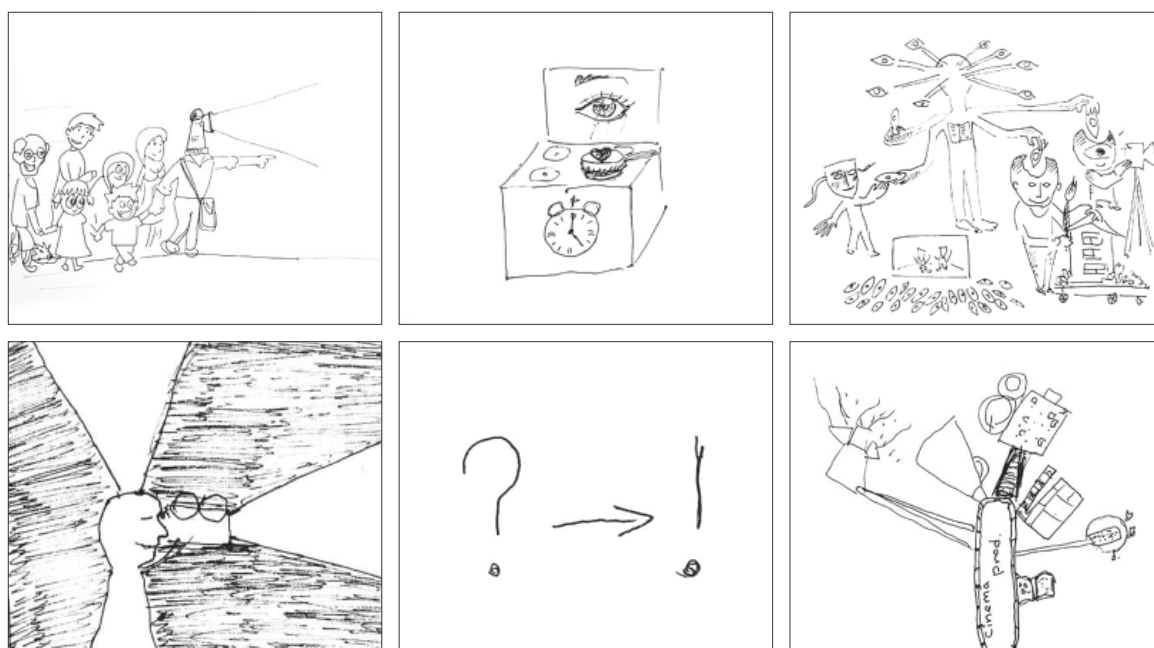


Рис. 3. Мера иерархичности – 2 балла

тельностью: камера, хлопушка, режиссерский стул, мегафон, бум, пленка и т. д. или, например, реальной процесс съемки фильма, взаимодействие режиссера со съемочной группой. Данные рисунки не содержат обобщения и скрытого смысла. Эти рисунки составляют самую большую группу (рис. 2).

Рисунки респондентов, имеющие элементы обобщения и схематизации, скрытые смыслы – то, что нельзя увидеть в рисунке, – оцениваются в 2 балла. Такие образы идеального режиссера являются уже переработанным и переосмысленным на личностном уровне отражением содержания кон-

цепта *Режиссер*, но в них часто отсутствуют ключевые элементы концепта (рис. 3).

На рисунке 4 представлены такие предметно-обобщенные образы, как глаз-символ, прорывающий стену, устремленную вверх; айсберг как метафора, делающая невидимое видимым и обладающая скрытым конфликтом; глаза (зрение), сердце (чувство) и руки (передача зрителю) – как метафора главного смысла режиссуры: восприятие – преобразование – воздействие; способность зажечь микрокосм и превратить его во вселенную; конфликтное движение вверх по ступеням, которое ведет к разрешению.

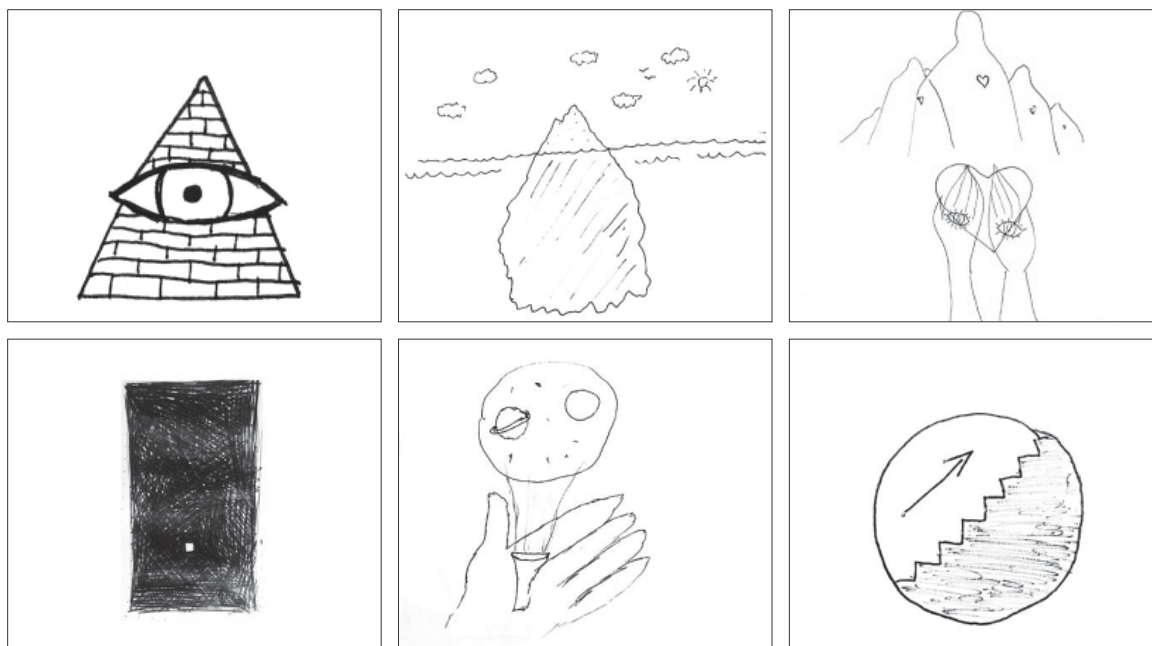


Рис. 4. Мера иерархичности – 3 балла

Оценка в 3 балла присваивается рисункам тех респондентов, которые в образном виде представили свое понимание закономерностей режиссерской деятельности, базовых и системообразующих элементов режиссерского языка, находящихся в организованном взаимодействии и имеющих высокую степень обобщенности: концепт *Режиссер* представлен целостной системой, отражающей все главные его компоненты (замысел, бинарная оппозиционность, целостность, оригинальность, конкретность, восприятие, преобразование, воздействие и др.). Модели отличаются высоким уровнем структурированности и мерой разнообразия.

Данный метод позволяет получить многомерное представление о специфике режиссерских способностей. Многие типичные образы, используемые в рисунках, повторяются по смыслу, благодаря чему их можно объединить в группы, отражающие основные тенденции: масштаб режиссерской личности (соотношение размеров); преломление (зеркало); процесс созидания; многоручность, многозадачность, полиглот (мастер на все руки); всевидящий, далеко глядящий; устремление вверх, творческий полет; руководство; идея движения; взаимодействие; воздействие; скрытый смысл. Следует подчеркнуть, что один и тот же предметный образ может быть представлен на разных уровнях обобщенности.

**Методы обработки эмпирических данных.** Сырые баллы показателей «меры дифференцированности» и «меры иерархичности» концепта *Режиссер*, показателей режиссерских способностей были трансформированы в шкалу стенов при помощи процентильной стандартизации.

Опираясь на идеи В.М. Русалова об открытой шкале уникальным ответам присваивался дополнительный балл, поэтому шкала стенов выходит за пределы 10 баллов.

Интерпретация показателей:

1–3 стена – низкая мера дифференцированности концепта *Режиссер*;

4–7 стенов – средняя мера дифференцированности;

8–10 стенов – высокая мера дифференцированности;

3 стена – низкая мера иерархичности концепта *Режиссер*;

6 стенов – средняя мера иерархичности концепта;

8–10 – высокая мера иерархичности концепта.

**Результаты эмпирического исследования особенностей организации концепта *Режиссер* у респондентов разных возрастных групп**

Результаты эмпирического исследования показывают, что самые высокие баллы по мере дифференцированности и мере иерархичности получили все-

Таблица 2

Перевод сырых баллов в шкалу стенов

S-scores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Мера дифференцированности	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Мера иерархичности			0			1		2			3	

го 24 респондента (М/Ж = 10/14) из подростковой (1; М = 1) и юношеской (12; М/Ж = 6/6) групп и группы ранней зрелости (11; М/Ж = 3/8). Самый высокий балл по мере дифференцированности (9, 10, 11 баллов) отмечается у 7 респондентов: из них 5 из юношеской группы, 1 из группы ранней зрелости и 1 из подростковой группы. По мере иерархичности самые высокие баллы (3 балла) получили 19 респондентов: из них 11 из юношеской группы, 7 из группы ранней зрелости и 1 из подростковой группы. Необходимо отметить, что из этой же выборки респондентов с высокими баллами 2 из них получили самые высокие оценки одновременно и по мере дифференцированности, и мере иерархичности – 1 из группы ранней зрелости, другой, что удивительно, из подростковой группы. Полученные результаты свидетельствуют, что при помощи этого теста мы можем выявить наиболее способных респондентов, пригодных для режиссерской деятельности в подростковом возрасте на основании высоких баллов меры дифференцированности и меры иерархичности концепта *Режиссер*, указывающих на предрасположенность к более детальному и образному общению с миром. Также важно упомянуть, что большинство респондентов, получивших высокие баллы, имеют также высокие экспертные оценки, а 6 из них отмечены педагогами как наиболее перспективные.

Что касается количества и разнообразия категорий как показателя меры дифференцированности, то чаще всего встречаются: *креативный* (385), *умный* (369), *ответственный* (265), *чувствительный* (138), *сильный* (130), *наблюдательный* (118). В детской группе можно выделить только две категории: *креативный* (3) и *умный* (2), остальные категории вообще не представлены. В подростковой группе хорошо представлены *умный* (63), *креативный* (48), *ответственный* (35). В юношеской группе наиболее часто встречаются *креативный* (130), *умный* (122), *ответственный* (99); в группе ранней зрелости – *умный* (87), *креативный* (78), *ответственный* (68); а в зрелой группе – *креативный* (20), *умный* (20), *ответственный* (16).

Анализ меры иерархичности показывает, что в детской группе в основном преобладают рисунки на 0 баллов, вообще не связанные с режиссерской деятельностью (цифра, сигарета, животное и др.). В подростковой группе одна треть рисунков, не свя-

занных с режиссерской деятельностью, представлена на 1 балл, две трети – изображения, использующие ситуативное представление о режиссерской деятельности или предметные образы, напрямую связанные с режиссурой (камера, хлопушка, режиссер, сценарий и др.). В юношеской группе в количественном отношении поровну распределились рисунки на 1 балл, использующие предметно-описательные образы кинорежиссуры (режиссерский стул, мегафон, бум и др.), и на 2 балла – имеющие элементы обобщения и схематизации, скрытые смыслы (многозначность, многофункциональность). Также в этой группе менее одной трети занимают рисунки на 0 баллов, не связанные с режиссурой, и единичные случаи изображений на 3 балла (проникновение в специфику режиссерских способностей). В группе ранней зрелости наиболее часто встречаются рисунки 2 балла, немного меньше на 1 балл и на 0 баллов и единичное количество рисунков на 3 балла. В зрелой группе количество пиктограмм на 0, 1 и 2 балла приблизительно одинаковое, на 3 балла – не обнаружены.

Анализ данных, представленных в таблице 3, указывает, что по мере возрастного развития и освоения деятельности кинорежиссера наблюдается статистически достоверный рост меры дифференцированности и меры иерархичности представлений. В детской группе отмечается низкий уровень меры дифференцированности ( $2,00 \pm 1,05$ ) и меры иерархичности ( $3,90 \pm 1,45$ ), в этом возрасте дети имеют смутное представление о режиссерской деятельности. В подростковой ( $4,61 \pm 1,63$ ;  $5,29 \pm 1,61$ ) и юношеской ( $5,49 \pm 1,82$ ;  $5,79 \pm 2,10$ ) группах – средний уровень, в группе ранней зрелости показатели меры дифференцированности и меры иерархичности концепта *Режиссер* выше среднего ( $6,20 \pm 2,02$ ;  $5,97 \pm 2,28$ ). В период зрелости отмечается стабилизация процесса дифференциации представлений о деятельности режиссера ( $6,17 \pm 1,80$ ). Особо следует отметить резкое снижение меры иерархичности концепта *Режиссер* ( $5,53 \pm 2,00$ ) в этот возрастной период.

Анализ меры дифференцированности концепта *Режиссер* у респондентов разных возрастных групп показывает, что по мере возрастного развития объем ассоциативного ряда возрастает (рис. 5а): респонденты детской группы характеризуются наименее дифференцированным концептом *Режиссер* с ми-

Таблица 3

Мера дифференцированности и мера иерархичности (возрастные группы)

	детская	подростковая	юношеская	ранняя зрелость	зрелость	F	Sig.
Мера дифференцированности	$2,00 \pm 1,05$	$4,61 \pm 1,63$	$5,49 \pm 1,82$	$6,20 \pm 2,02$	$6,17 \pm 1,80$	21,165	0,000
Мера иерархичности	$3,90 \pm 1,45$	$5,29 \pm 1,61$	$5,79 \pm 2,10$	$5,97 \pm 2,28$	$5,53 \pm 2,00$	3,744	0,005

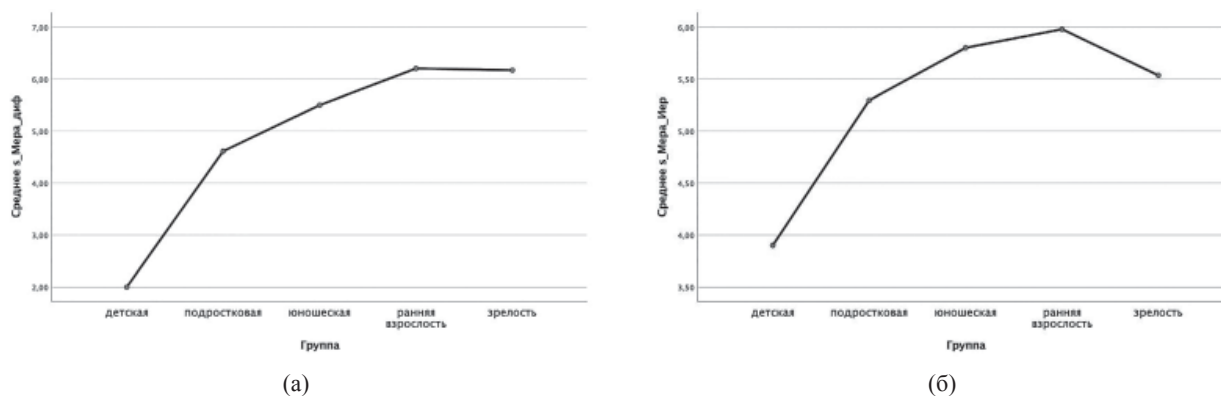


Рис. 5. Показатели меры дифференцированности (а) и меры иерархичности (б) концепта *Режиссер* у респондентов разных возрастных групп

нимальной длиной ассоциативного ряда, в то время как максимальная его длина отмечается в группе ранней зрелости и далее возникает плато до периода зрелости, что характеризуется наиболее дифференцированным концептом *Режиссер*.

Мера иерархичности концепта *Режиссер* представляет собой уровень обобщенности характерных признаков в структуре индивидуальных представлений о режиссерской деятельности. От соотношения видовых и родовых признаков концепта зависит сложность семантического поля и визуального прототипа концепта *Режиссер*, что свидетельствует об уровне зрелости его структурной организации. Анализ данных, представленных на рисунке 5б, также показывает, что наиболее высокий показатель меры иерархичности концепта *Режиссер* наблюдается у респондентов группы ранней зрелости, наиболее низкий – в детской возрастной группе.

Сопоставляя данные, представленные в таблице 3 и графики на рисунках 5а и 5б, можно говорить об общей закономерности: наблюдается рост от детской группы до группы ранней зрелости и меры дифференцированности, и меры иерархичности, а затем происходит стабилизация меры дифференцированности от ранней зрелости до зрелости, а вот мера иерархичности начинает существенно снижаться.

**Обсуждение.** Возникает вопрос, что стоит за такой траекторией развития меры дифференцированности и меры иерархичности концепта *Режиссер* и как полученные данные соотносятся с творчеством действующих кинорежиссеров? Является ли это всеобщей закономерностью, или полученные результаты связаны со спецификой выборки, на которой проводили исследование? Попытаемся интерпретировать результаты исследования сквозь призму дифференциционно-интеграционной теории развития и полученного инструментария.

Можно отметить, что начиная с детской группы и вплоть до группы ранней зрелости практически одинаково растет мера дифференцированности

и меры иерархичности, или тонкое различительное чувство (в терминах Н.И. Чуприковой) [Чуприкова, 2019], но далее в зрелой группе происходит стабилизация меры дифференцированности, обнаруживается спад показателей меры иерархичности.

Необходимо разобраться, почему падает мера иерархичности, какие трудности могут возникать в режиссерской деятельности в этой возрастной группе? Ведь зрелые респонденты – это те, кто в позднем возрасте решили заняться режиссерской деятельностью. Гипотетически возможно предположить, что здесь имеет значение сам возраст кинорежиссера и пик его творческой активности. Раз с возрастом мера иерархичности концепта *Режиссер* снижается, то, значит, снижается и уровень мышления, отвечающего за смыслогенез, исчезает главное, сущность, суть. Биографии российских режиссеров показывают, что самые выдающиеся фильмы, высоко оцененные критиками и кинофестивалями, глубоко воздействующие на зрителя и оставившие неизгладимый след в их памяти, были созданы на пике творческой активности кинорежиссера, в наиболее продуктивной период его жизнедеятельности в определенном возрасте. Подтверждение этому мы находим в трудах В.Н. Дружинина, который, ссылаясь на книгу великого русского писателя М. Зощенко «Возвращенная молодость», справедливо замечает, что «результаты десятков исследований биографий ученых, композиторов, писателей, художников свидетельствуют о том, что пик творческой активности человека приходится на период с 30 до 42–45 лет» [Дружинин 1994: 235]. Анализ биографий известных кинорежиссеров показывает года их наибольшей творческой активности: Эйзенштейн (30–45), Рязанов (39–55), Михалков (30–49), Тарковский (34–51), Звягинцев (35–54).

Зикар и Слотер вслед за Леманом [Lehman 1953] показали связь возраста кинорежиссеров с творческими достижениями. Согласно их данным, вначале наблюдается быстрый рост творческих способностей, за которым следует период высокой активности,



а далее следует плато и устойчивый спад до конца карьеры. Леман составил таблицу опросов критиков о лучших фильмах за год и обнаружил, что кинорежиссеры в возрасте от 35 до 39 лет имели самый высокий средний показатель упоминаний в опросах, тогда как режиссеры моложе 35 лет или старше 39 лет имели относительно более низкие средние показатели [Lehman 1953]. Такая типичная форма снижения творческой активности с течением времени была обнаружена у 75 % кинорежиссеров, но было несколько кинорежиссеров, как исключение из этого правила, которые не соответствовали этой модели [Zickar, Slaughter 1999], их творческая производительность росла ускоренными темпами на протяжении всей карьеры. Оказывается, что одни кинорежиссеры могут долго творить и продуктивно двигаться от фильма к фильму на протяжении всей жизни, наращивая глубину постижения специфики режиссерской деятельности, а другие снимают один или два фильма в определенном возрасте на пике своей творческой активности, рано сгорают и уходят.

Полученные нами результаты, а также анализ литературных источников и многочисленных биографий кинорежиссеров говорит о том, что, скорее всего, такое резкое падение меры иерархичности существенным образом обусловлено спецификой данной выборки исследования.

**Заключение.** Новизна исследования состоит в том, что отчетливо видна закономерность изменения особенностей организации концепта *Режиссер* с возрастом.

Данные методики дают возможность определения и измерения специальных способностей в плане изучения ментальных структур, обуславливающих продуктивность режиссерской деятельности, и могут применяться как адресные методики для отбора абитуриентов на специальность кинорежиссера. Они позволяют выявить, как изменяются: представление о деятельности режиссера с возрастом, размерность в течение различных возрастов, мера дифференцированности и мера иерархичности, а также чем отличаются группы между собой.

В нашей статье мы впервые предприняли попытку изучения специфики деятельности режиссера кино и особенностей организации концепта *Режиссер* на разных этапах возрастного развития, что может способствовать активизации и углублению теоретических и практических знаний в области психологии специальных способностей, а также в современной кинорежиссуре.

#### Список литературы

Веккер Л.М. Психика и реальность: Единая теория психических процессов. Москва: Смысл: Per Se, 2000. 685 с.

Волкова Е.В. Психология специальных способностей: дифференционно-интеграционный подход. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 320 с.

Волкова Е.В. Слово как фактор регуляции и концептуализации жизнедеятельности // Материалы III Международн. науч.-практ. конф. «Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики»; Калуга, 19–21 апреля. Калуга: ИП Якунин А.В., 2018. С. 215–223.

Волкова Е.В. Технологии развития ментальных ресурсов. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН». 2015. С. 256.

Волкова Е.В., Тен Е.А. Представления о работе как фрагмент индивидуальной картины мира в период ранней взрослости // Мир психологии. 2017. № 2 (90). С. 92–100.

Волкова Е.В. Трехединый аспект функционирования организации концепта: прошлое, настоящее и будущее // Мир психологии. 2013. № 2. С. 29–41.

Дифференционно-интеграционная теория развития. Кн. 2 / сост. и ред. Н.И. Чуприкова, Е.В. Волкова. Москва: Языки славянских культур: Знак, 2014. 720 с.

Дружинин В.Н. Психология и психодиагностика общих способностей. Москва: Наука, 1994. 335 с.

Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 416 с.

Мосс В.А. Специфика развития и реализации режиссерских способностей в структуре индивидуальности // Мир психологии. 2016. № 1. С. 175–184.

Попова З.Д., Стернин И.А. Семантико-когнитивный анализ языка. Воронеж: Истоки, 2007. 250 с.

Холодная М.А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 288 с.

Чуприкова Н.И. Время реакции человека: Физиологические механизмы, вербально-смысловая регуляция, связь с интеллектом и свойствами нервной системы. Москва: ИД ЯСК, 2019. 432 с.

Kuvaeva I.O. & E.V. Volkova. Biochemical Correlates of Individual Differences in Coping Intelligence. Natural Systems of Mind, 2022, vol. 2, No. 2, pp. 18-34.

Lehman H.C. Age and achievement. Princeton, NJ, Princeton University Press, 1953.

Zickar M.J., & Slaughter J.E. Examining creative performance over time using hierarchical linear modeling: An illustration using film directors. Human Performance, 1999, vol. 12 (3-4), pp. 211-230.

#### References

Vekker L.M. *Psikhika i real'nost': Edinaia teoriia psikhicheskikh protsessov* [Mind and reality: Unified

theory of mental processes]. Moscow, Meaning Publ., Per Se Publ., 2000, 685 p. (In Russ.)

Volkova E.V. *Psikhologija spetsial'nykh sposobnostei: differentsionno-integratsionnyi podkhod* [Psychology of special abilities: differential-integration approach]. Moscow, Institute of Psychology Publ., 2011, 320 p. (In Russ.)

Volkova E.V. *Slovo kak faktor reguliatsii i kontseptualizatsii zhiznediateľnosti* [The word as a factor in the regulation and conceptualization of life]: *materialy III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Lichnost', intellekt, metakognitsii: issledovatel'skie podkhody i obrazovatel'nye praktiki»* [Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference "Personality, Intelligence, Metacognition: Research Approaches and Educational Practices"], 2018, pp. 215-223. (In Russ.)

Volkova E.V. *Tehnologii razvitiia mental'nykh resursov* [Technologies for the development of mental resources]. Moscow, Institute of Psychology Publ., 2015, 256 p. (In Russ.)

Volkova E.V., Ten E.A. *Predstavleniia o rabote kak fragment individual'noj kartiny mira v period rannej vzroslosti* [Ideas about work as a fragment of an individual picture of the world during early adulthood]. *Mir psikhologii* [World of Psychology], 2017, No. 2 (90), pp. 92-100. (In Russ.)

Volkova E.V. *Triedinyj aspekt funkcionirovaniia organizatsii koncepta: proshloe, nastojashchee i budushchee* [The triune aspect of the functioning of the concept organization: past, present and future]. *Mir psikhologii* [World of Psychology], 2013, No. 2, pp. 29-41. (In Russ.)

*Differentsionno-integratsionnaia teoriia razvitiia. Kn. 2* [Differential-integration theory of development. Vol. 2], comp., ed. by N.I. Chuprikova, E.V. Volkova. Moscow, Languages of Slavic cultures Publ., Znak Publ., 2014, 720 p. (In Russ.)

Druzhinin V.N. *Psikhologija i psihodiagnostika obshchih sposobnostej* [Psychology and psychodiagnostics of general abilities]. Moscow, Science Publ., 1994, 335 p. (In Russ.)

Krutetsky V.A. *Psikhologija matematicheskikh sposobnostej shkol'nikov* [Psychology of mathematical abilities of schoolchildren]. Moscow, Institute of Practical Psychology Publ.; Voronezh, NPO MODEK Publ., 1998, 416 p. (In Russ.)

Moss V.A. *Specifika razvitiia i realizatsii rezhisserskikh sposobnostej v strukture individual'nosti* [Specifics of the development and implementation of directorial abilities in the structure of individuality]. *Mir psikhologii* [World of Psychology], 2016, No. 1, pp. 175-184.

Popova Z.D., Sternin I.A. *Semantiko-kognitivnyi analiz iazyka* [Semantic-cognitive analysis of language]. Voronezh, Origins Publ., 2007, 250 p. (In Russ.)

Kholodnaia M.A. *Psikhologija poniatinogo myshleniia: Ot kontseptual'nykh struktur k poniatinym sposobnostiam* [Psychology of Conceptual Thinking: From Conceptual Structures to Conceptual Capabilities]. Moscow, Institute of Psychology Publ., 2012, 288 p. (In Russ.)

Chuprikova N.I. *Vremia reaktsii cheloveka: Fiziologicheskie mehanizmy, verbal'no-smyslovaja reguliatsiia, svyaz' s intellektom i svoystvami nervnoj sistemy* [Human reaction time: Physiological mechanisms, verbal-semantic regulation, connection with intelligence and properties of the nervous system]. Moscow, YASK Publ., 2019, 432 p.

*Статья поступила в редакцию 25.10.2023; одобрена после рецензирования 10.11.2023; принята к публикации 21.11.2023.*

*The article was submitted 25.10.2023; approved after reviewing 10.11.2023; accepted for publication 21.11.2023.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 4. С. 58–65. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 4, pp. 58–65.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:370

EDN VZCRDU

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-58-65>

## САМООЦЕНКА ЯЗЫКОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ТРЕВОЖНОСТИ И МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**Чагина Алина Владимировна**, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, [alinachagina90@gmail.com](mailto:alinachagina90@gmail.com),  
<https://orcid.org/0000-0001-6883-0172>

**Аннотация.** В статье на основе социологического опроса, проведенного в 2023 г., рассматривается взаимосвязь оценки собственных языковых способностей и интереса к иностранному (английскому) языку российскими школьниками и студентами (СПО, младшие курсы вузов) с уровнями их тревожности и мотивации при овладении предметом. Анализ зарубежной и отечественной исследовательской литературы и детальный разбор материалов опроса позволил выявить, что более уверенные в своих знаниях и лингвистическом потенциале ученики реже испытывают тревогу и являются мотивированными в силу положительной оценки перспектив изучения языка (карьера, путешествия, престиж) и интереса к связанной с ним культуре. На тревожность отрицательно влияют низкая самооценка способностей, малый интерес к предмету, влекущие нежелание изучать язык в целом (в аудитории и в рамках домашних заданий), непонимание логики и робость в построении новых фраз, скуку на уроках, а также допускаемые в ходе работы ошибки.

**Ключевые слова:** средняя школа, старшие классы, среднее профессиональное образование, языковые способности, самооценка, иностранный язык, тревожность, мотивация к обучению, познавательный интерес.

**Для цитирования.** Чагина А.В. Самооценка языковых способностей учащихся с разным уровнем тревожности и мотивации к изучению иностранного языка // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 4. С. 58–65. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-58-65>

Research article

## SELF-ASSESSMENT OF LANGUAGE ABILITIES OF STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF ANXIETY AND MOTIVATION TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE

**Alina V. Chagina**, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [alinachagina90@gmail.com](mailto:alinachagina90@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-6883-0172>

**Abstract.** The article, based on a sociological survey conducted in 2023, examines the relationship between the assessment of one's own language abilities and interest in a foreign (English) language the language of Russian schoolchildren and students (SPO, junior courses of universities) with the levels of their anxiety and motivation when mastering the subject. An analysis of foreign and domestic research literature and a detailed analysis of the survey materials revealed that students who are more confident in their knowledge and linguistic potential are less likely to experience anxiety and are motivated due to a positive assessment of the prospects for learning a language (career, travel, prestige) and interest in the culture associated with it. Anxiety is negatively affected by low self-esteem of abilities, low interest in the subject, resulting in unwillingness to learn the language as a whole (in the classroom and as part of homework), misunderstanding of logic and timidity in constructing new phrases, boredom in the classroom, as well as mistakes made during work.

**Keywords:** secondary school, high school, secondary vocational education, language skills, self-esteem, foreign language, anxiety, motivation to learn, cognitive interest.

**For citation:** Chagina A.V. Self-assessment of language abilities of students with different levels of anxiety and motivation to learn a foreign language. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, No. 4, pp. 58–65. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-58-65>

**Введение.** Одним из факторов эффективности образовательного процесса считается профессионализм учителя, который выражен в степени его владения преподаваемым материалом, умении вызывать и удерживать интерес аудитории, способности создавать позитивную атмосферу в учебном коллективе, преодолевать негативные и конфликтные ситуации и т. д. Однако успех обучения зависит не только от учителя – пропорционально важен отклик аудитории, который, в свою очередь, обуславливается способностями обучающихся к предмету, интересом к нему, а также зависит от мотивации учащихся и тех ощущений, которые они испытывают на занятиях.

Одним из наиболее распространенных ощущений (к сожалению, негативных), которое испытывают школьники и студенты в ходе учебы, является тревожность. Особенно ярко это выражается при изучении иностранного, в частности английского, языка; предположительно, это связано с тем, что данный предмет отличается от прочих учебных дисциплин некоей экзотичностью, определенной чужеродным происхождением изучаемого материала. Преодоление тревожности возможно за счет повышения мотивации к обучению, то есть при формировании у учеников желания прилагать усилия к процессу. Дж. Хармер отмечал, что уровень внутренней мотивации учеников зависит от множества факторов: от внешних условий работы (школа, класс, коллектив), от профессионализма педагога и применяемых им методов, умения учителя создать приятную атмосферу, проявления им энтузиазма и др. [Harmer]. Китайские ученые Цинь и Вэнь на основе опроса студентов, не владеющих английским (выборка составила 500 чел.), выявили многогранность и сложность мотивации к изучению языка. Их исследование показало, что мотивационное поведение в первую очередь обусловлено заинтересованностью в самом языке и культуре его носителей, во вторую – ориентацией на самоэффективность (например, на улучшение навыков чтения, восприятия иностранной речи) и долгосрочное целеполагание (возможность обучаться за границей, поиск высокооплачиваемой и престижной работы, требующей владения английским и др.) [Qin, Wen]. В 2003 г. Ю. Гао и коллеги провели опрос среди студентов-старшекурсников из 30 китайских вузов (выборка составила более 2,2 тыс. респондентов), в ходе которого выявили важность дополнительного фактора персональной социальной ответственности (внесение собственного вклада в процветание страны) [Gao, Zhao, Cheng, Zhou]. Мотивация может частично базироваться на целях расширения кругозора и приобретении перспектив комфортных путешествий по миру [Кузьмина].

И в зарубежной, и в отечественной научной и методической литературе вопрос о важности и спосо-

бах повышения мотивации школьников и студентов к изучению иностранных языков поднимался неоднократно. З. Дорни считает, что повышение привлекательности заданий, предлагаемых на уроках, отход от монотонности в изучении материала, регулярное поощрение учащихся и выраженное одобрение сотрудничества между ними сделают обучение более стимулирующим, позволят обнаружить новый уровень мотивационной устойчивости [Dornyei]. М.В. Архипова и О.Р. Жерновая на основании исследования среди учащихся 5–9 классов средних общеобразовательных школ без углубленного изучения иностранных языков сделали вывод о слабой заинтересованности школьников среднего звена к овладению английским языком (положительное отношение выразили чуть менее 10 % опрошенных школьников), при этом важным компонентом мотивационной сферы является связь данного предмета с перспективами поступления в высшие учебные заведения, карьерными успехами и т. д. Однако интерес к предмету снижается за счет «*возникающих трудностей*» даже при условии осознания важности изучения языка [Архипова, Жерновая].

Уровень мотивации может быть повышен и потенциальным уровнем трудового дохода (как свидетельствуют зарубежные исследования), который может быть выше у тех, кто владеет дополнительным иностранным языком [Nahm, Gazzola]. Карьерные перспективы в качестве ключевых мотивов изучения иностранного языка среди студентов обозначены и в некоторых отечественных исследованиях [Казначеева, Бондаренко; Смоловик, Шутова].

Как уже отмечено выше, камнем преткновения при изучении английского языка является тревожность, возникающая у обучающихся при усвоении и воспроизведении нового учебного материала, выполнении контрольных работ, использовании речи при коммуникации и т. д. Б.Ф. Климова утверждает, что тревожность при демонстрации речевых навыков на уроке может быть связана с опасением негативной оценки со стороны учителя и с боязнью стать объектом для насмешки со стороны одноклассников [Klimova]. Исследования подчеркивают и высокий уровень тревожности при использовании иностранного языка в качестве письменного, что может быть связано и с недостатком соответствующей практики, и с малым количеством имеющихся лингвистических знаний [Rasool, Aslam, Mahmood, Barzani, Qian]. К факторам тревожности могут быть отнесены недооценка собственного уровня знаний и умений, а также сложность в правильной дешифровке преподавательских инструкций. При этом учащиеся часто склонны относить собственные успехи исключительно к числу заслуг их учителя. Зачастую волнение при изучении и использовании иностранного язы-

ка бывает сопряжено с чувством эмоциональной отстраненности [Frolova, Shagivaleeva, Kamal, Spichak, Salimova], что может быть связано с подсознательной маркировкой иностранного языка как «чужого», лежащего вне плоскости собственной культуры.

Уровень тревожности может быть нивелирован при преодолении дефицита словарного запаса, например, при работе со специальными веб-ресурсами (что подтверждает исследование, проведенное в 2021 г. среди 232 учеников средних школ Индонезии); расширение словарного запаса повышает удовольствие учеников от изучения иностранного языка [Bashori, van Hou, Strik, Cucchiariini]. Исследователи широко предполагают и задействование на занятиях современных digital-технологий, например использование видео постановок устных выступлений с их последующим пересмотром и разбором [Colognesi, Coppe, Lucchini].

В целом исследователи сходятся во мнении, что мотивация к изучению языка преимущественно базируется на связанных с ним жизненных перспективах (путешествия, высокооплачиваемая работа, более престижные социальные связи и др.), а преодоление тревожности как раз возможно за счет повышения уровня мотивированности. На наш взгляд, уровни тревожности и мотивации к изучению иностранного (английского) языка тесно связаны с языковыми способностями учащихся. Особенно любопытной видится самооценка данных способностей, которая, с одной стороны, может искажать реальную картину (например, быть завышенной или заниженной), однако, с другой стороны, позволяет проследить взаимосвязь между тем, как тот или иной ученик оце-

нивает свои языковые возможности, и тем, насколько он тревожится в ходе обучения и полагает себя мотивированным к освоению предмета.

**Выборка исследования.** В апреле – мае 2023 года посредством сервиса anketolog.ru и площадки Yandex Toloka был проведен социологический опрос, участниками которого стали 246 человек (средний возраст – 16 лет; SD = 2,22 года). Данные о среднем возрасте позволяют утверждать, что участниками опроса преимущественно являются подростки (старшеклассники, студенты техникумов, колледжей и т. д.); 41,1 % опрошенных проживают в г. Костроме, остальные – в других городах и регионах РФ. По субъективному уровню дохода опрошенные распределились следующим образом: 64,4 % заявили о среднем доходе, 20,1 % – о высоком, 5,4 % – о низком, 5 % – об очень высоком и 5 % – о крайне низком.

**Методы исследования.** Опросник включал в себя 4 шкалы: «Самооценка способностей и познавательного интереса учащихся в отношении предмета “иностранного (английский) язык”», «Оценка различных характеристик профессиональных стилей педагогов, преподающих иностранный язык», «Оценка уровня эмпатии педагога к успехам и неудачам своих подопечных», «Самооценка уровня мотивации и тревожности учеников при изучении иностранного языка». В настоящей статье рассматриваются средние значения и корреляционная взаимосвязь шкал самооценки языковых способностей и уровня тревожности и мотивации учащихся.

**Результаты исследования.** Обе шкалы оценивались по пятибалльной системе (5 – полностью

Таблица 1

Средние значения шкалы «Самооценка способностей и познавательного интереса учащихся в отношении предмета “иностранного (английский) язык”»

Утверждение	М (сред. значение)	SD (std. отклонение)
1. Мне легко дается изучение английского языка	3,20	1,32
2. Мне нравится делать домашнее задание по английскому языку	2,92	1,37
3. Я с легкостью запоминаю большое количество новых слов	3,24	1,25
4. Я понимаю логику построения фраз на английском языке	3,26	1,32
5. Я стараюсь понимать носителей языка по общему смыслу фраз, а не дословному переводу	3,71	1,24
6. Я быстро усваиваю очередной объем домашнего задания и даже заглядываю с интересом в новый материал	2,95	1,26
7. Я никогда не скучаю на уроках английского языка	3,27	1,42
8. У меня есть интерес ко многим языкам	3,17	1,45
9. Мне изучение английского языка дается легче, чем изучение многих других предметов	2,99	1,46
10. Я с большим интересом изучаю историю и культуру другой страны на английском языке	2,87	1,39
11. Я получаю много полезной информации, читая книги на английском языке	2,93	1,34
12. Мне нравится смотреть фильмы на английском языке	3,04	1,39
13. Я делаю все меньше ошибок на английском языке	3,25	1,26
14. Я смело строю новые фразы на английском языке	3,08	1,32
15. Я читаю с большим интересом новости на английском языке	2,63	1,38

согласен, 1 – совершенно не согласен). Анализ ответов шкалы «Самооценка способностей и познавательного интереса учащихся в отношении предмета “иностранный (английский) язык”» (табл. 1), показал, что учащиеся в целом средне оценивают свои языковые способности (2,63 – 3,71). Выше прочих были оценены утверждения, касающиеся восприятия общения с носителями языка по общему смыслу фраз (M = 3,71, SD = 1,24), отсутствия чувства скуки на уроках английского (M = 3,27, SD = 1,42), сокращения количества ошибок при использовании языка (M = 3,25, SD = 1,26), легкости запоминания значительного количества новых иностранных слов (M = 3,24, SD = 1,25) и изучения языка вообще (M = 3,20, SD = 1,32). Утверждения, касающиеся использования языка за пределами школы (для чтения книг, новостей, просмотра фильмов, изучения культуры), были оценены ниже: от 2,63 (чтение новостей, самое низкое среднее значение) до 3,04 (просмотр фильмов). Притом к просмотру фильмов чуть более склонны женщины ( $r = 0,154$ ;  $p < 0,05$ ), так же, как и к изучению языка в целом ( $r = 0,133$ ;  $p < 0,05$ ). Также была выявлена следующая статистическая взаимосвязь: чем младше учащийся, тем реже он испытывает скуку на занятиях и тем легче им усваивается учебный материал ( $p < 0,001$ ). Опрошенным из более

обеспеченных семей чаще отмечали, что количество ошибок, допускаемых ими при использовании языка, сокращается ( $r = 0,232$ ;  $p < 0,001$ ), и чуть более высоко оценили собственную уверенность в построении новых фраз на иностранном языке ( $r = 0,242$ ;  $p < 0,001$ ).

Факторный анализ опросника «Самооценка способностей и познавательного интереса учащихся в отношении предмета “иностранный (английский) язык”» позволяет выделить 3 ключевых фактора (табл. 2). Наиболее весомый (50,82) – фактор «Широкий интерес к иностранным языкам», включающий в себя утверждения, касающиеся интереса к изучению и использованию иностранных языков (преимущественно английского). Второй по весу фактор – «Интерес к изучению английского языка в школе и дома» (7,16) – включает утверждения касательно интереса к языку как к учебному предмету. Третий фактор (6,66) – «Языковые способности» и их непосредственная самооценка.

Шкала «Самооценка уровня мотивации и тревожности учеников при изучении иностранного языка» включает в себя 2 блока вопросов: блок, касающийся тревожности, и блок по мотивации к изучению английского языка (табл. 3). В первом блоке выше 3 баллов в среднем были оценены утверждения: «в этом месяце я чувствую себя уверенным, когда отвечаю

Таблица 2

**Факторный анализ шкалы «Самооценка способностей и познавательного интереса учащихся в отношении предмета “иностранный (английский) язык”»**

Утверждение	Факторы		
	«Широкий интерес к иностранным языкам»	«Интерес в школе и дома»	«Языковые способности»
1. Мне легко дается изучение английского языка			0,739
2. Мне нравится делать домашнее задание по английскому языку		0,744	
3. Я с легкостью запоминаю большое количество новых слов			0,564
4. Я понимаю логику построения фраз на английском языке			0,677
5. Я стараюсь понимать носителей языка по общему смыслу фраз, а не дословному переводу			0,767
6. Я быстро усваиваю очередной объем домашнего задания и даже заглядываю с интересом в новый материал		0,715	
7. Я никогда не скучаю на уроках английского языка		0,798	
8. У меня есть интерес ко многим языкам	0,529		
9. Мне изучение английского языка дается легче, чем изучение многих других предметов			0,525
10. Я с большим интересом изучаю историю и культуру другой страны на английском языке	0,801		
11. Я получаю много полезной информации, читая книги на английском языке	0,700		
12. Мне нравится смотреть фильмы на английском языке	0,739		
13. Я делаю все меньше ошибок на английском языке		0,553	
14. Я смело строю новые фразы на английском языке	0,526		
15. Я читаю с большим интересом новости на английском языке	0,752		
Вес фактора	50,82	7,16	6,66

**Средние значения шкалы «Самооценка уровня мотивации и тревожности учеников при изучении иностранного языка»**

Утверждение	M (сред. значение)	SD (стд. отклонение)
Блок № 1. «Тревожность»		
1.1. Я нервничаю и сбиваюсь с толку, когда говорю на уроках английского языка	2,53	1,31
1.2. Я не беспокоюсь об ошибках на уроках английского языка	3,13	1,30
1.3. Я всегда чувствую, что другие учащиеся говорят на уроках английского языка лучше, чем я	3,01	1,31
1.4. Даже если я хорошо подготовлен к уроку английского языка, я все равно беспокоюсь	2,80	1,36
1.5. Я начинаю паниковать, когда я начинаю говорить без подготовки на уроках английского языка	2,83	1,40
1.6. Мне довольно стыдно отвечать на уроках английского языка	2,64	1,45
1.7. В этом месяце я чувствую себя уверенным, когда отвечаю на уроках английского языка	3,38	1,26
1.8. Я чувствую сильное сердцебиение, когда меня спрашивают на уроках английского языка	2,67	1,34
1.9. Я чувствую себя более нервным и напряженным на уроке английского языка, чем на других уроках	2,56	1,36
1.10. Я боюсь, что другие учащиеся будут смеяться надо мной, когда я буду говорить по-английски на уроках английского языка	2,51	1,40
Блок № 2. «Мотивация»		
2.1. Для меня крайне важно выучить английский язык	3,44	1,34
2.2. Когда уроки английского языка заканчиваются, мне часто хочется, чтобы они продолжались	3,08	1,31
2.3. Если бы в школе не преподавали английский язык, я бы попробовал ходить на занятия по английскому языку в другом месте	3,35	1,37
2.4. Если бы в будущем были предложены курсы английского языка, я бы хотел их пройти	3,52	1,30
2.5. Моя цель в изучении английского языка – это гораздо больше, чем просто сдача экзаменов	3,52	1,28
2.6. Изучение английского языка для меня скучное занятие	2,55	1,34
2.7. Я бы не стал учить английский, если бы в этом не было необходимости	2,88	1,31
2.8. Я уделяю пристальное внимание обсуждениям на уроках английского языка и активно участвую в них	3,33	1,27
2.9. Меня вдохновляет изучение английского языка	3,32	1,30
2.10. Я чувствую себя сбивым с толку на уроке английского	2,67	1,35
2.11. Я чувствую себя удовлетворенным на уроках английского языка	3,39	1,24
2.12. Я чувствую себя независимым на уроках английского языка	3,27	1,18
2.13. Изучая английский язык, я легко отказываюсь от учебных заданий, которые кажутся сложными	2,85	1,29
2.14. На уроках английского мне нравится выполнять сложные задания, требующие новаторства с моей стороны	3,15	1,28
2.15. Я много работаю над изучением английского языка	3,05	1,33
2.16. Я из тех людей, которые прилагают много усилий для изучения английского языка	3,03	1,31

на уроках английского языка» ( $M = 3,38$ ,  $SD = 1,26$ ), «я не беспокоюсь об ошибках на уроках английского языка» ( $M = 3,13$ ,  $SD = 1,30$ ) и «я всегда чувствую, что другие учащиеся говорят на уроках английского языка лучше, чем я» ( $M = 3,01$ ,  $SD = 1,30$ ). Наименьший средний балл зафиксирован у утверждения «я боюсь, что другие учащиеся будут смеяться надо мной, когда я буду говорить по-английски на уроках английского языка» ( $M = 2,51$ ,  $SD = 1,40$ ). Данные оценки позволяют предположить, что современные учащиеся испытывают не самый высокий уровень тревоги, что вполне может быть связано как с уверен-

ностью в собственных силах, так и с косвенным отношением к иностранному языку как к предмету и к собственным способностям для его изучения.

В блоке оценки собственной мотивации, однако, респонденты чаще соглашались с положительными утверждениями, такими как: «для меня крайне важно выучить английский язык» ( $M = 3,44$ ,  $SD = 1,34$ ), «если бы в будущем были предложены курсы английского языка, я бы хотел их пройти» ( $M = 3,52$ ,  $SD = 1,30$ ), «моя цель в изучении английского языка – это гораздо больше, чем просто сдача экзаменов» ( $M = 3,52$ ,  $SD = 1,28$ ), «я чувствую себя удовлет-

воренным на уроках английского языка» ( $M = 3,39$ ,  $SD = 1,24$ ), «если бы в школе не преподавали английский язык, я бы попробовал ходить на занятия по английскому языку в другом месте» ( $M = 3,35$ ,  $SD = 1,37$ ), «я уделяю пристальное внимание обсуждениям на уроках английского языка и активно участвую в них» ( $M = 3,33$ ,  $SD = 1,27$ ), «меня вдохновляет изучение английского языка» ( $M = 3,32$ ,  $SD = 1,30$ ) и т. д. Утверждения с отрицательной коннотацией, напротив, получили среднюю оценку ниже 3 баллов (т. е. с ними реже соглашались): «изучение английского языка для меня скучное занятие» ( $M = 2,55$ ,  $SD = 1,34$ ), «я чувствую себя сбитым с толку на уроке английского» ( $M = 2,67$ ,  $SD = 1,35$ ), «изучая английский язык, я легко отказываюсь от учебных заданий, которые кажутся сложными» ( $M = 2,85$ ,  $SD = 1,29$ ), «я бы не стал учить английский, если бы в этом не было необходимости» ( $M = 2,88$ ,  $SD = 1,31$ ).

Корреляционный анализ взаимосвязи оценки утверждения «Мне легко дается изучение английского языка» с оценкой различных утверждений, касающихся собственной тревожности и мотивации, демонстрирует достаточно прозрачную картину, которая может быть обозначена как «чем больше способностей и интереса к предмету, тем больше мотивации и незначительнее тревога». Респонденты, утверждавшие, что изучение английского языка дается им с трудом, чаще чувствуют, что остальные учащиеся лучше говорят ( $r = -0,239$ ;  $p < 0,001$ ), и, соответственно, они боятся насмешек при использовании иностранной речи ( $r = -0,214$ ;  $p < 0,001$ ); также они чувствуют себя на уроках английского более напряженно, чем на других предметах ( $r = -0,208$ ;  $p < 0,001$ ), считают английский язык скучным ( $r = -0,248$ ;  $p < 0,001$ ) и заявляют о том, что не стали бы изучать его, если бы в этом не было необходимости ( $r = -0,131$ ;  $p < 0,05$ ), так как не испытывают от этого вдохновения ( $r = -0,209$ ;  $p < 0,001$ ). Напротив, те, кому язык дается легко, считают его изучение крайне важным ( $r = 0,407$ ;  $p < 0,001$ ), видят свою цель далеко за пределами банальной сдачи экзаменов ( $r = 0,433$ ;  $p < 0,001$ ), активно участвуют в обсуждениях, протекающих на уроках ( $r = 0,401$ ;  $p < 0,001$ ), чаще испытывают вдохновение ( $r = 0,452$ ;  $p < 0,001$ ) и удовлетворенность ( $r = 0,460$ ;  $p < 0,001$ ).

Сопоставление последующих утверждений опросника «Самооценка способностей» с опросником «Тревожность и мотивация» только подтверждает вышесказанное. На тревожность негативно влияют нежелание делать домашнее задание, непонимание логики и робость в построении новых фраз, скука, испытываемая на уроках, а также допускаемые в ходе работы ошибки ( $p < 0,05$ ). Также можно отметить и одновременное демотивирующее воздействие всего вышечисленного.

Респонденты, отметившие желание делать домашнее задание и быстро усваивающие его объем, с легкостью запоминаящее большое количество новых слов, понимающие логику построения фраз, не испытывающие скуку на уроках, проявляющие интерес к другим иностранным языкам при этом отмечавшие, что изучение английского дается им легче, нежели освоение других предметов учебной программы, использующие язык для чтения англоязычных книг, новостей и просмотра фильмов, а также положительно оценивающие уменьшение количества собственных ошибок при использовании языка, чаще считают английский язык важным предметом, хотят продолжения после окончания урока, высказывают желание пойти на языковые курсы, так как изучают язык не только с целью сдачи экзаменов; подобные респонденты активно участвуют в дискуссиях на уроках, вдохновляются изучением английского, чувствуют себя удовлетворенными даже при выполнении сложных заданий, активно работают и прилагают большое количество усилий ( $p < 0,001$ ). Фиксируется и обратная зависимость: чем ниже респондент оценивает собственные языковые способности, тем сильнее у него наблюдаются индифферентность к предмету, нежелание выполнять классные и домашние задания, чувство ненужности изучения английского языка. В частности, это выражается в оценке позиций «изучение английского языка для меня скучное занятие», «я бы не стал учить английский, если бы в этом не было необходимости», «я чувствую себя сбитым с толку на уроке английского».

Например, с утверждением, что изучение английского языка является вдохновляющим занятием, чаще соглашались респонденты, отмечавшие, что им не бывает скучно на уроках ( $r = 0,452$ ;  $p < 0,001$ ), а сам английский дается им легче, чем изучение других предметов ( $r = 0,424$ ;  $p < 0,001$ ). Напротив, те, кто считает изучение английского неинтересным, скучают на занятиях ( $r = -0,269$ ;  $p < 0,001$ ) и в целом оценивают свои способности и интерес к языку как достаточно низкие или посредственные.

**Заключение.** Проведенное исследование позволило выявить взаимосвязь самооценки языковых способностей с уровнем мотивации и тревожности при изучении английского языка российской молодежью (школьники, студенты). Чем выше респондент оценивает свои способности и заинтересованность в том, чтобы владеть английским, тем реже он тревожится и ощущает дискомфорт на занятиях; он видит в данном предмете большую необходимость, открывающую широкие жизненные перспективы и возможности. Тревожность в первую очередь связана с боязнью выглядеть глупо в глазах учителя и товарищей, опаской стать объектом для насмешек (особенно при использовании устной речи). На тревож-



ность отрицательно влияют низкие лингвистические способности, нежелание делать домашнее задание, непонимание логики и робость в построении новых фраз, скука, испытываемая на уроках, а также допускаемые в ходе работы ошибки. Мотивация же базируется на широком интересе к предмету; она выше у тех, кто не испытывает трудностей с овладением материалом, не скучает на уроках, активно выполняет домашнюю работу и стремится изучать материал с опережением.

### Список литературы

Архипова М.В., Жерновая О.Р. Экспериментальное исследование особенностей учебной мотивации современных школьников при изучении иностранного языка // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8, № 6. Ч. 1. С. 177–179.

Казначеева С.Н., Бондаренко В.А. Специфика мотивов изучения иностранного языка студентами неязыковых направлений Мининского университета // Вестник Мининского университета. 2016. № 3. С. 1.

Кузьмина А.В. Мотивация к изучению иностранных языков в современной России на основе сопоставления с другими странами // Вопросы методики преподавания в вузе. 2015. № 4 (18). С. 131–138.

Смоловик О.В., Шутова Н.В. Сравнительный анализ мотивов изучения иностранного языка у современных студентов // Казанский педагогический журнал. 2016. № 4 (117). С. 168–171.

Bashori M., van Hou R., Strik H., Cucchiari C. Effects of ASR-based websites on EFL learners' vocabulary, speaking anxiety, and language enjoyment. *System*, 2021, vol. 99, 102496. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102496>

Colognesi S., Coppe Th., Lucchini S. Improving the oral language skills of elementary school students through video-recorded performances. *Teaching and Teacher Education*, 2023, vol. 128, 104141. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104141>

Dornyei Z. *Motivational strategies in the language classroom*, Cambridge, Cambridge University Press. 2001. 155 p. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667343>

Frolova N., Shagivaleeva G., Kamal M., Spichak V., Salimova S. Anxiety level and critical thinking associated with foreign language learning, depending on educational and professional activities. *Thinking Skills and Creativity*, 2021, No. 41, 100897. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100897>

Gao Y.H., Zhao Y., Cheng Y., Zhou Y. Motivation Types of Chinese College Undergraduates. *Modern Foreign Languages Quarterly*, 2003, No. 26 (1), pp. 28–38.

Hahm S., Gazzola M. The Value of Foreign Language Skills in the German Labor Market, *Labour Economics*.

*Elsevier*, 2022, vol. 76 (C). 102150. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2022.102150>

Harmer J. *The practice of English language teaching*, 1991. London, Longman. 448 p.

Klimova B.F. Detecting the Development of Language Skills in Current English Language Teaching in the Czech Republic. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 158, pp. 85–92.

Qin X.Q., Wen Q.F. The Motivational Structure of Non-Major Students. *Foreign Language Teaching and Research*, 2002, No. 34 (1), pp. 51–58.

Rasool U., Aslam M.Z., Mahmood R., Barzani S.H.H., Qian J. Pre-service EFL teacher's perceptions of foreign language writing anxiety and some associated factors. *Heliyon*, 2023, No. 9 (2), e13405. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13405>

### References

Arkhipova M.V., Zhernovaya O.R. *Ekspperimental'noe issledovanie osobennostei uchebnoi motivatsii sovremennykh shkol'nikov pri izuchenii inostrannogo iazyka* [Experimental study of the features of educational motivation of modern schoolchildren in learning a foreign language]. *Istoricheskaja i sotsial'no-obrazovatel'naja mysl'* [Historical and socio-educational thought], 2016, vol. 8, vol. 6, part 1, pp. 177–179. (In Russ.)

Kaznacheeva S.N., Bondarenko V.A. *Spetsifika motivov izucheniia inostrannogo iazyka studentami ne-iaznykovykh napravlenii Mininskogo universiteta* [The specifics of the motives of learning a foreign language by students of non-linguistic directions of Mininsky University]. *Vestnik Mininskogo Universiteta* [Bulletin of Mininsky University], 2016, vol. 3, pp. 1. (In Russ.)

Kuzmina A.V. *Motivatsiia k izucheniiu inostrannykh iazykov v sovremennoi Rossii na osnove sopostavleniia s drugimi stranami* [Motivation to study foreign languages in modern Russia on the basis of comparison with other countries]. *Voprosy metodiki prepodavaniia v vuze* [Questions of teaching methodology at the university], 2015, vol. 4 (18), pp. 131–138. (In Russ.)

Smolovik O.V., Shutova N.V. *Sravnitel'nyi analiz motivov izucheniia inostrannogo iazyka u sovremennykh studentov* [Comparative analysis of motives for learning a foreign language among modern students]. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal], 2016, vol. 4 (117), pp. 168–171. (In Russ.)

Bashori M., van Hou R., Strik H., Cucchiari C. Effects of ASR-based websites on EFL learners' vocabulary, speaking anxiety, and language enjoyment. *System*, 2021, vol. 99, 102496. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102496>

Colognesi S., Coppe Th., Lucchini S. Improving the oral language skills of elementary school students through video-recorded performances. *Teaching and*

Teacher Education, 2023, vol. 128, 104141. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104141>

*Dornyei Z.* Motivational strategies in the language classroom, Cambridge, Cambridge University Press. 2001. 155 p. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667343>

*Frolova N., Shagivaleeva G., Kamal M., Spichak V., Salimova S.* Anxiety level and critical thinking associated with foreign language learning, depending on educational and professional activities. Thinking Skills and Creativity, 2021, No. 41, 100897. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100897>

*Gao Y.H., Zhao Y., Cheng Y., Zhou Y.* Motivation Types of Chinese College Undergraduates. Modern Foreign Languages Quarterly, 2003, No. 26 (1), pp. 28-38.

*Hahn S., Gazzola M.* The Value of Foreign Language Skills in the German Labor Market, Labour Economics. Elsevier, 2022, vol. 76 (C). 102150. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2022.102150>

*Harmer J.* The practice of English language teaching, 1991. London, Longman. 448 p.

*Klimova B.F.* Detecting the Development of Language Skills in Current English Language Teaching in the Czech Republic. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2014, vol. 158, pp. 85-92.

*Qin X.Q., Wen Q.F.* The Motivational Structure of Non-Major Students. Foreign Language Teaching and Research, 2002, No. 34 (1), pp. 51-58.

*Rasool U., Aslam M.Z., Mahmood R., Barzani S.H.H., Qian J.* Pre-service EFL teacher's perceptions of foreign language writing anxiety and some associated factors. Heliyon, 2023, No. 9 (2), e13405. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13405>

*Статья поступила в редакцию 28.09.2023; одобрена после рецензирования 27.10.2023; принята к публикации 14.11.2023.*

*The article was submitted 28.09.2023; approved after reviewing 27.10.2023; accepted for publication 14.11.2023.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 4. С. 66–72. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 4, pp. 66–72.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:316.6

EDN WFXHBW

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-66-72>

## ЭФФЕКТИВНОСТЬ КРАТКОСРОЧНОЙ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СКЛОННОСТИ К ЭКСТРЕМИЗМУ

**Капустина Татьяна Викторовна**, кандидат психологических наук, Тихоокеанский государственный медицинский университет Минздрава России, Владивосток, Россия, [12\\_archetypesplus@mail.ru](mailto:12_archetypesplus@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-9833-8963>

**Эльзессер Анастасия Сергеевна**, Тихоокеанский государственный медицинский университет Минздрава России, Владивосток, Россия, [der\\_falter@mail.ru](mailto:der_falter@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-3833-0502>

**Кадыров Руслан Васитович**, кандидат психологических наук, доцент, Тихоокеанский государственный медицинский университет Минздрава России, Владивосток, Россия, [rusl-kad@yandex.ru](mailto:rusl-kad@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-3778-5548>

**Матиозова Анастасия Николаевна**, Тихоокеанский государственный медицинский университет Минздрава России, Владивосток, Россия, [shaomass@mail.ru](mailto:shaomass@mail.ru), <https://orcid.org/0009-0006-6453-2817>

**Аннотация.** Статья посвящена апробации и определению эффективности краткосрочной программы психокоррекции склонности к экстремизму. Профилактика является неотъемлемым элементом сохранения здоровья, в том числе и психического, в данном случае профилактика экстремизма не является исключением. Поскольку для личности экстремиста, согласно большому количеству исследований, характерна разнонаправленность, а сам экстремизм не поддается психодиагностике, то авторами настоящей статьи было дано определение склонности к экстремизму через призму социально-психологической дезадаптации, выделены ее критерии и разработан экспресс-метод оценки уровня выраженности склонности к экстремизму, который прошел апробацию, стандартизацию и валидизацию. На основании этого авторами также была разработана краткосрочная программа психологической коррекции склонности к экстремизму. Выборку настоящего исследования составили 411 студентов 1–4 курсов разных специальностей ФГБОУ ВО ТГМУ Минздрава России, 30 из которых приняли участие в программе психологической коррекции, поскольку имели склонность к экстремизму или выраженную склонность. Для оценки эффективности программы до ее начала и в конце применялись: скрининг-метод, «Шкала оценки уровня ситуативной и личностной тревожности» Ч.Д. Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханина, «Шкала депрессии Бека», «Субъективная оценка межличностных отношений» (СОМО) С.В. Духновского. Полученные результаты показали, что прохождение программы психокоррекции способствует снижению агрессивной-оборонительной позиции, ослаблению психоэмоционального напряжения, формирует более положительное отношение к себе, своей жизни, а также другим людям и, самое главное, снижает уровень выраженности склонности к экстремизму.

**Ключевые слова:** склонность к экстремизму, экстремистские тенденции, психологическая коррекция, программа коррекции, эффективность коррекции.

**Благодарности.** Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ и ЭИСИ в рамках научного проекта № 21-011-32151.

**Для цитирования:** Капустина Т.В., Эльзессер А.С., Кадыров Р.В., Матиозова А.Н. Эффективность краткосрочной программы психологической коррекции склонности к экстремизму // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 4. С. 66–72. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-66-72>

## THE EFFECTIVENESS OF A SHORT-TERM PROGRAM OF PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF PROPENSITY FOR EXTREMISM

**Tat'yana V. Kapustina**, Candidate of Psychological Sciences, Pacific State medical university, Vladivostok, Russia, 12\_archetypesplus@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9833-8963>

**Anastasiya S. Elzesser**, Pacific State medical university, Vladivostok, Russia, der\_falter@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3833-0502>

**Ruslan V. Kadyrov**, Candidate of Psychological Sciences, assistant professor, Pacific State medical university, Vladivostok, Russia, rusl-kad@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3778-5548>

**Anastasiya N. Matiozova**, Pacific State medical university, Vladivostok, Russia, shaomass@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-6453-2817>

**Abstract.** The article is devoted to approbation and determination of the effectiveness of a short-term program for psycho-correction of propensity to extremism. Prevention is an integral element of maintaining health, including mental health, in this case, the prevention of extremism is no exception. Since the personality of an extremist, according to a large number of studies, is characterized by multidirectionality, and extremism itself is not amenable to psychodiagnostics, the authors of this article gave a definition of the propensity to extremism through the prism of socio-psychological maladjustment, identified its criteria, and developed an express method for assessing the level of severity of propensity to extremism, which has been tested, standardized and validated. Based on this, the authors also developed a short-term program for the psychological correction of propensity for extremism. The sample of this study consisted of 411 students of 1-4 courses of various specialties of the Pacific State medical university, 30 of whom took part in the psychological correction program, because they had a tendency to extremism or a pronounced inclination. To assess the effectiveness of the program before its beginning and at the end, the following were used: Screening method, The State-Trait Anxiety Inventory Ch.D. Spielberger adapted by Yu.L. Khanin, Beck Depression Inventory, Subjective evaluation of interpersonal relations by S.V. Dukhnovsky. The results obtained showed that the passage of the psycho-correction program helps to reduce the aggressive-defensive position, the weakening of psycho-emotional stress, forms a more positive attitude towards oneself and one's life, as well as other people, and, most importantly, reduces the level of severity of propensity to extremism.

**Keywords:** propensity for extremism, extremist tendencies, psychological correction, correction program, correction efficiency.

**Acknowledgments.** The work was carried out with the financial support of the RFBR and EISI within the framework of the scientific project No. 21-011-32151.

**For citation:** Kapustina T.V., Elzesser A.S., Kadyrov R.V., Matiozova A.N. The effectiveness of a short-term program of psychological correction of extremist authorities. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics., 2023, vol. 29, No. 4, pp. 66–72. ISSN 2073-1426. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-66-72>

Стратегия противодействия экстремизму в Российской Федерации ставит задачу разработки и применения мер по повышению эффективности профилактики данного явления среди молодежи<sup>1</sup>. Профилактика является неотъемлемым элементом сохранения здоровья среди детей и подростков [Грицина, Транковская, Семанов и др.: 23; Bhui, Otis, Silva et al.: 547]. Экстремистские группы могут быть как реальными молодежными группировками, так и виртуальными молодежными объединениями. Понятие экстремизма, несмотря на большое количество проведенных исследований как в России, так и за рубежом, является широким и размытым конструктом. Однако если рассматривать экстремизм как мировоззрение, приверженность к крайним взглядам и действиям, которые формируют представления о допустимости или необходимости насильственных действий, то это придает понятию определенную конкретику [Trip S., Vora C.H., Marian M. et al.: 437]. Поскольку любое мировоззрение не формирует-

ся спонтанно, для этого требуется время и изменения личностного характера, то процесс этого изменения можно диагностировать и выявлять через такую личностную черту, как склонность к экстремизму (или экстремистские тенденции личности) [Капустина: 31–32]. Данная личностная черта является разнонаправленной, поэтому зарубежные и отечественные авторы центральным звеном склонности к экстремизму определяют различные характеристики. Например, потребность самоосуществления [Мещерякова, Ларионова: 18–19], социальная изоляция, идеи превосходства и интолерантное отношение к другим [Рягузова: 226], психологическая уязвимость [Harpviken: 4–5], негативизм [Keene, Shoenberger, Berke et al.: 47], восприятие несправедливости [Kunst, Obaidi: 57], условия жизни и социальные настроения [Nivette, Eisner, Ribeaud: 785–786; Pisou, Zick, Srowig et al.: 7], готовность к насильственным действиям [Trip S. et al.: 437]. Сопоставив многообразие определений и составляющих, под склонностью к экстремизму

мы понимаем разновидность социальной дезадаптации в юношеском возрасте, в структуру которой входят следующие составляющие, их шесть: признаки депрессивности, переживание одиночества, дегуманизация окружающих, декларирование чувства превосходства, мотивы мести, положительное отношение к смерти. Такой разноплановый набор критериев определяет специфику структуры склонности к экстремизму, отличительной чертой которой является также неопределенность того, каким именно образом проявятся действия экстремистского характера и проявятся ли они вообще.

Как показало ранее проведенное нами исследование, признаки депрессивности и положительное отношение к смерти проявляются в таких качествах, как тревожность, депрессивность, низкий порог эмоциональной устойчивости, недооценка своих возможностей, преувеличение трудностей и недостатков. Другие критерии склонности к экстремизму – декларирование превосходства, одиночество, дегуманизация окружающих, мотивы мести – выражены целым рядом характеристик, связанных с оборонительной позицией в общении. К ним относятся замкнутость, недоверчивость, строгие требования к другим, болезненная чувствительность к критике, цинизм, враждебность [Эльзессер, Капустина, Кадыров и др.: 88–89].

Потенциальное влияние экстремистских группировок на молодежь обусловлено ведущей ролью общения в решении ведущих задач юношеского возраста – решении проблем самосознания, самоопределения, самоутверждения [Эльконин: 274]. В этот период складывается устойчивая система нравственных идеалов, а при их отсутствии – взглядов и целей, определяющих поведение и деятельность [Божович: 178]. Это обуславливает необходимость разработки программ психологической помощи для профилактики экстремистских тенденций в молодежной среде. Поскольку склонность к экстремизму определяются нами как форма социальной дезадаптации, способом психологической помощи стала психологическая коррекция [Кадыров, Эльзессер, Капустина: 4–5].

Психокоррекция – это направленное психологическое воздействие с целью обеспечения полноценного развития и функционирования личности. Основная цель психокоррекции при отсутствии органических поражений – способствовать полноценному психическому и личностному развитию личности. Наиболее применимы психокоррекционные мероприятия в период становления личности и для симптоматической помощи во взрослом возрасте. Как указывает Г.Л. Исурина, значение психокоррекционных мероприятий возрастает в той мере, в какой психологические и социально-психологические факторы оказывают влияние на развитие нарушения [Мамайчук: 16]. Таким образом, выбранный вид психологической

помощи предпочтителен для работы со студентами с экстремистскими тенденциями личности.

Первая группа признаков определила выбор когнитивно-поведенческого подхода как наиболее эффективного в терапии тревожности и депрессивности. Вторая группа признаков, сопутствующих социальной изоляции, указывает на необходимость группового формата проведения занятий. Опишем цель и задачи программы психологической коррекции склонности к экстремизму [Кадыров, Эльзессер, Капустина: 8–11].

**Цель программы:** повышение уровня удовлетворенности собой («принятие себя»), повышение уровня потребности общаться, взаимодействовать, осуществлять совместную деятельность («принятие других»).

#### **Задачи программы:**

1. Снизить уровень тревожных и депрессивных реакций у студентов.
2. Используя методы, описанные в программе, научить студентов самостоятельно справляться с низкой самооценкой себя в жизни и в общении с другими.

#### **Содержательные компоненты краткосрочной программы психологической помощи:**

1. Первичная диагностика. Осуществляется психологом. Проводится диагностика тревоги, депрессии и нарушения контактов с окружающими.
2. Проведение краткосрочной программы психологической коррекции, состоящей из 12 модулей:
  - Введение. Обзор тревожности и депрессивности. Цель: создание благоприятных условий для работы группы, ознакомление участников с основными правилами тренинга, проведение психообразовательной беседы на темы признаков тревоги и депрессии и основных положений КПТ.
  - Регуляция своего состояния: дыхание. Цель: получение знаний о дыхании и его значении, обучение техникам регуляции собственного дыхания.
  - Прогрессивная мышечная релаксация. Цель: получение знаний на тему релаксации и обучение техникам мышечной релаксации и методу расслабления.
  - Соединение мышления и чувств. Цель: научение отслеживанию собственных мыслей и чувств, нахождение связи между ними.
  - ABC (азбука) мышления и чувствования. Цель: ознакомление с дневником мыслей, отслеживание активирующих событий, мыслей, последствий, связанных с ситуацией.
  - Беспольные стили мышления. Цель: отслеживание своих бесполезных стилей мышления.
  - Исследовательская работа и диспут. Цель: проведение детективной работы и диспута со своими мыслями.
  - Конечный результат. Цель: обобщение знаний по ABCD.

– Убеждения. Цель: изменение основных убеждений о себе на сбалансированные.

– Градуированная экспозиция. Цель: измерение степени беспокойства о ситуации и планирование цели для постепенного изменения, снижения уровня выраженности переживания.

– Контроль над поведением и эмоциями. Цель: усиление работы над поведением и снижением агрессивных тенденций личности.

– Итоговый. Цель: подведение итогов проделанной работы и формирование образа «Здорового Я».

3. Итоговая диагностика результатов проведения краткосрочной программы психологической коррекции. По результатам работы в последний день программы проводится диагностика признаков тревоги, депрессии и нарушения контактов с окружающими, что позволяет оценить эффективность программы.

Полное содержание программы описано в нашем пособии [Кадыров, Эльзесер, Капустина: 52].

**Организация и методы исследования.** Отбор респондентов для участия в адаптации краткосрочной программы психокоррекции экстремистских тенденций личности проводился с помощью скрининг-метода для диагностики склонности к экстремизму (Р.В. Кадыров, Т.В. Капустина, Е.В. Садон, А.С. Эльзесер) [Капустина: 50–52]. В силу разных обстоятельств не все студенты из числа приглашенных смогли принять участие в предложенной программе. Конечную выборку составили 30 респондентов в возрасте 18–22 лет – студенты разных специальностей ФГБОУ ВО ТГМУ Минздрава России («лечеб-

ное дело», «педиатрия», «клиническая психология», «фармация», «стоматология») и разных курсов обучения (1–4), отобранные из числа 411 студентов по признаку наличия склонности к экстремизму.

Для проведения программы коррекции респонденты были объединены в три группы. В течение 1,5 месяцев в 2022 году было проведено по 12 занятий для каждой группы на базе кафедры общепсихологических дисциплин ФГБОУ ВО ТГМУ Минздрава России. Продолжительность одного занятия в групповом формате составляла от 45 до 70 минут. Для оценки эффективности программы до ее начала и в конце применялись: «Шкала оценки уровня ситуативной и личностной тревожности» Ч.Д. Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханина, «Шкала депрессии Бека», Субъективная оценка межличностных отношений (СОМО) С.В. Духновского. Для анализа данных были использованы критерий Уилкоксона, медианный тест, статистическая обработка проводилась по программе Statistica 10.0.

**Результаты и обсуждение результатов.** Сравнение показателей шкал до и после проведения программы психологической коррекции показало значимые результаты. В таблице 1 представлены результаты сравнения.

Наиболее статистически значимые изменения наблюдаются по шкалам реактивной тревожности, личностной тревожности, депрессии, шкалам конфликтности и агрессивности, суммарной шкале «Показатель коммуникации» методики СОМО, а также по наличию и выраженности склонности к экстре-

Таблица 1

Различия показателей до и после проведения программы психологической коррекции склонности к экстремизму

Показатель	Медиана и значения показателей до/после	Критерий Уилкоксона, T	p-level
Реактивная тревожность	37/25 Умеренная тревожность/низкая тревожность	0,0000	0,004427
Личностная тревожность	55/43 Высокая тревожность/умеренная тревожность	0,0000	0,004427
Депрессивность	33/15 Тяжелая депрессия/легкая депрессия (субдепрессия)	0,0000	0,004427
Шкала напряженности (СОМО)	50/39 Высокие значения/средние значения	10,0000	0,026857
Шкала конфликтности (СОМО)	38/30 Средние значения/средние значения	0,0000	0,004427
Шкала отчужденности (СОМО)	47/36 Высокие значения/средние значения	20,0000	0,113846
Шкала агрессивности (СОМО)	43/33 Высокие значения/низкие значения	0,0000	0,004427
Итоговый балл (СОМО)	29/22 Высокие значения/средние значения	0,0000	0,004427
Выраженность склонности к экстремизму	18/14 Наличие склонности к экстремизму / отсутствие склонности к экстремизму	0,0000	0,005062

мизму в целом. Однако по шкалам напряжения и отчужденности методики СОМО были получены менее значимые результаты. Трудность психокоррекции этой стороны может объясняться тем, что показатель отчужденности опосредован базовым доверием к миру, которое представляет собой устойчивое личностное образование, формирующееся в раннем детском возрасте, а значит, для изменения требует терапии в более длительном, чем краткосрочный, формате работы.

Проанализируем эффективность реализации программы в работе с отдельными критериями склонности к экстремизму. Критерии *Признаки депрессивности* и *Положительное отношение к смерти* мы связываем с такими качествами, как тревожность, депрессивность, низкий порог эмоциональной устойчивости, недооценка своих возможностей, преувеличение трудностей и недостатков.

Наиболее близка критерию «Депрессивность» шкала депрессивности, демонстрирующая снижение с выраженности депрессивности до уровня легкой. Это показывает, что депрессивность сохраняется у лиц, прошедших краткосрочный курс психокоррекции, однако когнитивно-аффективная самооценка респондентов отражает значительное облегчение выраженности этих симптомов. Значительное уменьшение симптоматики депрессивности отвечает результатам, достигаемым когнитивно-поведенческой терапией [Эльзесер, Кадыров, Маркелова: 126]. В этой связи наблюдается снижение показателя реактивной тревожности до низкого уровня, при этом личностная тревожность показывает умеренные значения. Таким образом, произошло снижение ситуативной тревожности, повышение эмоциональной устойчивости в стрессовых ситуациях. Тревожность как личностная характеристика менее подвержена изменениям, и в рамках краткосрочной психологической коррекции достигнуто сужение круга ситуаций, воспринимаемых личностью как угрожающие самооценке и самоуважению, соответствующих средним показателям.

Другие критерии склонности к экстремизму: декларирование превосходства, одиночество, дегуманизация окружающих, мотивы мести – выражены целым рядом характеристик, связанных с оборонительной позицией в общении. К ним относятся замкнутость, недоверчивость, строгие требования к другим, болезненная чувствительность к критике, цинизм, враждебность.

Методика «Субъективная оценка межличностных отношений» (СОМО) С.В. Духновского выделяет четыре основных компонента дисгармоничных отношений: напряженность, конфликтность, отчуждение, агрессию.

Значения шкалы напряженности изменились от высокого уровня до среднего. Это означает,

что отношения с меньшей вероятностью будут восприниматься как неустойчивые, беспокоящие и дискомфортные. Сохранение умеренного напряжения в отношениях позволяет поддерживать их интенсивность и разрешать трудности при необходимости. Изменение данного признака способствует снижению *одиночества*, а значит, ослаблению его роли в структуре склонности к экстремизму.

Другой индикатор дисгармоничности отношений – конфликтность, – согласно ключу методики, остался на уровне средних значений, хотя и продемонстрировал статистически значимое снижение. Мы не связываем данный параметр с экстремистскими тенденциями личности. Однако следует отметить, что для респондентов равно не характерны как потребность в жесткой конкуренции, так и избегание конфронтации. Текущий уровень конфликтности оптимален для конструктивного разрешения проблем в отношениях.

Критерии *декларирование превосходства*, *дегуманизация окружающих* и *одиночество* мы связываем с уровнем отчужденности. В этом направлении достигнуто снижение показателя с высокого уровня до среднего. Таким образом, до проведения программы у респондентов существовали заметные проблемы с доверием, они демонстрировали эмоциональную холодность в отношении к другим людям и, вероятно, переживали одиночество, даже находясь среди людей. Следует отметить позитивные тенденции к сокращению психологической дистанции с другими людьми, готовность выстраивать новые отношения с большим пониманием и снисходительностью к другим.

Шкала агрессивности отражает готовность к проявлению резкости и грубости в отношениях. По шкале агрессивности наблюдается наиболее заметное снижение баллов от высоких значений к низким, что позволяет предположить значимое улучшение психоэмоционального фона у респондентов после прохождения программы, что служит снижению *демонстрации превосходства* и *одиночества* как элементов структуры склонности к экстремизму.

Снижение итогового балла самооценки межличностных отношений от высоких значений к средним указывает на то, что произошел переход от состояния одиночества, неприязни и несогласия к готовности поддерживать достаточно гармоничные, стабильные отношения, вызывающие положительные переживания. Таким образом, уменьшается вероятность сохранения *одиночества* и формирования *мотивов мести*.

Повторное применение скрининг-метода для диагностики склонности к экстремизму показало, что у респондентов до прохождения Программы экстремистские тенденции были выражены, после прохождения программы данный показатель вернулся

к норме (отсутствует склонность к экстремизму). Полученные результаты соответствует данным рассмотренных выше методик и позволяют предполагать, что прохождение программы психокоррекции способствует снижению агрессивно-оборонительной позиции, ослаблению психоэмоционального напряжения, формирует более положительное отношение к себе и своей жизни, а также другим людям.

#### Выводы

1. В результате проведения разработанной на основе когнитивно-поведенческого подхода психокоррекционной программы у ее участников происходят изменения психической направленности, выражающиеся в склонности личности к экстремизму. Эти изменения могут регистрироваться стандартизованными психометрическими методами.

2. В ходе прохождения психокоррекционной программы у студентов имеют место существенные позитивные изменения в эмоциональной и межличностных сферах, которые выражаются в снижении депрессивности, ситуативной и личностной тревожности, а также напряженности, конфликтности, отчужденности, агрессивности в межличностных отношениях.

3. Эмпирическое исследование эффективности краткосрочной программы психологической коррекции показало значимые результаты по шкалам, соответствующим критериям склонности к экстремизму. Программа психокоррекции склонности к экстремизму может быть рекомендована к применению для психологической помощи студентам вузов.

4. В дальнейшем необходима оценка отсроченных результатов психокоррекционной программы в плане улучшения социальной адаптации, а также анализ влияния факторов пола, возраста, длительности увлечения экстремистской идеологией.

#### Примечания

<sup>1</sup> Об утверждении противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года: Указ Президента РФ от 29.05.2020 № 344. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_353838/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_353838/) (дата обращения: 19.03.2023).

#### Список литературы

*Божович Л.И.* Проблемы формирования личности. Москва: Изд-во «Институт практической психологии», 1997. 352 с.

*Грицина О.П., Транковская Л.В., Семанив Е.В.* [и др.] Факторы, формирующие здоровье современных детей и подростков // Тихоокеанский медицинский журнал. 2020. № 3. С. 19–24. <https://doi.org/10.34215/1609-1175-2020-3-19-24>

*Кадыров Р.В., Эльзесер А.С., Капустина Т.В.* Краткосрочная программа психологической коррек-

ции студентов, имеющих склонность к экстремизму. Ульяновск: Зебра, 2022. 52 с.

*Капустина Т.В.* Разработка и апробация скрининг-метода для диагностики склонности к экстремизму // Психолог. 2022. № 1. С. 29–52. DOI: 10.25136/2409-8701.2022.1.37293

*Мамайчук И.И.* Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. Москва: Юрайт, 2020. 318 с.

*Мецержкова Э.И., Ларионова А.В.* Детерминация молодежного экстремизма как деструктивного способа самореализации // Молодежный экстремизм: интегрированный подход с позиции гуманитарных наук. Томск: Изд-во ТГУ, 2019. 164 с.

*Рягузова Е.В.* Разрыв связей в репрезентациях взаимодействия «Я – Другой»: детерминанты и предпосылки (на примере экстремистских групп) // Известия Саратовского университета. 2021. № 3. С. 220–228. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-3-220-228>

*Эльзесер А.С., Капустина Т.В., Кадыров Р.В.* [и др.] Профилактика колумбайна: в поиске группы риска // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2022. № 9. С. 85–90. <https://doi.org/10.37882/2500-3682.2022.09.21>

*Эльзесер А.С., Кадыров Р.В., Маркелова Е.В.* Эффективность краткосрочной психотерапии депрессивных и тревожных расстройств // Вестник Кемеровского государственного университета. 2018. № 2. С. 122–130.

*Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 1989. 560 с.

*Bhui K., Otis M., Silva M.J.* [et al.] Extremism and common mental illness: cross-sectional community survey of White British and Pakistani men and women living in England. *The British Journal of Psychiatry*, 2020, No. 4. С. 547–554. <https://doi.org/10.1192/bjp.2019.14>

*Harpviken A.N.* Psychological Vulnerabilities and Extremism Among Western Youth: A Literature Review. *Adolescent Research Review*, 2020, No. 5, pp. 1–26. <https://doi.org/10.1007/s40894-019-00108-y>

*Keene J.R., Shoenberger H., Berke C.K.* [et al.] The biological roots of political extremism. *Politics and the Life Sciences*, 2017, No. 2, pp. 37–48. <https://doi.org/10.1017/pls.2017.16>

*Kunst J.R., Obaidi M.* Understanding violent extremism in the 21st century: the (re)emerging role of relative deprivation. *Current Opinion in Psychology*, 2020, No. 35, pp. 55–59.

*Nivette A., Eisner M., Ribeaud D.* Developmental Predictors of Violent Extremist Attitudes: A Test of General Strain Theory. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 2017, vol. 54, No. 6, pp. 755–790.

*Pisou D., Zick A., Srowig F.* [et al.] Factors of Individual Radicalization into Extremism, Violence and Terror - the German Contribution in a Context.



International Journal of Conflict and Violence, 2020, No. 2, pp. 1-12. <https://doi.org/10.4119/ijcv-3803>

Trip S., Bora C.H., Marian M. [et al.] Psychological Mechanisms Involved in Radicalization and Extremism. A Rational Emotive Behavioral Conceptualization. *Frontiers in Psychology*, 2019, vol. 10, pp. 437. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00437>

### References

Bozhovich L.I. *Problemy formirovaniya lichnosti* [Problems of personality formation]. Moscow, Institut prakticheskoi psikhologii Publ., 1997, 352 p. (In Russ.)

Elzesser A.S., Kapustina T.V., Kadyrov R.V. [et al.] *Profilaktika kolumbaina: v poiske gruppy riska* [Columbine prevention: in search for a risk group]. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Ser.: Poznanie* [Modern science: current problems of theory and practice], 2022, vol. 9, pp. 85-90. <https://doi.org/10.37882/2500-3682.2022.09.21> (In Russ.)

Elzesser A.S., Kadyrov R.V., Markelova E.V. *Effektivnost' kratkosrochnoi psikhoterapii depressivnykh i trevozhnykh rasstroistv* [Effectiveness of short-term psychotherapy of depressive and anxiety disorders]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Kemerovo State University], 2018, vol. 2, pp. 122-130. (In Russ.)

El'konin D.B. *Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Selected psychological works]. Moscow, Pedagogika Publ., 1989, 560 p. (In Russ.)

Gritsina O.P., Trankovskaya L.V., Semaniv E.V. [et al.] *Faktory, formiruyushchie zdorov'e sovremennykh detei i podrostkov* [Factors forming the health of modern children and adolescents]. *Tikhookeanskii meditsinskii zhurnal* [Pacific Medical Journal], 2020, vol. 3, pp. 19-24. <https://doi.org/10.34215/1609-1175-2020-3-19-24> (In Russ.)

Kadyrov R.V., Elzesser A.S., Kapustina T.V. *Kratkosrochnaya programma psikhologicheskoi korrektsii studentov, imeyushchikh sklonnost' k ekstremizmu* [Short-term program of psychological correction for students with a tendency towards extremism]. Ul'yanovsk, Zebra Publ., 2022, 52 p. (In Russ.)

Kapustina T.V. *Razrabotka i aprobatsiya skrinig-metoda dlya diagnostiki sklonnosti k ekstremizmu* [Development and testing of a screening method for diagnosing propensity for extremism]. *Psikholog* [Psychologist], 2022, vol. 1, pp. 29-52. <https://doi.org/10.25136/2409-8701.2022.1.37293> (In Russ.)

Mamaichuk I.I. *Psikhokorreksionnye tekhnologii dlya detei s problemami v razvitii* [Psychocorrectional technologies for children with developmental problems]. Moscow, Yurait Publ., 2020, 318 p. (In Russ.)

Meshcheryakova E.I., Larionova A.V. *Determinatsiya molodezhnogo ekstremizma kak destruktivnogo*

*sposoba samorealizatsii* [Determination of youth extremism as a destructive way of self-realization]. *Molodezhnyi ekstremizm: integrirrovannyi podkhod s pozitsii gumanitarnykh nauk* [Youth extremism: an integrated approach from the perspective of the humanities]. Tomsk, Izdatel'stvo TGU Publ., 2019, 164 p. (In Russ.)

Ryaguzova E.V. *Razryv svyazei v reprezentatsiyakh vzaimodeistviya "Ya - Drugoi": determinanty i predposylki (na primere ekstremistskikh grupp)* [Breaking connections in the representations of "I - Stranger" interaction: Determinants and prerequisites (the case study of extremist groups)]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta* [Izvestiya of Saratov University], 2021, vol. 3, pp. 220-228. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-3-220-228> (In Russ.)

Bhui K., Otis M., Silva M.J. [et al.] Extremism and common mental illness: cross-sectional community survey of White British and Pakistani men and women living in England. *The British Journal of Psychiatry*, 2020, No. 4. C. 547-554. <https://doi.org/10.1192/bjp.2019.14>

Harpviken A.N. Psychological Vulnerabilities and Extremism Among Western Youth: A Literature Review. *Adolescent Research Review*, 2020, No. 5, pp. 1-26. <https://doi.org/10.1007/s40894-019-00108-y>

Keene J.R., Shoenberger H., Berke C.K. [et al.] The biological roots of political extremism. *Politics and the Life Sciences*, 2017, No. 2, pp. 37-48. <https://doi.org/10.1017/pls.2017.16>

Kunst J.R., Obaidi M. Understanding violent extremism in the 21st century: the (re)emerging role of relative deprivation. *Current Opinion in Psychology*, 2020, No. 35, pp. 55-59.

Nivette A., Eisner M., Ribeaud D. Developmental Predictors of Violent Extremist Attitudes: A Test of General Strain Theory. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 2017, vol. 54, No. 6, pp. 755-790.

Pisou D., Zick A., Srowig F. [et al.] Factors of Individual Radicalization into Extremism, Violence and Terror - the German Contribution in a Context. *International Journal of Conflict and Violence*, 2020, No. 2, pp. 1-12. <https://doi.org/10.4119/ijcv-3803>

Trip S., Bora C.H., Marian M. [et al.] Psychological Mechanisms Involved in Radicalization and Extremism. A Rational Emotive Behavioral Conceptualization. *Frontiers in Psychology*, 2019, vol. 10, pp. 437. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00437>

Статья поступила в редакцию 21.10.2023; одобрена после рецензирования 15.11.2023; принята к публикации 21.11.2023.

The article was submitted 21.10.2023; approved after reviewing 15.11.2023; accepted for publication 21.11.2023.

# ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 4. С. 73–78. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 4, pp. 73–78.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 373.2

EDN DNQDQB

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-73-78>

## ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Иванова Наталия Михайловна**, кандидат педагогических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [ivanova-n-m-2012@yandex.ru](mailto:ivanova-n-m-2012@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7923-2661>

**Целикова Наталья Анатольевна**, Центр развития ребенка – Детский сад № 67, Кострома, Россия, [natselikova@gmail.com](mailto:natselikova@gmail.com), <https://orcid.org/0009-0005-7073-4688>

**Аннотация.** В статье раскрываются вопросы обновления образовательной деятельности педагогов дошкольного образования с учётом технического контента. Обозначена актуальность проблемы развития детского технического творчества; охарактеризовано понятие «детское техническое творчество». Представлено теоретическое обоснование организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективное развитие детского технического творчества в условиях дошкольной образовательной организации. Описаны основное содержание и результаты опытно-экспериментальной работы по реализации организационно-педагогических условий развития детского технического творчества.

**Ключевые слова:** дети старшего дошкольного возраста, детское техническое творчество, организационно-педагогические условия, готовность педагогов, предметная игровая техносреда, инженерная книга, проекты технической направленности.

**Для цитирования:** Иванова Н. М., Целикова Н.А. Организационно-педагогические условия развития технического творчества детей старшего дошкольного возраста // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 4. С. 73–78. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-73-78>

Research Article

## ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF TECHNICAL CREATIVITY OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN

**Ivanova Natalia Mikhailovna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [ivanova-n-m-2012@yandex.ru](mailto:ivanova-n-m-2012@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7923-2661>

**Tselikova Natalia Anatolyevna**, Child Development Center – Kindergarten No. 67, Kostroma, Russia, [natselikova@gmail.com](mailto:natselikova@gmail.com), <https://orcid.org/0009-0005-7073-4688>

**Annotation.** The article reveals the issues of updating the educational activities of preschool teachers, taking into account the technical content. The urgency of the problem of the development of children's technical creativity is indicated; the concept of «children's technical creativity» is characterized. The theoretical substantiation of the organizational and pedagogical conditions ensuring the effective development of children's technical creativity in the conditions of a preschool educational organization is presented. The content and results of experimental work on the implementation of organizational and pedagogical conditions for the development of children's technical creativity are described.

**Keywords:** senior preschool children, children's technical creativity, organizational and pedagogical conditions, teacher readiness, subject-based game technology environment, engineering book, technical projects.

**For citation:** Ivanova N. M., Tselikova N. A. Organizational and pedagogical conditions for the development of technical creativity of older preschool children. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, No. 4, pp. 73–78. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-73-78>

**Введение**

Одна из главных задач современного отечественного дошкольного образования – создание условий для развития у дошкольников самостоятельности, инициативности, целеустремленности, ответственности, раскрытия творческого потенциала каждого ребенка. Становлению этих качеств личности в дошкольном возрасте во многом способствует детское техническое творчество. Этот вид детского творчества готовит детей к изучению технических наук, обеспечивает выявление и дальнейшее развитие технических способностей детей, стимулирует воспитание интереса к инженерным профессиям.

Детское техническое творчество – важнейшее средство формирования у дошкольников начал инженерного мышления, которое проявляется в конструировании приборов, моделей, механизмов и других технических объектов на занятиях в детском саду, в центрах детского творчества.

Для детей старшего дошкольного возраста подобное творчество имеет, прежде всего, личную значимость и субъективную новизну. Техническое творчество во многом способствует развитию у дошкольников устойчивого интереса к науке и технике; развитию технических творческих способностей; стимулирует рационализаторские и изобретательские способности.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования техническое конструирование включено в обязательную часть образовательной программы дошкольного образования [Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г.: 3].

Согласно Федеральной образовательной программе дошкольного образования к семи годам ребенок должен обладать элементарными представлениями «информатики и инженерии» [Приказ Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. № 1028 г.: 4].

**Теоретическое обоснование проблемы**

*Детское техническое творчество* рассматривается как целенаправленная деятельность детей в области техники. Результатом такой деятельности являются как изготовленные детьми технические объекты, так и формирование у детей основ технической грамотности и начальных технических компетенций, лежащих в основе инженерно – технологической деятельности.

В развитии технического творчества дошкольников основную роль играет овладение детьми способами детского конструирования, под которым понимается создание разных конструкций и моделей из строительного материала, деталей конструкторов, изготовление поделок из бумаги, картона, различного природного и бросового материала

К техническому типу конструирования относятся: конструирование из строительного материала; конструирование из деталей конструкторов, имеющих разные способы крепления; конструирование из крупногабаритных модульных блоков; конструирование на базе компьютерных программ.

В процессе развития технического творчества целесообразно использовать *технологии образовательной деятельности по развитию технического конструирования*, представленную в парциальной программе «От Фрёбеля до робота. Растим будущих инженеров» [Волосовец, Карпова, Тимофеева: 1]. Эта-

**Таблица 1**

**Этапы образовательной деятельности по развитию технического конструирования**

Этап	Содержание этапа
1	Введение нового понятия Определение новых технических слов, понятий, понятных детям, которые «обживают» не только на занятии, но и в течение дня. Оформление инженерной книги
2	Техника безопасности Правила заносятся в инженерную книгу
3	Графические схемы, карты, условные обозначения для работы детей с символическим материалом заносятся в инженерную книгу
4	Стимулирование инициативы детей (поддержка детских идей) Обсуждение идей, связанных с их деятельностью, введение новой информации для размышления
5	Проговаривание детьми своих мыслей вслух, рассуждения, объяснения своих идей Использование разных ситуаций для побуждения детей к общению
6	Конструирование/экспериментальная деятельность, техническое творчество (+стимулирование общения детей между собой) Выбор рабочего места, инструментов и материалов
7	Обсуждение построек, оценка деятельности (что планировали сделать, что получилось, что не получилось, почему)
8	Обыгрывание моделей
9	Фотографирование детской деятельности и объектов
10	Размещение моделей и конструктивных материалов в предметно-пространственной среде группы
11	Постоянное ведение инженерной книги

пы образовательной деятельности по развитию технического конструирования представлены в таблице 1.

Для того чтобы развитие детского технического творчества было эффективным, необходима реализация в дошкольной образовательной организации определенных организационно-педагогических условий.

Под организационно-педагогическими условиями в рамках нашего исследования мы понимаем целенаправленную совокупность мер, направленных на создание оптимальных результативных условий (организационных, педагогических, методических, материально-технических, кадровых) для эффективного функционирования и развития какого-либо аспекта педагогической системы. В нашем исследовании таким аспектом является развитие технического творчества старших дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации.

С нашей точки зрения, развитие технического творчества детей старшего дошкольного возраста будет эффективным, если в дошкольной образовательной организации реализовать следующие организационно-педагогические условия:

- 1) Сформировать готовность педагогов к работе по организации процесса развития технического творчества у детей старшего дошкольного возраста;
- 2) Последовательно создать современную предметную игровую техносреду в дошкольной образовательной организации;
- 3) Включить детей старшего дошкольного возраста и их родителей в проектную деятельность в области технического творчества.

*Готовность педагогов к работе по организации процесса развития технического творчества у детей старшего дошкольного возраста* включает:

– знание: отдельных технических терминов; парциальных программ, технологий, форм, методов, способов организации деятельности, направленной

на развитие детского технического творчества; принципов создания и содержание предметной игровой техносреды в детском саду; характеристик конструкторов – компонентов предметной игровой техносреды в дошкольной образовательной организации;

– умения создавать предметную игровую техносреду в детском саду; читать схемы сборки моделей; использовать в речи научные технические термины; конструировать модели из различных видов конструкторов; использовать педагогические технологии, методы, способы, направленные на развитие детского технического творчества; планировать и сопровождать деятельность детей в области технического творчества.

В программе «От Фребеля до робота: растим будущих инженеров» *техносреда в детском саду* рассматривается как совокупность условий, целенаправленно создаваемых в целях выявления технических склонностей детей, обладающих инженерно-конструктивным мышлением, обеспечения их развития и подготовки к изучению технических наук и социального взаимодействия [Волосовец, Карпова, Тимофеева: 1].

Техносреда дошкольной организации включает ресурсы; технологии; нормативно-правовое, информационно-методическое и кадровое обеспечение; коммуникацию и общественные отношения. Пользователями техносреды детского сада являются дети дошкольного возраста и их родители (законные представители), педагоги детского сада, социальные партнеры (Ю. В. Карпова).

По мнению И. И. Казуниной и В. С. Казуниной, техносреда в детском саду стимулирует интерес детей к техническим наукам; создает условия для реализации политехнического направления дошкольного образования; способствует освоению детьми игрового технического оборудования; формирует у детей

Таблица 2

Содержание техносреды в детском саду

Центры активности	Наполнение центров
Центр информационного насыщения	Энциклопедии, видео фильмы о разных видах производств; художественная литература технической направленности; книги о технических открытиях, экспериментах; ноутбук, проектор; коллекции открыток «транспорт», «приборы», «инструменты» и др.; фото детей с экскурсий; шкатулка идей.
Центр строительства	Столы, конструктивный материал: статический и динамический, конструкторы с подвижными механизмами, электронные конструкторы, конструкторы с программным управлением
Центр проектирования и конструирования	Инженерные книги, карты, схемы, чертежи, алгоритмы сборки механизмов, моделей
Центр экспериментирования и измерения	Измерительные приборы: линейки, рулетки, весы, гири; шнуры, ленты, резинки; чаши разного объема; коллекции материалов; альбомы с фиксированием хода и результатов экспериментирования; технологические карты опытов
Центр маркеров игрового пространства	Маркеры игрового пространства: напольные, настольные; ширма, игровое панно; подиумы на колёсах; мелкие фигурки животных, людей, предметов быта, оборудования, приборов и т.д.; предметы-заемители: кубики, палочки, шарики, колечки, крышки и т.д.
Центр достижения результатов	Фотографии моделей детской деятельности; инженерные книги наградной материал

основы технической грамотности; развивает творческое техническое конструирование; раскрывает способности одаренных детей [Казунина, Казунина: 2].

В детском саду техносреда представляет собой часть игрового пространства групповой комнаты, которое включает в себя совокупность центров детской активности (табл. 2).

При создании предметной игровой техносреды в детском саду используются различные виды конструкторов, направленных на развитие детского технического творчества.

Для того чтобы *стимулировать желание детей и их родителей включиться в совместную проектную деятельность технической направленности* необходима организация и проведение определенных педагогических мероприятий. К таким мероприятиям можно отнести:

- мастер-классы, в ходе которых родители и дети смогут изучить конструкторы, овладеть необходимыми техническими умениями,
- посещение детьми и родителями центров дополнительного образования технической направленности, участие в педагогических мероприятиях центров;
- проведение в детском саду специализированных занятий (для детей и их родителей) специалистами с опытом работы в сфере технического творчества;
- выставки и презентации продуктов проектов технической направленности.

Подчеркнем, что в таких мероприятиях должны участвовать одновременно дети и их родители. Участие в подобных мероприятиях будет способствовать укреплению интереса к техническому творчеству, созданию коммуникационной платформы для обмена опытом между родителями и детьми и, самое главное, активному включению детей старшего дошкольного возраста и их родителей в совместную проектную деятельность технической направленности. Темы таких проектов могут быть предложены как педагогами, так и детьми с родителями, причем, родители могут предлагать темы семейных технических проектов и активно их реализовывать.

#### **Изложение основного материала статьи**

*Опытно-экспериментальная работа* по теме исследования проводилась на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения города Костромы «Центр развития ребенка – Детский сад № 67» в период с июня 2021 года по октябрь 2023 года (долее двух лет).

В опытно-экспериментальной работе приняли участие 244 воспитанника старших и подготовительных к школе групп, 20 педагогов (18 воспитателей и 2 учителя-логопеда), старший воспитатель, родители воспитанников.

Для определения готовности педагогов детского сада к работе по организации процесса развития

технического творчества детей старшего дошкольного возраста в ходе констатирующего эксперимента нами использовалась авторская анкета «Компетентность педагога в вопросах реализации парциальной программы «От Фребеля до робота. Растим будущих инженеров», включающая 22 вопроса.

Первая группа вопросов анкеты была направлена на диагностику знаний педагогов технологии реализации парциальной программы «От Фребеля до робота. Растим будущих инженеров». Вторая группа вопросов анкеты была направлена на диагностику технических компетенций педагогов. Третья группа вопросов анкеты выявляла готовность педагогов к работе с различными видами конструкторов. Анкетирования педагогов проходило посредством использования онлайн-сервиса Google Forms

Результаты анкетирования, проведенного на этапе констатирующего эксперимента, показали следующее. Более 80% педагогов знают содержание и технологии реализации парциальной программы «От Фребеля до робота. Растим будущих инженеров»; при этом педагоги демонстрируют низкий уровень технических компетенций, а также слабое владение специальной терминологией. Кроме того, педагоги не знают технических особенностей и вариантов использования различных конструкторов и, как результат, не умеют их использовать в образовательной деятельности.

В ходе констатирующего эксперимента был проведен анализ актуальной техносреды, имеющейся в дошкольной образовательной организации на начало опытно-экспериментальной работы. Результаты анализа выявили две основных проблемы, а именно: для оборудования конструкторского бюро крайне недостаточно имеющегося количество конструкторов; зонирование центров конструирования и их наполнение в группах не соответствуют требованиям к техносреде детского сада.

Анализ тематики детско-взрослых проектов, реализованных за 2021 – первое полугодие 2022 года (до начала формирующего эксперимента опытно-экспериментальной работы), показал, что проектов технической направленности за этот период в дошкольной образовательной организации реализовано не было.

По результатам констатирующего эксперимента был разработан и на этапе формирующего эксперимента (в период с 17.07. 2021г. по 03.09.2023 г.) реализован перспективный план мероприятий по реализации организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность развития технического творчества старших дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации.

Перспективный план включал три раздела, а именно:

1. План методических мероприятий по формированию готовности педагогов к работе по организации

развития технического творчества детей старшего дошкольного возраста;

2. План организационных мероприятий по созданию современной предметной игровой техносреды в дошкольной образовательной организации;

3. План педагогических мероприятий по включению детей старшего дошкольного возраста и их родителей в проектную деятельность в области технического творчества.

С целью формирования готовности педагогов к работе по организации развития технического творчества у детей старшего дошкольного возраста было проведено более 15 методических мероприятий, среди которых заседания педагогического совета, семинары – практикумы, интерактивные консультации, тренинги, мастер-классы, продленная конференция и др.

Для развития детского технического творчества в детском саду была создана современная предметная игровая техносреда, включающая:

– конструкторское бюро для воспитанников старших и подготовительных к школе групп, в котором разместились разнообразные конструкторы (в количестве 48) с различными способами крепления (электронные конструкторы, конструкторы типа «Полиндрон» и «Фанкластик», робототехнические конструкторы, LEGO Education WeDo 2.0., игровые наборы «Мир головоломок», и др.). Подобное разнообразие конструкторов позволило детям создавать технические объекты (модели, макеты) в области машиностроения (коробка передач, макет «Хлебозавод», сумка-холодильник, подъемный кран, дорожная техника и др.), в области авиационной и ракетно-технической техники (самолет, воздушный змей, дельтаплан, макет «Наземный ракетный комплекс» и др.), в области кораблестроения, электротехники, приборостроения и др.;

– зонированные центры конструирования в группах детского сада, дополненные техническими конструкторами, инструкциями, схемами сборки; «Инженерными книгами», а также вспомогательным материалом для обыгрывания построек.

Инженерная книга представляет собой подробный дневник всех занятий с детьми, в котором все этапы продвижения инженерного проекта, проблемы, задачи, решения описываются «детским языком». Для этого используются рисунки, схемы, простейшие чертежи. В инженерной книге дети отмечают этапы работы над созданием модели (макета), фиксируют правила техники безопасности, результаты своей деятельности. В книгу также дети могут заносить схематическое изображение хода конструктивно-модельной деятельности, зарисовать, какие материалы были выбраны, какие инструменты понадобились [Волосовец, Карпова, Тимофеева: 1].

Педагогические мероприятия по включению детей старшего дошкольного возраста и их родителей в проектную деятельность в области технического творчества были организованы и реализованы следующим образом. С 2022 года детский сад стал федеральной инновационной площадкой по реализации проекта «Внедрение парциальной модульной образовательной программы дошкольного образования «ТехноМир: развитие без границ». Проект направлен на формирование системы работы по техническому творчеству детей с привлечением родительского сообщества и с учетом предприятий регионов Российской Федерации на основе проектной деятельности. В детском саду был разработан и реализован проект технической направленности «Синий лён» по ознакомлению детей с предприятием «Большая костромская льняная мануфактура» в рамках работы инновационной площадки «Техномир без границ». В детском саду работали четыре творческие проектные группы, организованные в соответствии с технологическим циклом получения и обработки льняной ткани: выращивание и обработка льна, прядение, ткачество, окрашивание ткани, нанесение рисунка на ткань, пошив изделий. Эти группы разработали и реализовали четыре детско-взрослых мини-проекта: «Прядение», «Ткачество», «Крашение ткани», «Пошив изделий из льняной ткани». В ходе реализации проекта при активном участии родителей воспитанников был создан музей «Синий лён» (продукт проекта) и разработаны сценарии музейных экскурсий.

По завершении формирующего эксперимента с целью определения эффективности реализованных организационно-педагогических условий, обеспечивающих развитие детского технического творчества старших дошкольников, был проведен контрольный эксперимент с применением диагностического инструментария, аналогичного инструментарию, используемому на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы.

Результаты контрольного эксперимента показали следующее.

Все педагоги детского сада освоили техническую терминологию (отсутствует показатель «неправильный ответ») и принципы работы различных технических конструкторов. Все педагоги овладели умениями сборки технических моделей и вариантами использования различных конструкторов в образовательной деятельности.

В детском саду создана современная предметная игровая техносреда, включающая конструкторского бюро (для всех воспитанников детского сада) и центры конструирования в каждой возрастной группе.

За период опытно-экспериментальной работы реализован детско-взрослый проект технической направленности «Синий лён» (включающий четыре

мини-проекта), продуктами которого стали: музей «Синий лен», созданный в детском саду; сценарии музейных экскурсий, методическая продукция, разработанная педагогами детского сада (конспекты занятий, сборник дидактических материалов, дополнительные программы дошкольного образования технической направленности).

В результате проведенной работы у детей проявился выраженный интерес к созданию моделей и макетов технологического оборудования и технологических процессов из различных видов технических конструкторов.

Родители стали активными участниками реализации проекта. Анкетирование родителей показало интерес к развитию технического творчества детей посредством конструирования, а также готовность проявлять активность в реализации проектов технической направленности.

Таким образом, успешно реализованные организационно-педагогические условия, обеспечили эффективность развития детского технического творчества. Одним из подтверждений этого являются победы воспитанников детского сада в компетенции «Робототехника» на международном чемпионате «BabySkills» в 2022 и 2023 годах.

#### Список литературы

Волосовец Т. В., Карпова Ю. В., Тимофеева Т. В. Парциальная образовательная программа дошкольного образования «От Фрёбеля до робота: растим будущих инженеров»: учебное пособие. Самара : Вектор, 2018. 79 с.

Казунина И. И., Казунина В. С. Зачем современному детскому саду техносреда? Техносреда в цифровом пространстве детства: сборник материалов по развитию технического творчества детей дошкольного возраста / авт.-сост. И. И. Казунина, Ю. В. Карпова, Е. Ю. Пономарева. Самара : Вектор, 2020. С. 19 – 25.

Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (с изменениями и дополнениями от 08 ноября 2022 года) URL: [https://shkolastarotimoshkinskaya-r73.gosweb.gosuslugi.ru/netcat\\_files/userfiles/DetSad/FGOS\\_DO\\_v\\_deystvuyushey\\_redaktsii\\_s\\_17.02.2023.pdf](https://shkolastarotimoshkinskaya-r73.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/DetSad/FGOS_DO_v_deystvuyushey_redaktsii_s_17.02.2023.pdf)

Приказ Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образова-

ния» URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/?ysclid=lq4xxt3eyh353601761>

#### References

Volosovets T.V., Karpova Yu.V., Timofeeva T.V. *Parcial'naya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya «Ot Fryobelya do robota: rastim budushchih inzhenerov»: uchebnoe posobie* [Partial educational program for preschool education “From Froebel to Robot: raising future engineers”: textbook]. Samara: Vector, 2018. 79 p. (In Russ.)

Kazunina I.I., Kazunina V.S. *Zachem sovremennomu detskomu sadu tekhnosreda? Tekhnosreda v cifrovom prostranstve detstva: sbornik materialov po razvitiyu tekhnicheskogo tvorchestva detej doshkol'nogo vozrasta / avt.-sost. I. I. Kazunina, Y. V. Karpova, E. Y. Ponomareva* [Why does a modern kindergarten need a tech environment? Technoenvironment in the digital space of childhood: a collection of materials on the development of technical creativity in preschool children / author. I. I. Kazunina, Yu. V. Karpova, E. Yu. Ponomareva]. Samara: Vector, 2020. pp. 19 – 25. (In Russ.)

*Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 oktyabrya 2013 g. № 1155 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya» (s izmeneniyami i dopolneniyami ot 08 noyabrya 2022 goda)* [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated October 17, 2013 No. 1155 “On approval of the federal state educational standard for preschool education” (with amendments and additions dated November 8, 2022)] URL: [https://shkolastarotimoshkinskaya-r73.gosweb.gosuslugi.ru/netcat\\_files/userfiles/DetSad/FGOS\\_DO\\_v\\_deystvuyushey\\_redaktsii\\_s\\_17.02.2023.pdf](https://shkolastarotimoshkinskaya-r73.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/DetSad/FGOS_DO_v_deystvuyushey_redaktsii_s_17.02.2023.pdf) (In Russ.)

*Prikaz Ministerstva prosveshcheniya RF ot 25 noyabrya 2022 g. № 1028 «Ob utverzhdenii federal'noj obrazovatel'noj programmy doshkol'nogo obrazovaniya»* [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of November 25, 2022 No. 1028 “On approval of the federal educational program for preschool education”] URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/?ysclid=lq4xxt3eyh353601761> (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 13.11.2023; одобрена после рецензирования 01.12.2023; принята к публикации 01.12.2023.*

*The article was submitted 13.11.2023; approved after reviewing 01.12.2023; accepted for publication 01.12.2023.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 4. С. 79–85. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 4, pp. 79–85.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 373.5.016:811.161.1

EDN CUTRUP

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-79-85>

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ О РУССКОМ РЕЧЕВОМ ИДЕАЛЕ НА ОСНОВЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ ТЕКСТОВ

**Демидова Нина Ивановна**, доктор педагогических наук, профессор, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, Рязань, Россия, [whitepost09@yandex.ru](mailto:whitepost09@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-2064-0705>

**Богданова Елена Святославовна**, доктор педагогических наук, профессор Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, Рязань, Россия, [helensim@mail.ru](mailto:helensim@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-9426-3447>

**Аннотация.** Авторы обосновывают важность работы на уроках русского языка и литературы над русским речевым (риторическим) идеалом, который онтологически связан с национальной культурой, историей народа и православием. Ключевая идея текста: на всех этапах школьного обучения работа над русским речевым идеалом составляет важную часть образовательно-воспитательного процесса, а понятие «речевой идеал» в научной парадигме рассматривается как методическая категория. Даны цели и содержание работы над речевым идеалом: в начальной школе – формирование первоначальных представлений ребёнка о русском речевом идеале, в основной школе – принятие русского речевого идеала как личного ориентира и в средней школе – осознание национально-культурной специфики речевого идеала. Анализ научного и практического педагогического опыта, этико-филологический анализ текстов детской литературы позволил авторам обосновать потенциал художественных текстов в приобщении школьников к русскому речевому идеалу. Принцип ориентации на речевой идеал определяется как основание для обучения диалогу, его реализация возможна на основе использования фрагментов художественных текстов, описывающих эталонное и деструктивное речевое поведение (фрагменты произведений А.С. Пушкина, А.П. Чехова, Ф.М. Достоевского). В ходе анализа текстов следует привлекать внимание учащихся к правилам гармонизирующего общения, уважительности к собеседнику, к задаче речевого самовоспитания, обучать этически корректному реагированию на чужое речевое поведение; вводить понятие речевого идеала, типов речевой культуры и критериев её оценки, продемонстрировать связь речевого идеала с культурой, православной традицией, историей страны.

**Ключевые слова:** русский речевой идеал, правила гармонизирующего общения, принцип ориентации на речевой идеал, методика обучения русскому языку, художественный текст как дидактический материал, принятие русского речевого идеала в качестве личного ориентира.

**Для цитирования:** Демидова Н.И., Богданова Е.С. Формирование представлений школьников о русском речевом идеале на основе литературных текстов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 4. С. 79–85. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-79-85>

Research Article

## FORMATION OF SCHOOLCHILDREN'S IDEAS ABOUT THE RUSSIAN SPEECH IDEAL BASED ON LITERARY TEXTS

**Nina I. Demidova**, doctor of pedagogic sciences, professor, Ryazan State University named after S.A. Yesenin, Ryazan, Russia, [whitepost09@yandex.ru](mailto:whitepost09@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-2064-0705>

**Elena S. Bogdanova**, doctor of pedagogic sciences, professor, Ryazan State University named after S.A. Yesenin, Ryazan, Russia, [helensim@mail.ru](mailto:helensim@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-9426-3447>

**Abstract.** The authors substantiate the importance of working in Russian language and literature lessons on the Russian speech (rhetorical) ideal, which is ontologically connected with national culture, the history of the people and Orthodoxy. Key idea of the text: at all stages of schooling, work on the Russian speech ideal is an important part of the educational process, and the concept of “speech ideal” in the scientific paradigm is considered as a methodological category. The goals and content of work on the speech ideal are given: in elementary school - the formation of the child’s initial ideas about the Russian speech ideal, in primary school - the acceptance of the Russian speech ideal as a personal guideline, and in secondary school - awareness of the national and cultural specifics of the speech ideal. Analysis of scientific and practical



pedagogical experience, ethical and philological analysis of children's literature texts allowed the authors to substantiate the potential of literary texts in introducing schoolchildren to the Russian speech ideal. The principle of orientation towards the speech ideal is defined as the basis for teaching dialogue; its implementation is possible through the use of fragments of literary texts that describe standard and destructive speech behavior (fragments of the works of A.S. Pushkin, A.P. Chekhov, F.M. Dostoevsky). During the analysis of texts, students should be drawn to the rules of harmonizing communication, respect for the interlocutor, to the task of speech self-education, and taught to respond ethically to the speech behavior of others; introduce the concept of speech ideal, types of speech culture and criteria for its assessment, demonstrate the connection of speech ideal with culture, Orthodox tradition, and the history of the country.

**Keywords:** Russian speech ideal, rules of harmonizing communication, the principle of focusing on the speech ideal, methods of teaching the native language (Russian), literary text as didactic material, adopting the Russian speech ideal as a personal guideline.

**For citation:** Demidova N.I., Bogdanova E.S. Formation of schoolchildren's ideas about the Russian speech ideal based on literary texts. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2023, vol. 29, № 4, pp. 79–85. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-79-85>

Периоды школьного обучения русскому языку и литературе характеризуются как последовательным изучением системы языка и овладения его единицами, так и освоением знаний о хорошей речи и эффективном общении.

Возраст 7 лет и обретение ребёнком ученического статуса связываются и с новым этапом его речевого развития: осуществляется переход от стихийного освоения языка к осмысленному. Начинается изучение знаний о языковой системе и законах её функционирования, освоение письменной речи, различение разговорной и книжной речи. Общение с более широким кругом собеседников, по сравнению с предыдущими этапами взросления, формирует способность задумываться о речи и слове в жизни общества. Именно в этом возрасте человек открывает для себя, что его природный язык – родной. Формируется первичное представление о себе как носителя русского языка. Личностное развитие и социализация достигают такого уровня, что делается возможным осознание приличного и неприличного в речевом общении, граней между должным, допустимым и табуированным и др. «На этом этапе формируются основные коммуникативные модели и стереотипы», – пишет о младшей школе Т.Е. Тихонова [Тихонова: 3]. Сказанное позволяет утверждать, что обучение в начальной школе – период, когда возможно формирование первоначальных представлений ребёнка о *русском речевом идеале*.

Обучение в основной школе приходится на новый этап взросления, когда начинается подростковый период. Когнитивное, духовное, эстетическое развитие личности позволяет осваивать сложные абстрактные понятия, этические и эстетические идеалы. Речевой опыт подростка расширяется, он способен наблюдать, а развивающееся самосознание становится базой для рефлексивной деятельности, в том числе касающейся и коммуникативных аспектов. В практике повседневного (межличностного и официального) общения школьник усваивает выработанные обществом модели речевого поведения, осознаёт, что в нём до-

пустимо и одобряемо, а что неприемлемо для цивилизованного общества. Типичной возрастной чертой становится отвержение ценностей предшествующих поколений и поиск авторитетов и идеалов в среде ровесников. Понимая, что в речи хорошо, а что плохо, подросток тем не менее склонен демонстративно нарушать традиции гармонизирующего общения, попирает этические нормы. Задача семьи и школы в том, чтобы, принимая во внимание названные особенности возраста, деликатно и настойчиво прививать ценностное отношение к языку, слову и его носителю – человеку. Следовательно, период основной школы – это время, когда законы и правила гармонизирующего общения должны рассматриваться в системе работы над языком и речью, что приведёт к принятию русского речевого идеала как личного ориентира.

Старший школьный возраст характеризуется индивидуализацией стиля речи и становлением культурной идентичности личности, поэтому работа над речевым идеалом идёт в русле формирования личной причастности к духовному наследию предков, отражённого в национальных представлениях о хорошей речи, а также в русле эмоционально-ценностного отношения к русскому речевому идеалу. В старшей школе работа над речевым идеалом может переходить в сопоставительную плоскость: целесообразно наблюдать над его национально-культурной природой, исторической вариативностью периферийных зон и незыблемостью ядерных смыслов, над речевым поведением людей в этически напряжённых и спокойных ситуациях.

Сказанное определяет, что на всех этапах школьного обучения работа над русским речевым идеалом составляет важную часть образовательно-воспитательного процесса и требует методического оснащения.

Понятие речевого (иначе говоря, риторического) идеала связано с существующим в сознании общества представлением о хорошей речи и должном речевом поведении, основанном на ценностных установках, морально-нравственных требованиях, традициях.

Речевой идеал изучается учёными филологами, культурологами, философами (С.С. Аверинцев, В.В. Виноградов, В.Г. Костомарова, А.П. Сковородников, И.А. Стернин и др.). По А.К. Михальской, «риторический идеал – это система наиболее общих требований к речи и речевому поведению, исторически сложившаяся в той или иной культуре и отражающая систему её ценностей – эстетических и этических» [Михальская: 379]. О.С. Иссерс утверждает, что представления о речевом идеале связываются не с оценками коммуникативных навыков говорящего, а с его способностью соответствовать в речевом поведении и отборе языковых средств требованиям допустимого с точки зрения этических и эстетических норм и предпочтений. Речевой идеал имеет национально-культурную обусловленность, ориентируется «на классические образцы национальной речевой культуры», а также языковой вкус эпохи и социально-культурной коммуникативной среды [Иссерс: 95–111]. Исторические изменения риторического идеала обусловлены эволюцией представлений о прекрасном (эстетика) и правильном (этика) в речи в культуре разных эпох [Пестерева: 14]. По мнению А.П. Сковородникова, русский речевой идеал основывается на отечественной духовной (православной) традиции и определяется «доминирующим положением этико-эстетических категорий в традиционной русской культуре» [Сковородников: 28].

А.К. Михальская называет два основных источника русского риторического (речевого) идеала: сократический античный идеал (приверженность истине и красоте) и православные вера и культура (идеи соборности, почитание божественного в человеке, культ старшего, смирение) [Михальская: 379–399]. Их синтез привёл к формированию в национальном сознании представления об идеальном общении, которое диалогично по своей природе, служит гармонизации отношений. Русский речевой идеал предполагает культ правдивости, скромности, незлобивости, служит консолидации, преодолению речевой агрессии, ставит в приоритет кротость, смирение, умиротворение, радость общения и жизни в единении, отвергает агональное общение, самовозвеличение, многословие, беспорядок в речи.

Русский риторический (речевой) идеал в современной научной парадигме рассматривается как методическая категория (Т.И. Зиновьева [Зиновьева 2020: 27–30], Г.М. Кулаева [Кулаева: 92–111] и др.). Принцип ориентации на речевой идеал определяется учёными-методистами как основание для обучения диалогу в его широком понимании [Бахтин: 71]. Данный принцип предполагает, что с первых дней пребывания ребёнка в школе ему предлагаются образцы совершенной речи, демонстрируются эталоны ответственного речевого поведения, воспитывается стремление

строить своё общение в соответствии с русским речевым идеалом. По мнению Т.И. Зиновьевой, от наблюдений за речью, соответствующей требованиям риторического идеала, учитель ведёт ребёнка к формированию первоначальных, а затем расширенных и основательных представлений о русском идеале речевого поведения и следованию ему [Зиновьева 2022]. Важным условием этой работы является приверженность учителя традициям русского речевого идеала, ибо речевое поведение учителя является эталонным для учащихся.

Целенаправленное обучение речевому общению и формирование понятия учащихся о речевом идеале осуществляется на уроках русского языка, литературного чтения, литературы. Основными методическими приёмами обучения Т.И. Зиновьева называет всесторонний анализ речевых образцов и речевых ситуаций, предъявляющих эталоны речи [Зиновьева 2022: 36]. Дидактическим материалом, по нашему мнению, при этом выступает текст – фрагмент произведения художественной литературы, соответствующий возрастной ступени и создающий возможность наблюдения над правилами и моделями речевого поведения, взглядами и ценностями родного народа. Отметим и методический потенциал пословиц русского народа, хранящих представления о русском речевом идеале. Речевой идеал в русских пословицах выдвигает постулаты, которые могут стать предметом обсуждения на уроках:

- ценностное отношение к языку и речи и уважение к человеку – носителю дара слова: *Язык с богом беседует, сила слова: Слово толковое стоит целкового;*
- отличие устной речи от письменной: *Слово не воробей, вылетит – не поймаешь;*
- осуждение многословия: *Во многом глаголаши несть спасения;*
- наставления о том, что нужно уметь промолчать: *Доброе молчанье лучше худого ворчанья;*
- осуждение тактики молчания: *Молчан-собака не слуга во дворе;*
- противопоставление дела и пустословия: *Кто много говорит, тот мало делает;*
- осуждение тех людей, кто использует речь во вред людям (*Ради красного словца не пожалеет и отца*), пустословит (*Думка чадна, недоумка бедна, а всех тошней пустослов*), кто неискренен в речи, кто лжёт (*Мягко стелет, да жёстко спат*), у кого слово расходится с делом (*Складно бает, да дела не знает*).

Тексты художественных произведений, демонстрирующих приверженность русскому речевому идеалу и качества прекрасной эталонной речи, отбираются учителем с учётом возможности выделить в них целостный фрагмент, позволяющий провести анализ коммуникативной ситуации и речевое пове-

дение персонажей. Такие ситуации часто показаны в народных сказках и произведениях классической литературы, где положительные герои в общении определяют границы своей личной свободы и следуют долгу, противостоят разрушительному общению: самовозвышению, обману, угрозам, клевете, манипулированию. Анализ речи и поведения таких героев помогает осмыслить истоки речевого идеала, которые таятся в душе и мирозерцании народа.

Задания, созданные на основе текстового фрагмента, включают наблюдение за тем, что и как сказал герой, как эмоционально откликнулся на речь другого и т. п. Практикуются высказывание своего отношения к речевым поступкам героев, ведение словарика «добрых слов», запись соответствующих тексту пословиц. В ходе работы осуществляется вербализация принципов речевого поведения, формулирование выводов, полезных для собственной жизни, обучение деликатным оценочным суждениям и, как итог, усвоение правил гармонизирующего общения.

Если обратиться к произведениям, вошедшим в круг детского чтения, то можно увидеть немало примеров таких текстов. Например, в сказках А.С. Пушкина выделяются персонажи, интуитивно, в силу свойств души следующие русской православной речевой традиции. Им противопоставлены герои, попирающие каноны незлобивога, благожелательного общения. Такова, например, пара «старик – старуха» из «Сказки о золотой рыбке». Анализ отражения речевого идеала в этом произведении на уроке литературного чтения может включать выделение и сопоставление обращений, которые используют герои, авторских ремарок к их высказываниям, речевых характеристик, лексем, называющих речевые действия. Так, например, старик использует такие обращения, как «государыня рыбка», «барыня-сударыня дворянка», старуха же на протяжении сказки 5 раз именуется старика «дурачиной», 4 раза – «простофилей»; старик «сказал... ласковое слово», «с поклоном... отвечает», старуха «бунтует», «пуще бранится», «прикрикнула», «вздурилась», «по щеке ударила мужа» и т. д. Как видно, речь героини крайне агрессивна, полна угроз и императивов, и это усиливает образ деспотичной старухи, вызывает отторжение читающего, чего и добивается учитель в ходе анализа.

Не менее интересную антитезу в плане речевого поведения находим в «Сказке о мёртвой царевне и о семи богатырях» А.С. Пушкина. Царица как носитель стратегии агонального общения обзывается («Ах ты, мерзкое стекло!»), угрожает («Я в ней дурь-то успокою», «ей рогаткой угрожая»), использует сниженную лексику («мать брюхатая»), она неумеренна в жестикюляции («да как ручку замахнёт»), склонна к самовозвеличению («Как тягаться ей со мною?» и др.). Её антиподом выступают как скром-

ная, кроткая, незлобивая царевна, так и семеро богатырей. Особенно показательны в плане анализа эталонного речевого поведения два эпизода: 1) первой встречи богатырей с царевной, 2) их объяснения и отказа царевны на предложение связать свою судьбу с одним из братьев. В первом эпизоде находим фразу, которая может задать тему обсуждения: «*Вмиг по речи те спознали, / Что царевну принимали*». Учитель на основе этого фрагмента подводит детей к выводу о том, что по речи узнают человека. Младшие школьники ещё не могут сами осознать, как важна презумпция доброжелательного общения, которая показана в первом эпизоде (братья готовы приветить незнакомого им человека – отражение идеи православной соборности). Не менее трудна для них и ситуация с отказом, покаянием и стремлением сохранить добрососедство и гармонию жизни:

Спрос не грех. Прости ты нас, –  
 Старший молвил поклонясь, –  
 Коли так, не заикнуса  
 Уж о том». – «Я не сержуся, –  
 Тихо молвила она, –  
 И отказ мой не вина».  
 Женихи ей поклонились,  
 Потихоньку удалились,  
 И согласно все опять  
 Стали жить да поживать.

Осознанию ситуации и адекватной оценке поведения и речи героев будут способствовать вопросы: *Как вы понимаете выражение «спрос не грех»? Почему автор использует слово «молвить», а не «сказать»? Почему герои кланяются царице? Только ли потому, что она царских кровей? Легко ли в жизни отказывать? Что чувствует человек, вынужденный отказать другому? Всегда ли после отказа сохраняются близкие отношения? А чем завершилась сцена отказа в сказке? О каких характеристиках героев это говорит?* Очевидно, что такая работа воспитывает стремление к миролюбию, уважение к личности другого. Параллельно можно организовать работу над лексикой, являющейся ключевой для осознания речевого идеала (*согласно, потихоньку, величать* и др.). На основе названных и иных программных произведений организуется работа со словами, имеющими духовно-нравственный смысл (*правда, милосердие, уважение* и др.), с бинарными оппозициями (*правда – ложь, мир – ссора, вежливость – грубость, похвала – лесть* и др.).

Дети и подростки предпочитают произведения, в которых героем является их ровесник. Естественно, что авторы наделили его чертами, свойственными представителям этой возрастной группы, поэтому, анализируя произведения, герои которых – дети – попадают в различные коммуникативные ситуации и выстраивают своё поведение в силу ещё недоста-

точно зрелых воззрений, ошибаются, раскаиваются, исправляют ошибки, учащиеся проецируют их действия и намерения на себя. Поэтому перспективной, на наш взгляд, в обучении речевому идеалу будет работа именно с текстами, герои которых – ровесники обучающихся. Для младшей школы это могут быть фрагменты автобиографической прозы Н.Г. Гарина-Михайловского, Л.Н. Толстого, А.М. Горького.

Если рассмотреть текст «Детства» А.М. Горького, то в представленных автором ситуациях мы найдём действия героев, соответствующие нашим национальным представлениям о должном в общении. Это и искренняя молитва Акулины Ивановны, и её сострадательные реплики, тихие и душевные рассказы о жизни. Они оттеняются агрессивной, демонстративной напористостью деда Каширина. Если вспомнить эпизод с сечением Алёши, его последующей болезнью и покаянием деда, то удивительно и на первый взгляд непонятно выглядит акт прощения деспота деда внуком, признавшим, что бабушка не страшный и не злой, когда тот искренне признался в тяготах своей судьбы. Ребёнок, избитый, поруганный, отстранив своё «я», смог встать на позицию другого – и искренне простить. Для современных школьников, взрослеющих в эпоху размытости ценностных ориентиров, речевой вседозволенности, меркантилизации образования и распространённости идей индивидуализма, понять это без помощи учителя представляется затруднительным. Наблюдение за поведением Алёши, такого же мальчика, как и сами дети, анализ его чувств, способности к пониманию другого, смирению, прощению обид – всё это транслирует позитивные ценности и пропагандирует нравственные и речевые идеалы.

Фрагмент прозы Н.Г. Гарина-Михайловского «Детство Тёмы» (глава I) показывает вариант речевого ответа на деструктивное поведение. Учащимся предлагается проанализировать, как вёл себя Тёма, оседлавший норовистого коня, и как в речи старшей сестры Зины проявляются соответствующие русскому речевому идеалу качества: терпеливость, умеренность, способность сдерживать негативные эмоции. Полезно обратить внимание на то, как Тёма реагировал на упрёки, как сестра прививала младшему брату принятые в их семье модели речевого поведения. Подчеркнём, что коммуникативный успех, связанный с мирным разрешением конфликтной ситуации и признанием строптивым ребёнком своей вины, обусловлен именно разумным и корректным речевым поведением его сестры Зины.

Более старшим школьникам полезно предлагать наблюдение над одобряемыми и неодобряемыми речевыми характеристиками. Показательны в этом плане произведения русской классической литературы, в которых высмеивается самоуничижение и рабская

покорность как в поступках, так и в речи (А.П. Чехов «Толстый и тонкий»), косноязычие и стереотипность суждений (А.С. Грибоедов «Горе от ума», речь Скалозуба), многословие и пустословие (Н.В. Гоголь «Мёртвые души», речь почтмейстера, который наводнял свой рассказ «множеством разных частиц»), позёрство, неискренность (М.Ю. Лермонтов «Герой нашего времени», речь Грушницкого), лживость (Н.В. Гоголь «Ревизор») и др.

Не менее интересно сопоставлять требования к речи в современном обществе и в истории. Внимание учащихся привлекается к речевому этикету образованных и воспитанных людей прошлого, которые выстраивали общение в соответствии с традициями своего класса. В начальной школе это можно сделать на примере рассказа А.П. Чехова «Мальчики», в ходе анализа которого дети могут отвечать на вопросы: *Как в рассказе представлено общение старших и младших в дворянской семье? Как проявляется в речи гостеприимство? Какие обращения использовали люди? Как проявлялась любезность? Что для вас непривычно? Как вели себя родители в ситуации напряжения эмоций? Как они говорили?*

В старшей школе можно обратиться к фрагментам романа Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы», герои которого также демонстрируют либо приверженность речевому идеалу православия (старец Зосима, Алёша Карамазов и др.), либо являются антиобразцом речевого поведения (старик Карамазов). Диалоги и монологи героев показывают своеобразие их внутреннего мира и ценностные ориентиры, наблюдения над ними могут подвести к осознанию эмоционального и рационального в речи (сопоставление речи Мити и Ивана Карамазовых), проявлению в речи самооценки (словоерс в речи Снегирёва). Вышедшие из речевого обихода идиомы (*честью клянусь, водиться с..., она бьётся со мной об заклад* и др.), высокий слог, изобилующий сложными метафорами, эпитетами, книжной лексикой (*И поразила-то его эта дорога лишь потому, что на ней он встретил тогда необыкновенное по его мнению существо, – нашего знаменитого монастырского старца Зосиму, к которому привязался всею горячею первою любовью своего неуголимого сердца*), этикетное своеобразие ситуаций знакомства, визита и приёма в доме, обращения к даме, благодарности, гендерные и классовые отличия в использовании языка – всё это становится предметом обсуждения на занятии и ведёт к осознанию связи между эпохой и языковым вкусом, стилем общения. Однако важно подчёркивать, что требование соблюдения этических норм, отказа от речевой агрессии, самовозвеличения в речи остаются незабываемыми.

В старшей школе можно предложить учащимся выделить современные критерии оценки куль-

туры речи человека [Сиротина: 685–687], проанализировать роль нормативного использования ресурсов языка и нарушения языковых, коммуникативных, этических норм героями литературных произведений (в качестве примера можно назвать героев рассказов В.М. Шукшина, В.П. Астафьева и др., демонстрирующих обиходный, просторечный, арготический и народно-речевой типы речевой культуры).

Отметим, что более эффективной будет работа над речевым идеалом, если она вызывает эмоциональный отклик детей: «именно событие, к которому есть эмоциональное отношение ребенка, становится воспитывающим фактором» [Рожков, Иванова: 7]. Поэтому целесообразно как отбирать эмоционально окрашенные тексты и те из них, которые показывают особые, эмоционально заряженные коммуникативные ситуации, так и строить процесс обсуждения текстов, воздействуя на чувственную сферу ребёнка, вызывая в его душе эмоциональные переживания. Этому способствуют предложение представить себя на месте героя, проанализировать речевое поведение персонажей с позиции очевидца, а также рефлексия.

Отметим также, что, по данным психологов, дети начала XXI века отличаются повышенной возбудимостью и вспыльчивостью, эгоцентрическим поведением, связанным с гиперопекой старшими, и стремлением нарушать правила: «растущие в атмосфере благополучия, многочисленных прав и свобод дети привыкают самостоятельно устанавливать для себя границы и испытывают недовольство, сталкиваясь с чужими требованиями» [Данилова: 10]. Это касается и речевого поведения. Сказанное определяет важный вывод: новое поколение детей и подростков будет наследовать русский национальный речевой идеал лишь в том случае, если он будет прививаться путём подведения обучающихся к самостоятельным выводам, а не в результате установления жёстких рамок и требований. Современные дети готовы к анализу и с радостью принимают на себя роль экспертов в учебной и игровой деятельности. В свете сказанного идея работы над речевым идеалом на основе текстов выглядит еще более актуальной.

Таким образом, работа над речевым идеалом осуществляется на всех этапах языкового образования в школе. В младшем школьном возрасте в результате бесед с учителем ребёнок усваивает первоначальные правила гармонизирующего общения и учится говорить уважительно, не перебивать собеседника, демонстрировать интерес к его словам, не быть категоричным, правильно вести себя в случае несовпадения взглядов, непонимания. На подростковом этапе формируется позиция школьника, связанная с уважением к речевому идеалу, неприятием оскорбительной тональности, развязности, бесцеремонности в общении, а также способность этически корректно реагировать

на деструктивное поведение в коммуникации любого невоспитанного человека. В старшем школьном возрасте целесообразно вводить понятие речевого идеала, типов речевой культуры и критериев её оценки, демонстрировать связь речевого идеала с родной культурой, православной традицией, историей страны, говорить о незыблемости его ключевых установлений, о личной ответственности каждого за своё речевое поведение, подчёркивать роль следования речевому идеалу в достижении коммуникативного успеха. А это в свою очередь будет способствовать и решению жизненно важных задач. На всех этапах художественный текст является ведущим дидактическим средством, позволяющим усвоить модели, нормы и духовные основания национального речевого идеала. Кроме того, знакомство с лучшими произведениями отечественной литературы и освоение книжного слова формируют языковой вкус ребёнка.

### Список литературы

- Бахтин М.М.* Проблемы поэтики Достоевского. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Сов. писатель, 1963. 363 с.
- Данилова Л.Н.* Психолого-педагогический портрет поколения альфа // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 4. С. 5–12.
- Зиновьева Т.И.* Методическая система развития речевой деятельности на основе принципа ориентации на риторический идеал // Начальная школа. 2020. № 9. С. 27–30.
- Зиновьева Т.И.* Научное наследие М.Р. Львова как источник эволюции методики развития речи // Школа будущего. 2022. № 1. С. 26–41.
- Иссерс О.С.* Представления о речевом идеале, речевых приличиях и языковом вкусе (по данным пилотного социолингвистического эксперимента) // Коммуникативные исследования. 2018. № 4 (18). С. 95–111.
- Кулаева Г.М.* Теория и практика формирования языкового эстетического идеала в средней школе: монография. Оренбург: Оренбургская книга, 2020. 221 с.
- Михальская А.К.* Основы риторики: Мысль и слово: учеб. пособие для учащихся 10–11 кл. общеобразоват. учреждений. Москва: Просвещение, 1996. 449 с.
- Пестерева Е.Д.* Категория риторического идеала в историческом аспекте. Екатеринбург, 2007. 70 с. URL: <http://www.ekat-pestereva.ru/files/science/ritorika-nauka.pdf> (дата обращения: 12.05.2023).
- Рожков М.И., Иванова И.В.* Коллектив и межличностные отношения современных детей // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 5–11.

Сиротинина О.Б. Типы речевой культуры // Эффективное речевое общение (базовые компетенции): словарь-справочник / Министерство образования и науки Российской Федерации, ФГАОУ ВПУ «Сибирский федеральный ун-т»; под ред. А.П. Сковородникова. Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2012. 881 с.

Сковородников А.П. О содержании понятия «национальный риторический идеал» применительно к современной российской действительности // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения: научно-методический бюллетень. Красноярск-Ачинск. 1997. Вып. 5. С. 27–37.

Тихонова Т.Е. Формирование коммуникативной культуры младших школьников в условиях полиязыкового образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Сочи, 2011. 22 с.

### References

Bahtin M.M. *Problemy poetiki Dostoevskogo* [Problems of Dostoevsky's poetics], 2-e izd., pererab. i dop. Moscow, 1963, 363 p. (In Russ.)

Daniilova L.N. *Psikhologo-pedagogicheskij portret pokoleniya al'fa* [Psychological and pedagogical profile of the alpha generation]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psikhologiya. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2022, vol. 28, No. 4, pp. 5-12. (In Russ.)

Issers O.S. *Predstavleniya o rechevom ideale, rechevykh prilichiyakh i yazykovom vkuse (po dannym pilotnogo sociolingvisticheskogo ehksperimenta)* [Representations of speech ideal, speech decency and language taste (on the material of the pilot sociolinguistic experiment)]. *Kommunikativnye issledovaniya* [Communication Studies], 2018, vol. 4 (18), pp. 95-111. (In Russ.)

Kulaeva G.M. *Teoriya i praktika formirovaniya yazykovogo esteticheskogo ideala v srednej shkole: monografiya* [Theory and practice of the formation of the language of the aesthetic ideal in secondary school: monograph]. Orenburg, 2020, 221 p. (In Russ.)

Mikhail'skaya A.K. *Osnovy ritoriki: Mysl' i slovo: ucheb. posobie dlya uchashchikhsya 10-11 kl. obshcheobrazovat. uchrezhdenij* [Fundamentals of Rhetoric: Thought and Word: Textbook for students in grades 10-11 of general education institutions]. Moscow, 1996, 449 p. (In Russ.)

Pestereva E.D. *Kategoriya ritoricheskogo ideala v istoricheskom aspekte* [The category of the rhetorical ideal in the historical aspect]. Ekaterinburg, 2007, 70 p. URL:

<http://www.ekat-pestereva.ru/files/science/ ritorika-nauka.pdf> (access date: 12.05.2023). (In Russ.)

Rozhkov M.I., Ivanova I.V. *Kollektiv i mezhlchnostnye otnosheniya sovremennykh detej* [Collective and interpersonal relations of modern children]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2022, vol. 28, No. 2, pp. 5-11. (In Russ.)

Sirotnina O.B. *Tipy rechevoj kul'tury* [Types of speech culture]. *Ehffektivnoe rechevoe obshchenie (bazovye kompetencii): slovar'-spravochnik* [Effective speech communication (basic competencies): dictionary-reference], M-vo obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii, FGAOU VPO "Sibirskij federal'nyj un-t". Krasnoyarsk, 2012, 881 p. (In Russ.)

Skovorodnikov A.P. *O sodержanii ponyatiya «nacional'nyj ritoricheskij ideal» primenitel'no k sovremennoj rossijskoj dejstvitel'nosti* [On the content of the concept of "national rhetorical ideal" in relation to modern Russian reality]. *Teoreticheskie i prikladnye aspekty rechevogo obshcheniya: nauchno-metodicheskij byulleten'* [Theoretical and applied aspects of speech communication: Scientific and methodological bulletin]. Krasnoyarsk-Achinsk, 1997, vol. 5, pp. 27-37. (In Russ.)

Tikhonova T.E. *Formirovanie kommunikativnoj kul'tury mladshikh shkol'nikov v usloviyakh poliyazykovogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of the communicative culture of younger schoolchildren in the conditions of multilingual education: abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical sciences]. Sochi, 2011, 22 p. (In Russ.)

Zinov'eva T.I. *Metodicheskaya sistema razvitiya rechevoj deyatel'nosti na osnove principa orientacii na ritoricheskij ideal* [Methodical system for the development of speech activity based on the principle of orientation to the rhetorical ideal]. *Nachal'naya shkola* [Elementary School], 2020, vol. 9, pp. 27-30. (In Russ.)

Zinov'eva T.I. *Nauchnoe nasledie M.R. L'vova kak istochnik ehvolyucii metodiki razvitiya rechi* [Scientific heritage of M.R. Lviv as a source of evolution of the methodology of speech development]. *Shkola budushchego* [School of the Future], 2022, vol. 1, pp. 26-41. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 28.06.2023; одобрена после рецензирования 27.07.2023; принята к публикации 14.08.2023.

The article was submitted 28.06.2023; approved after reviewing 27.07.2023; accepted for publication 14.08.2023.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 4. С. 86–91. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 4, pp. 86–91.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 355

EDN CXIROL

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-86-91>

## ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ КУРСАНТОВ ПОЖАРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ИЗУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКИ

**Гребенкина Александра Сергеевна**, доктор педагогических наук, доцент, Донецкий государственный университет, Донецк, Россия, [gребенкина.aleks@yandex.ru](mailto:gребенкина.aleks@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8161-6872>

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме повышения учебной мотивации курсантов образовательных учреждений пожарно-технического профиля. Рассмотрены возможные пути решения указанной проблемы в разрезе обучения математике. Предложено осуществлять математическую подготовку будущих специалистов пожарной и техносферной безопасности на методологической основе практико-ориентированного подхода к обучению. Такой подход обеспечивает условия, необходимые для формирования устойчивой мотивации курсантов к овладению математическими и практико-ориентированными способами действий, а также действиями по математическому моделированию в сфере гражданской защиты. Выделены такие практические приемы, направленные на совершенствование процесса мотивации обучающихся, как применение практико-ориентированных методов и средств обучения, организация выездных занятий по математическим дисциплинам, привлечение практикующих специалистов в области пожарной безопасности к проведению занятий по математике. С целью повышения учебной мотивации курсантов предложено формировать профессиональный понятийный аппарат в области пожарной и техносферной безопасности при обучении математике. Описаны приемы, стимулирующие курсантов к осознанному освоению математических и практико-ориентированных учебных действий. На конкретных примерах показан потенциал практико-ориентированного подхода к обучению в формировании мотивации обучающихся к изучению математики. Даны рекомендации по организации математической подготовки будущих специалистов пожарной и техносферной безопасности, которые могут быть обобщены на процесс обучения математике студентов иных технических специальностей.

**Ключевые слова:** обучение математике, практико-ориентированный подход к обучению, учебная мотивация, формирование мотивации, практико-ориентированная задача, профессиональный понятийный аппарат, будущие специалисты пожарной и техносферной безопасности.

**Для цитирования:** Гребенкина А.С. Формирование мотивации курсантов пожарно-технических специальностей к изучению математики // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 4. С. 86–91. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-86-91>

Research Article

## FORMATION OF MOTIVATION OF CADETS OF FIRE-TECHNICAL SPECIALTIES TO STUDY MATHEMATICS

**Aleksandra S. Grebenkina**, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Donetsk State University, Donetsk, Russia, [gребенкина.aleks@yandex.ru](mailto:gребенкина.aleks@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8161-6872>

**Abstract.** The article is devoted to the problem of increasing the educational motivation of cadets of educational institutions of a fire-technical profile. Possible ways of solving this problem in the context of teaching mathematics are considered. It is proposed to carry out mathematical training of future specialists in fire and technosphere safety on the methodological basis of a practice-oriented approach to learning. This approach provides the conditions necessary for the formation of a stable motivation of cadets to master mathematical and practice-oriented methods of action, as well as actions on mathematical modeling in the field of civil protection. Such practical methods are singled out aimed at improving the process of motivating students, such as the use of practice-oriented methods and teaching aids, the organization of on-site classes in mathematical disciplines, and the involvement of practitioners in the field of fire safety to conduct classes in mathematics. In order to increase the educational motivation of cadets, it is proposed to form a professional conceptual apparatus in the field of fire and technosphere safety when teaching mathematics. Techniques are described that stimulate cadets to consciously

master mathematical and practice-oriented learning activities. Specific examples show the potential of a practice-oriented approach to teaching in shaping students' motivation to study mathematics. Recommendations are given for organizing the mathematical training of future specialists in fire and technosphere safety, which can be generalized to the process of teaching mathematics to students of other technical specialties.

**Keywords:** teaching mathematics, practice-oriented approach to learning, educational motivation, formation of motivation, practice-oriented task, professional conceptual apparatus, future fire and technosphere safety specialists.

**For citation:** Grebenkina A.S. Formation of motivation of cadets of fire-technical specialties to study mathematics. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, No. 4, pp. 86–91. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-86-91>

В настоящее время неотъемлемой частью профессиональной подготовки специалистов для Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий (МЧС России) становится математическая подготовка. Профессионально-служебные задачи, возникающие в практической деятельности инженеров пожарной или техносферной безопасности, все чаще требуют применения математических методов или моделей. Для их решения необходимы умения выполнять расчеты параметров систем обеспечения пожарной безопасности, построения аналитических, имитационных математических моделей динамики опасных процессов и явлений, моделей организации деятельности экстренных служб и пр. В то же время у значительной части курсантов и студентов различных технических специальностей сложилось устойчивое негативное отношение к изучению математики, изменить которое можно лишь с помощью убедительных примеров её применения в будущей практической деятельности. Актуализируется вопрос повышения интереса к изучению математики.

Проблему повышения мотивации к изучению математических дисциплин студентами различных специальностей исследовали многие отечественные и зарубежные ученые (Ю.В. Абраменкова, Д. Блэк, Т.Е. Болдовская, Г.В. Горр, Д. Карван, Е.А. Рождественская, А.В. Сокольников, Х. Харири и др.).

Так, А.В. Сокольников в качестве средства повышения интереса к изучению математики предлагает использовать мотивацию глубокого изучения дисциплины. Такая мотивация позволяет формировать у студентов отношение к математическому аппарату как к необходимому средству в их будущей профессиональной деятельности [Сокольников: 23]. По мнению Г.В. Горра и Ю.В. Абраменковой, положительная направленность мотивации студентов к будущей профессии является важной предпосылкой повышения эффективности профессионально ориентированного обучения математике в высшей школе [Горр, Абраменкова: 35].

В работе Л.В. Мальцевой и Ю.А. Сусловой классифицированы подходы к изучению проблемы мотивации, среди которых к основным отнесены содер-

жательные теории мотивации, процессные подходы к определению категории «мотивация», теории мотивации учебной деятельности, а также исследования, отражающие практические мероприятия, направленные на оптимизацию процесса мотивации студентов [Мальцева, Сулова: 64].

Цель данной статьи – определить пути формирования устойчивой учебной мотивации будущих специалистов пожарной и техносферной безопасности при обучении математике.

Анализ причин затруднений в освоении высшей математики курсантами вузов МЧС России был проведен О.Е. Дороховой. Основными среди них являются отсутствие у курсантов умений планировать учебную нагрузку при подготовке к занятиям, сложность учебного материала, неспособность учиться в различных эмоциональных и физических состояниях (в состоянии усталости после активной физической нагрузки или наряде), неспособность концентрироваться и распределять внимание [Дорохова: 185].

Для преодоления указанных трудностей и обеспечения эффективности учебного процесса методическая система обучения математике должна разрабатываться на основе практико-ориентированного подхода. Реализация такой методической системы обучения будет способствовать формированию у курсантов в процессе математической подготовки умения рациональной организации умственной деятельности, потребности к самообразованию и самоподготовке профессионально значимых качеств личности, осознанию призвания к профессии спасателя.

Цель практико-ориентированного обучения будущего специалиста МЧС – формирование у него готовности к профессиональной деятельности, в том числе к применению математических моделей и методов в решении служебных задач по обеспечению безопасности населения и территорий от ЧС различного характера. В то же время значительная часть курсантов считает, что дисциплины математического и естественнонаучного циклов не влияют на процесс овладения профессионально значимыми умениями. Проведенные опросы показывают, что курсанты военизированных образовательных организаций недостаточно мотивированы к изучению математики [Мошкин, Колесников, Кох: 92; Болдов-



ская, Рождественская: 33; Ярыгина: 44]. Курсанты испытывают мотивационные трудности при изучении математических дисциплин. Поэтому одной из важнейших предпосылок практико-ориентированного обучения математике считаем формирование устойчивой учебной мотивации.

Вопрос повышения мотивации к изучению математических дисциплин в вузах силовых ведомств поднимался в работах Е.С. Калининой, А.В. Колесникова, Л.В. Медведевой, А.С. Мошкина, Н.А. Прусовой и др. Но пути формирования мотивации к будущей служебно-профессиональной деятельности в процессе математической подготовки учеными не рассматривались. Влияние практико-ориентированных методов обучения, специальных организационных форм и средств обучения математике на мотивацию курсантов пожарно-технических специальностей к изучению математических дисциплин, а также к будущей профессиональной деятельности спасателя исследовалось фрагментарно.

В исследованиях О.Н. Галлямовой, В.В. Голуб, А.В. Ермилова, А.А. Земсковой, А.И. Наумова, А.Ю. Трояка и др. отражены различные аспекты формирования мотивации к профессиональной подготовке в военизированных образовательных учреждениях. Например, учеными предложено мотивировать курсантов вузов МЧС России на овладение профессией средствами ситуационного моделирования при изучении дисциплин профессионального цикла подготовки. С целью формирования профессионально значимых умений и личностных качеств курсантов использованы практико-ориентированные задачи по тушению пожаров [Роль: 15].

По нашему мнению, указанные умения могут успешно формироваться также в процессе математической подготовки. При изучении соответствующих тем математики могут быть решены задачи на вычисление площади пожара, численности личного состава, обеспечивающего различные виды работ для достижения локализации пожара, определение количества приборов подачи огнетушащих веществ на тушение пожара и защиту и пр. Подобные задачи вызывают у курсантов интерес, наглядно демонстрируют им необходимость реализации оперативно-тактических действий и побуждают обучающихся к осознанному освоению математических и практико-ориентированных способов действий.

Как указывает Т.Н. Бочкарева, познавательный интерес и профессиональный интерес должны быть устойчиво доминирующими мотивами, побуждающими к активному овладению необходимыми для успешной профессиональной деятельности знаниями, умениями и навыками. В результате их взаимодействия осуществляется формирование профессиональной направленности личности, про-

фессионально значимых качеств будущего специалиста [Бочкарева: 25].

Изучая проблему профессионального обучения бакалавров направления подготовки 20.03.01 «Техносферная безопасность», В.В. Карпов указывает, что одним из мотивационных факторов в интенсивной учебной работе является личность преподавателя, который должен быть примером для обучающегося как профессионал, гражданин, творческая личность [Карпов: 110]. По нашему мнению, офицерский и преподавательский состав образовательного учреждения МЧС должен личным примером демонстрировать курсантам нормы поведения, профессиональную этику, мировоззренческие ценности общечеловеческого характера и ценности, отражающие особенности будущей служебной деятельности в условиях повышенного риска. Такие качества личности являются значимой предпосылкой практико-ориентированного обучения, но на мотивацию к учебной деятельности оказывают косвенное влияние.

Усилению мотивации курсантов к освоению математических и практико-ориентированных учебных действий будет способствовать систематическое решение задач с прикладным контекстом. Разделяем мнение о том, что мотивация студентов и стратегия обучения тесно взаимосвязаны [Motivation: 43]. Поэтому при проектировании всех организационных форм обучения математике следует использовать практико-ориентированные задачи, в условиях которых отражены возможные оперативно-тактические ситуации в области пожарной или техносферной безопасности. В процессе решения таких задач следует обращать внимание курсантов на сферу практического применения осваиваемых умений в их будущей служебной деятельности.

В качестве одного из факторов мотивации студентов вузов МЧС А.С. Мошкиным, А.В. Колесниковым и Н.Е. Кох указано применение в учебном процессе инновационных методов обучения. По мнению учёных, повышению интереса к учёбе будет способствовать формирование учебно-познавательной активности студентов посредством применения активного и интерактивного обучения [Мошкин, Колесников, Кох: 96]. Разделяя такую точку зрения, считаем, что все методы, средства и технологии обучения, применяемые в процессе математической подготовки будущих инженеров-спасателей, должны быть ориентированными на практическую составляющую служебной деятельности специалистов МЧС.

Например, в процессе подготовки будущих инженеров пожарной и техносферной безопасности может быть применена технология интеграции учебной и профессионально-служебной деятельности курсантов, реализуемая на выездных занятиях по математическим дисциплинам [Гребенкина: 197].

Практико-ориентированная математическая подготовка характеризуется тем, что учебный и профессиональный компоненты мотивации непрерывно сочетаются друг с другом. Поэтому на выездном занятии по математике следует решать исключительно служебные практико-ориентированные задачи. Условия, в которых проводится выездное занятие по математике, а также смысловая нагрузка поставленной служебной задачи непосредственно мотивируют курсантов к оперативному построению алгоритма решения задачи, его реализации, принятию управленческих решений на основе полученных результатов. Профессиональная составляющая математической задачи обуславливает необходимость применения специализированных цифровых инструментов, что побуждает курсантов к осознанному освоению способов действий по компьютерному математическому моделированию.

Эффективным средством формирования устойчивой мотивации к изучению математических дисциплин при практико-ориентированном обучении считаем формирование профессионального понятийного аппарата при изучении математических дисциплин. Для этого необходимо включить в содержание курса математики практические задачи с профессиональным контекстом. В процессе решения таких задач осваиваются способы практической деятельности инженера пожарной или техносферной безопасности. Формулировка условия задачи, исходные данные, применяемые методы решения должны быть максимально приближены к условиям будущей служебной деятельности курсантов. На наш взгляд, применение профессиональной информации и терминологии в условии задач с прикладным контекстом является необходимым и обязательным. Например, при изучении темы «Геометрические приложения определённого интеграла» курсантами может быть решена такая практико-ориентированная задача.

**Задача 1.** *Определить время тушения кромки лесного пожара, если средняя скорость продвижения одного пожарного равна 3 м/мин, скорость продвижения рабочих по лесу при смене участка равна 30 м/мин, скорость продвижения кромки на участке работ отряда 1 м/мин. Форма кромки леса показана на фотографии. К месту пожара прибыло два караула пожарной охраны. (Фотография с места пожара и принятый масштаб приводятся.)*

В условии задачи 1 отражена оперативно-тактическая ситуация, относящаяся к служебной деятельности сотрудников Государственной противопожарной службы (ГПС) МЧС России.

С позиций математики решение задачи сводится к вычислению длины дуги линии посредством определённого интеграла и вычислению времени тушения по расчетной формуле. Протяженность кромки

леса на участке, закрепленном за отрядом, численно равна длине линии, заданной в декартовой системе координат уравнением  $y = f(x)$ . Аналитический вид функции  $f(x)$ , а также пределы интегрирования устанавливаются эмпирически с помощью фотографии с места пожара.

С позиций профессионально-служебной деятельности специалистов ГПС в условии задачи 1 отражена проблема, стоящая в реальных условиях перед руководителем тушения пожара. Решающей фазой работ по тушению лесного пожара является его локализация. В практической деятельности результат решения задачи 1 определяет управленческое решение, принимаемое руководителем тушения пожара о распределении сил и средств, необходимых для локализации пожара.

В процессе решения предложенной задачи курсанты на занятии по математике впервые знакомятся с такими понятиями из сферы будущей профессиональной деятельности, как кромка лесного пожара, средняя скорость продвижения пожарного, локализация пожара, тушение кромки, окарауливание, дотушивание. Для решения задачи им нужно самостоятельно найти необходимые расчетные формулы, выяснить практический смысл параметров, влияющих на время тушения кромки лесного пожара. В дальнейшем обучении подобные расчеты будут выполняться курсантами при изучении дисциплин профессионального цикла подготовки, подготовке курсовых проектов и пр.

Рассмотрение практико-ориентированной задачи позволяет: 1) продемонстрировать курсантам непосредственное применение математических объектов изучаемой темы в практической деятельности специалистов ГПС МЧС России; 2) обеспечить условия для формирования профессионального понятийного аппарата в сфере пожарной безопасности при обучении математике. Указанные факторы в совокупности способствуют формированию устойчивой мотивации к изучению математических дисциплин, поскольку определяют форму восприятия курсантами математической подготовки в разрезе конечных целей обучения в образовательных учреждениях МЧС России.

На наш взгляд, важно, чтобы преподаватель осознал и учитывал при проектировании обучения математике ведущую роль профессиональной направленности в общей структуре мотивации обучения курсантов. Практико-ориентированные задачи позволяют мотивировать изучение каждой темы высшей математики. Для решения такой задачи преподаватель применяет математические методы или строит математическую модель, которую курсанты не могут решить, опираясь только на ранее освоенные способы действий. В то же время контекст задачи не вызывает сомнений в ее практическом применении в будущей

профессионально-служебной деятельности. Тем самым стимулируется потребность курсантов в освоении необходимых в будущей практической деятельности математических учебных действий, а также действий по математическому моделированию в сфере гражданской защиты.

Приемом, способствующим формированию мотивации курсантов к освоению математических и практико-ориентированных учебных действий, служит организация занятий по математике с участием практикующих специалистов в области пожарной или техносферной безопасности. На таком занятии может быть решена, например, практико-ориентированная задача 2.

**Задача 2.** Пострадавший находится на крыше строения, поверхность которой описывается уравнением  $z=2x^2+y^2+8x-2y$ . Найти наименьшую крутизну подъема поверхности крыши в точке с координатами (1; 2).

Термин «крутизна подъема поверхности» соответствует понятийному полю дисциплины «Инженерная защита населения». С позиций практической деятельности спасателей результат решения задачи нужен для определения порядка проведения спасательных работ, а также необходимых для этого сил и технических средств. С позиций математики крутизна подъема поверхности характеризуется скоростью изменения функции  $z(x; y)$ , описывающей форму поверхности крыши. Скорость изменения функции будет наименьшей в направлении, обратном направлению градиента функции  $z(x; y)$ , равного вектору, компонентами которого являются частные производные функции, вычисленные в заданной точке.

При проведении занятия по математике совместно с профильным специалистом нужно четко разделить полномочия между участниками занятия. Так, в процессе решения задачи 2 преподаватель математики проверяет уровень сформированности у курсантов математических умений находить частные производные функции двух независимых переменных, градиент функции, модуль вектора, а также практико-ориентированного умения определять наклон поверхности в зоне проведения аварийно-спасательных работ. Специалист в области пожарной и техносферной безопасности прогнозирует положительный или отрицательный результат принимаемого решения для всего процесса ликвидации аварийной ситуации, приводит примеры из практической деятельности сотрудников МЧС России, в том числе указывает последствия решений, принятых на основании ошибочных расчетов. Содержательная часть задачи обеспечивает понимание курсантами сферы применения математического аппарата в практической деятельности пожарно- и аварийно-спасательных подразделений, показывает важность минимизации вероятности

ошибочных расчетов, что в комплексе способствует формированию устойчивой мотивации к изучению математических дисциплин.

Таким образом, повышению мотивации курсантов пожарно-технических специальностей к изучению математических дисциплин способствует: 1) профессиональная направленность обучения, отражающая практические задачи в сфере гражданской защиты, которые могут быть решены только с применением математических методов; 2) формирование профессионального понятийного аппарата в области пожарной и техносферной безопасности при изучении математических дисциплин; 3) применение практико-ориентированных организационных форм обучения математике, в том числе с привлечением практикующих специалистов МЧС.

Реализация указанных приемов в обучении математике вносит положительные изменения в процесс математической подготовки будущих специалистов МЧС России.

#### Список литературы

- Болдовская Т.Е., Рождественская Е.А. Мотивация студентов к изучению математики в вузе // Актуальные проблемы преподавания математики в техническом вузе. 2014. № 2. С. 32–36.
- Бочкарева Т.Н. Познавательная активность студентов вузов как психолого-педагогическая проблема // Современные исследования социальных проблем. 2017. Т. 8, № 1. С. 18–31.
- Горр Г.В., Абраменкова Ю.В. Приемы формирования мотивации к обучению математике у студентов химических специальностей // Дидактика математики: проблемы и исследования. 2016. Вып. 43. С. 33–44.
- Гребенкина А.С. Теоретико-методические основы практико-ориентированного подхода к математической подготовке будущих специалистов пожарной и техносферной безопасности: монография; под ред. Е.Г. Евсеевой. Донецк: ДОННУ, 2022. 358 с.
- Дорохова О.Е. Адаптивная система обучения высшей математике в вузах МЧС // Пожарная безопасность: проблемы и перспективы. 2013. № 1 (4). С. 184–187.
- Карпов В.В. Организация самостоятельной работы студентов направления 20.03.01 Техносферная безопасность // Вестник Донецкого национального университета. Сер. Б: Гуманитарные науки. 2022. № 1. С. 106–112.
- Мальцева С.В., Сулова Ю.А. Исследование мотивационной сферы студентов в процессе обучения в вузе // Вестник КГУ. Сер.: Физиология, психология, медицина. 2017. № 3. С. 63–68.
- Мошкин А.С., Колесников А.В., Кох Н.Е. Мотивация учебной деятельности студентов // Научные и об-

разовательные проблемы гражданской защиты. 2017. № 1 (32). С. 90–96.

Роль ситуационного моделирования в приобретении курсантами опыта профессиональной деятельности на месте пожара / Ермилов А.В., Мардахаев Л.В., Воленко О.И., Багажков И.В. // Современные проблемы гражданской защиты. 2022. № 3 (44). С. 12–21.

Сокольников А.Н. Мотивация изучения дисциплины, как один из важнейших факторов повышения успеваемости студентов // Современное педагогическое образование. 2019. № 1. С.20–23.

Ярыгина Н.А. Роль исследований в развитии математического образования курсантов военного вуза // Современное педагогическое образование. 2021. № 2. С. 42–26.

Motivation and learning strategies: Student motivation affects student learning strategies, Hariri H., Karwan D.H., Haenilah E.Y. et al. European Journal of Educational Research, 2021, vol. 10, iss. 1, pp. 39-49. URL: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.39> (access date: 16.05.2023).

### References

Boldovskaia T.E., Rozhdestvenskaia E.A. *Motivatsiia studentov k izucheniiu matematiki v vuze* [Motivation of students to study mathematics at the university]. *Aktual'nye problemy prepodavaniia matematiki v tekhnicheskoi vuze* [Actual problems of teaching mathematics in a technical university], 2014, No. 2, pp. 32-36. (In Russ.)

Bochkareva T.N. *Poznavatel'naia aktivnost' studentov vuzov kak psikhologo-pedagogicheskaiia problema* [Cognitive activity of university students as a psychological and pedagogical problem]. *Sovremennye issledovaniia sotsial'nykh problem* [Modern studies of social problems], 2017, vol. 8, No. 1, pp. 18-31. (In Russ.)

Dorokhova O.E. *Adaptivnaia sistema obucheniia vyshei matematike v vuzakh MChS* [Adaptive system of teaching higher mathematics in the universities of the Ministry of Emergency Situations]. *Pozharnaia bezopasnost': problemy i perspektivy* [Fire safety: problems and prospects], 2013, No. 1 (4), pp. 184-187. (In Russ.)

Gorr G.V., Abramenkova Iu.V. *Priemy formirovaniia motivatsii k obucheniiu matematike u studentov khimicheskikh spetsial'nostei* [Techniques for the formation of motivation for teaching mathematics among students of chemical specialties]. *Didaktika matematiki: problemy i issledovaniia* [Didactics of mathematics: problems and research], 2016, vol. 43, pp. 33-44. (In Russ.)

Grebenkina A.S. *Teoretiko-metodicheskie osnovy praktiko-orientirovannogo podkhoda k matematicheskoi podgotovke budushchikh spetsialistov pozharnoi i tekhnosfernoi bezopasnosti: monografiia* [Theoretical and methodological foundations of a practice-oriented approach to the mathematical training of future specialists

in fire and technosphere safety], ed. by E.G. Evseeva. Donetsk, DONNU Publ., 2022, 358 p. (In Russ.)

Iarygina N.A. *Rol' issledovaniia v razvitii matematicheskogo obrazovaniia kursantov voennogo vuza* [The role of research in the development of mathematical education of military university cadets]. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie* [Modern teacher education], 2021, No. 2, pp. 42-26. (In Russ.)

Karpov V.V. *Organizatsiia samostoiatel'noi raboty studentov napravleniia 20.03.01 Tekhnosfernaia bezopasnost'* [Organization of independent work of students of the direction 20.03.01 Technosphere safety]. *Vestnik Donetskogo natsional'nogo universiteta. Ser. B: Gumanitarnye nauki* [Bulletin of the Donetsk National University. Ser. B: Humanities], 2022, No. 1, pp. 106-112. (In Russ.)

Mal'tseva S.V., Suslova Iu.A. *Issledovanie motivatsionnoi sfery studentov v protsesse obucheniia v vuze* [Study of the motivational sphere of students in the process of studying at a university]. *Vestnik KGU. Ser.: Fiziologiia, psikhologiia, meditsina* [Bulletin of KSU. Ser.: Physiology, psychology, medicine], 2017, No. 3, pp. 63-68. (In Russ.)

Moshkin A.S., Kolesnikov A.V., Kokh N.E. *Motivatsiia uchebnoi deiatel'nosti studentov* [Motivation of educational activity of students]. *Nauchnye i obrazovatel'nye problemy grazhdanskoi zashchity* [Scientific and educational problems of civil protection], 2017, No. 1 (32), pp. 90-96. (In Russ.)

*Rol' situatsionnogo modelirovaniia v priobrenenii kursantami opyta professional'noi deiatel'nosti na meste pozhara* [The role of situational modeling in the acquisition by cadets of experience in professional activities at the scene of a fire], Ermilov A.V., Mardakhaev L.V., Volencko O.I., Bagazhkov I.V. *Sovremennye problemy grazhdanskoi zashchity* [Modern problems of civil protection], 2022, No. 3 (44), pp. 12-21. (In Russ.)

Sokol'nikov A.N. *Motivatsiia izuchenii distsipliny, kak odin iz vazhneishikh faktorov povysheniia uspevaemosti studentov* [Motivation for studying the discipline, as one of the most important factors in improving student performance]. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie* [Modern teacher education], 2019, No. 1, pp. 20-23. (In Russ.)

Motivation and learning strategies: Student motivation affects student learning strategies, Hariri H., Karwan D.H., Haenilah E.Y. et al. European Journal of Educational Research, 2021, vol. 10, iss. 1, pp. 39-49. URL: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.39> (access date: 16.05.2023).

*Статья поступила в редакцию 28.10.2023; одобрена после рецензирования 21.11.2023; принята к публикации 21.11.2023.*

*The article was submitted 28.10.2023; approved after reviewing 21.11.2023; accepted for publication 21.11.2023.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 4. С. 92–97. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 4, pp. 92–97.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 373.5.016:528

EDN LHZEJE

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-92-97>

## ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТОПОНИМИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ

**Синицын Игорь Сергеевич**, кандидат педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, 1010.86@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7096-1005>

**Груздев Михаил Вадимович**, доктор педагогических наук, профессор, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, [gruzdevmv@mail.ru](mailto:gruzdevmv@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-2013-1919>

**Аннотация.** Становление высокого уровня географической культуры учащихся не представляется возможным без освоения ими и последующего свободного оперирования при решении разнообразных познавательных задач системы географических названий. Как показывает анализ реальной образовательной практики, ситуация, связанная с изучением географических названий, характеризуется невысоким уровнем сформированности образовательных результатов в этом направлении, отсутствием мотивации со стороны учащихся, преобладанием традиционных методов, форм и технологии организации деятельности учащихся по изучению системы географических названий, не учитывающих психолого-педагогические особенности современных детей и тенденции развития самой образовательной системы. В настоящей статье раскрывается сущность понятия «топонимическая грамотность», определяется ее компонентный состав (информационный, практический, рефлексивный), описывается технология достижения указанного образовательного результата в единстве целевого, содержательного и процессуального блоков, обосновываются дидактические условия, способствующие эффективной реализации спроектированной технологии, а также описываются дидактические решения, представляющие собой описание стратегии и последовательности действий педагога и обучающихся для достижения запланированного образовательного результата – топонимической грамотности обучающихся, и средства, составляющие методическое ядро данных решений (цифровой топонимический словарь, интерактивные упражнения, сетевые проекты, сетевые викторины).

**Ключевые слова:** технология, география, грамотность, топонимы, топонимическая грамотность, дидактические решения, методические условия.

**Для цитирования:** Синицын И.С., Груздев М.В. Технология формирования топонимической грамотности обучающихся в процессе обучения географии // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 4. С. 92–97. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-92-97>

Research Article

## TECHNOLOGY OF FORMATION OF TOPONYMIC LITERACY OF STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING GEOGRAPHY

**Igor S. Sinitsyn**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Yaroslavl State Pedagogical University. named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, 1010.86@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7096-1005>

**Mikhail V. Gruzdev**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Yaroslavl State Pedagogical University. named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, [gruzdevmv@mail.ru](mailto:gruzdevmv@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-2013-1919>

**Annotation.** The formation of a high level of geographical culture of students is not possible without their mastering and subsequent free operation in solving various cognitive tasks of the geographical names system. As the analysis of real educational practice shows, the situation associated with the study of geographical names is characterized by a low level of formation of educational results in this direction, lack of motivation on the part of students, the predominance of traditional methods, forms and technologies of organizing students' activities to study the system of geographical names that do not take into account the psychological and pedagogical characteristics of modern children and trends in the development of the educational system itself. systems. This article reveals the essence of the concept of «toponymic literacy», determines its component composition (informational, practical, reflexive), describes the technology of achieving the specified educational result in

the unity of the target, content and procedural blocks, substantiates the didactic conditions that contribute to the effective implementation of the designed technology, and also describes didactic solutions that are a description of the strategy and sequence actions of the teacher and students to achieve the planned educational result – toponymic literacy of students, and the tools that make up the methodological core of these solutions (digital toponymic dictionary, interactive exercises, network projects, network quizzes).

**Keywords:** technology, geography, literacy, toponyms, toponymic literacy, didactic solution, methodological conditions.

**For citation:** Sinitsyn I.S., Gruzdev M.V. Technology of formation of toponymic literacy of students in the process of teaching geography. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, No. 4, pp. 92–97. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-92-97>

**Обоснование актуальности и постановка проблемы.** Одним из факторов успешного становления географической культуры учащихся является освоение ими системы географических названий, без оперирования которыми невозможно решение различных познавательных задач [Сухоруков, Суслов: 107; Таможняя, Смирнова, Душина: 28; Географическая топонимика: 8; Колечкин, Середа; Никонов: 19; Реестр федеральных]. При этом изучение языка географических названий не представляется возможным без учета происхождения и смыслового значения географических названий, раскрытия и уточнения структуры топонимической грамотности учащихся как результата освоения основной образовательной программы по географии, поиска эффективных дидактических решений и условий, обеспечивающих становление указанного образовательного результата. Как показывает анализ образовательной практики, многие педагоги ориентируют учащихся лишь на запоминание расположения объектов, не уделяя при этом должного внимания обращению к этимологии топонима, созданию образа географического объекта.

Это, в свою очередь, позволяет говорить об отсутствии целостного и системного методического обеспечения работы в рассматриваемом направлении и определить **проблему исследования:** «Какова технология формирования топонимической грамотности обучающихся в процессе обучения географии?». Поиск ответа на поставленный проблемный вопрос и принимается в качестве **целевого ориентира** настоящего исследования.

**Изложение основного материала.** Центральным понятием настоящего исследования является также понятие о *педагогической технологии*, которую большинство исследователей [Беспалько: 24; Селевко: 12; Сластёнин: 18] рассматривают как разработку и процедурное воплощение компонентов педагогического процесса в виде системы действий, обеспечивающих гарантированный результат. В качестве последнего нами определена топонимическая грамотность, при сущностном определении которой мы придерживались формулировок понятий о функциональной грамотности и ее отдельных видах. Обращение к этим категориям позволило нам установить, что данные виды грамотности раскрываются

в единстве способности и готовности применять соответствующий круг знаний и умений для решения познавательных и жизненных задач. В контексте этого определим топонимическую грамотность обучающихся как способность и готовность применять язык географических названий (топонимы) при решении различных познавательных и жизненных задач [Купцов, Синецын: 23]. Закономерным в свете этого представляется обращение к структуре топонимической грамотности.

При разработке структурно-функциональной модели топонимической грамотности обучающихся в качестве первого компонента рассматриваем информационный: совокупность знаний о конкретных географических названиях – топонимах. Основными составляющими этого компонента топонимической грамотности являются категории «Слово», «Образ», «Положение на карте» и «Смысловые связи» [Беловолова, Гончар: 21; Гончар: 35; Купцов, Синецын: 23].

Мы исходим из положения, что задача развития топонимической грамотности состоит не в том, чтобы обучающиеся смогли запомнить как можно больше географических названий, а для включения их в соответствующую «топонимическую» практику. В связи с этим вторым структурным компонентом развивающейся топонимической грамотности обучающихся мы выделим практический, который будем рассматривать как опыт оперирования географическими названиями в учебно-познавательной коммуникации средствами устного и письменного языка.

В качестве третьей самостоятельной структурной единицы топонимической грамотности мы определим рефлексивный компонент, позволяющий регулировать процесс проявления грамотности и оценивать его результаты. В исследовании мы придерживались общепринятого мнения, что именно рефлексивный компонент является регулятором достижений в конкретной области. Применительно к рассматриваемому образовательному результату подчеркнём, что данный компонент отражает практический опыт оперирования географическими названиями в типичных и нетипичных учебно-познавательных ситуациях, в том числе освоение новых географических названий и их применение, а также отношение обучающихся к географическим названиям и процессу работы с ними.

Таким образом, определим технологию формирования топонимической грамотности обучающихся в процессе обучения географии как многоуровневый процесс организации и осуществления деятельности и взаимодействия учителя и обучающихся, состоящий из последовательных этапов, содержание которых направлено на овладение обозначенными компонентами топонимической грамотности с учетом педагогических условий и средств, реализуемых на каждом этапе технологии.

В структуре проектируемой технологии выделим целевую основу, содержательную и процессуальную части. Мы выявили два целевых предназначения технологии:

– *стратегическое* – формирование географического мышления как части общей культуры обучающихся на основе овладения ими системой географических названий;

– *тактическое* – освоение топонимической грамотности.

Достижение стратегической цели имеет пролонгированный характер и основывается на позиции, что географическое мышление – это мышление, привязанное к территории, а в своих пространственных суждениях ориентирующееся на карту. Тактическая цель реализуется за счет решения следующих задач: формирования у обучающихся потребности в освоении системы географических названий, развития структурных компонентов топонимической грамотности, необходимых для оперирования системой географических названий при решении учебно-познавательных задач.

Для формирования топонимической грамотности существенное значение имеет содержательный компонент. Применительно к нашему исследованию мы выделяем инвариативную и вариативную составляющие содержания технологии формирования топонимической грамотности. Инвариативная часть содержания представлена совокупностью географических названий в единстве черырёх содержательно-смысловых доминант, структурно составляющих информационный компонент топонимической грамотности: Слово, Образ, Положение на карте, Связи. Для обеспечения большего эффекта в формировании топонимической грамотности на основе базового минимума нами дополнительно предполагается:

– включение научно-популярного материала для повышения интереса учащихся к географическим названиям, усиления его социальной функции;

– введение исторического материала для создания целостного представления о географическом названии как результате длительного историко-географического освоения земного пространства.

Процессуальный компонент технологии определялся нами с двух позиций: деятельности учителя

и деятельности ученика. Деятельность учителя заключается в разработке и реализации различных дидактических решений, соответствующих содержанию изучаемого материала по географии и обеспечивающих овладение системой географических названий, организации деятельности учащихся по освоению системы географических названий, контроле усвоения системы географических названий, консультировании, получении обратной связи, оценочном реагировании. Деятельность ученика включает восприятие и осмысление учебной информации, насыщенной различными географическими названиями, посредством работы с предлагаемыми педагогом дидактическими материалами, вовлечение в деятельность по самостоятельному изучению географических названий на основе современных цифровых ресурсов в единстве урочной и внеурочной деятельности.

Реализация спроектированной технологии предполагала поиск и учет дидактических условий, обеспечивающих формирование топонимической грамотности учащихся. К числу таковых в настоящем исследовании отнесены:

– насыщение образовательного процесса, связанного с освоением системы географических названий в курсе географии, традиционными и реализованными на основе современного цифрового инструментария дидактическими решениями, обеспечивающими становление топонимической грамотности в единстве составляющих: Слово, Образ, Положение на карте, Связи. Под дидактическим решением условимся понимать авторское решение значимой дидактической проблемы, содержащее описание стратегии и последовательности действий педагога и обучающихся для достижения запланированного образовательного результата;

– паритетное вовлечение учащихся в урочную и внеурочную деятельность по освоению системы географических названий. В рамках урочной деятельности происходит овладение обучающимися минимумом географических названий, необходимых для конкретизации теоретических положений, процессов, явлений, иллюстрировании объектов, их сравнении. Возможности изучения системы географических названий существенно увеличиваются за счет возможности внеурочной деятельности, в рамках которой, с одной стороны, можно содержательно обогатить изучаемую систему географических названий, а с другой – реализовать данный процесс с использованием различных форматов, обеспечивающих вариативность, гибкость и персонифицированность способов освоения системы географических названий.

Реализация спроектированной технологии осуществлялась нами поэтапно. На ориентирующем этапе обучающимся предъявлялась ориентирующая основа по изучению географического названия. Ра-

бота учащихся происходила по заранее заданному алгоритму. Дидактические решения обеспечивали активизацию познавательной деятельности и интереса учащихся к изучению географических названий. Основным этапом предполагал самостоятельную и совместную с учителем деятельность по изучению географических названий на основе различных дидактических решений. Заключительный этап включал поисковую, творческую деятельность учащихся по изучению географических названий.

Разработка дидактических решений, обеспечивающих формирование топонимической грамотности обучающихся, потребовала от нас отбора и применения соответствующих дидактических средств, рассматриваемых нами как совокупность технологий, приемов, методов, форм организации образовательного процесса по освоению соответствующего дидактического феномена. В числе ведущих дидактических средств нами были выделены как традиционные (бинарный урок, проектная деятельность, система обучающих разноуровневых задач и т. д.), так и современные средства, реализуемые на потенциале цифровых сервисов (онлайн-сервисы для обеспечения геймификации при изучении топонимов, wiki-инструменты, Google-сервисы для обеспечения сбора, накопления, систематизации информации о географических названиях, сервисы для обеспечения визуализации информации). Рассмотрим отдельные дидактические решения подробнее.

Одним из наиболее важных дидактических решений, которое может быть применено в работе по формированию топонимической грамотности, является цифровой топонимический словарь – средство цифрового дидактического сопровождения обучающихся при организации деятельности по освоению ими системы географических названий. Содержательную основу данного цифрового топонимического словаря составили названия самых важных и интересных с географической точки зрения объектов, включенных в школьные учебники географии и географические атласы [Ужова: 2006]. В качестве инструмента проектирования мы выбрали Google-таблицу как разновидность одного из онлайн-сервисов для создания форм обратной связи, позволяющего создавать и форматировать таблицы, а также работать над ними совместно с другими пользователями.

Структурно данный словарь был организован нами в соответствии с принятой классификацией топонимов и включал в себя основные категории таких названий, представленные в школьном курсе: «оронимы», «гидронимы», «хоронимы». Каждая категория топонимов раскрывалась нами согласно с выделенной структурой когнитивного компонента языка географических названий (слово, образ, положение на карте).

Для обозначения части «образ» использовался прием перифразы – не прямое, описательное обозначение объекта на основе выделения какого-либо его качества, признака, особенностей. Для создания образа объекта также применялся прием визуализации, то есть наполнения различными зрительными образами [Синицын: 363; Ужова: 98]. Положение на карте раскрывалось посредством описания с указанием координат, а также привязкой данного объекта к карте.

Технология реализации данного решения включала в себя несколько этапов:

- этап цифровой организации – предполагал деятельность по изучению конкретного географического наименования при руководящей роли учителя. Таким образом, учащимся демонстрировалась ориентировочная основа действий;

- этап цифровой навигации – предполагал развитие у обучающихся опыта самостоятельной работы по изучению географических названий при наблюдательно-корректирующей позиции учителя;

- этап цифровой коллаборации – предполагал проявление авторской самостоятельной позиции обучающегося по отношению к учебному содержанию.

Для раскрытия существенных характеристик названия того или иного географического объекта учащимися на этапе цифровой коллаборации активно использовались такие инструменты, как ментальные карты, выполняемые в среде <https://www.mindomo.com/ru/>. В топонимическом словаре размещалась ссылка на подготовленный «портрет» названия, в которой, помимо представленной в словаре краткой версии описания названия, приводилась дополнительная информация.

Другим дидактическим решением, содействующим развитию компонента «Положение на карте», стали упражнения на интерактивной основе. В качестве инструмента разработки таких упражнений нами был выбран сервис Learningapps. Создаваемые упражнения применялись нами на разных этапах урока, а также предлагались для выполнения в условиях домашней работы.

Приведем некоторые примеры таких упражнений:

1. «Найди пару» – данное упражнение направлено на отработку компонентов «слово» и «образ». Учащимся необходимо соотнести название объекта с его обликом.

2. «Где я расположен?» – учащимся предлагается карта, на которой расположены немые географические объекты. Затем появляется название объекта, который необходимо найти на карте. Это упражнение позволяет учащимся закрепить компонент «положение на карте».

3. «Найди соответствие» – упражнение направлено на комбинирование понятий. Учащимся необ-



ходимо соотнести название географического объекта с соответствующим ему топонимическим классом.

Одним из дидактических решений, организованных нами в рамках внеурочной деятельности, стали тематические онлайн-викторины под общим названием «Контурная карта». Данное дидактическое решение реализовывалось блочно по отношению к основным темам курса школьного курса географии. Элемент геймификации и состязательности способствовал развитию устойчивого интереса к изучению географических названий, а с другой стороны, способствовал расширению возможностей изучения названий. В качестве ресурсной основы для проведения таких викторин нами была выбрана социальная сеть «ВКонтакте», где была создана тематическая страница, наполнение заданиями которой с подведением результатов осуществлялось поэтапно. Учащимся предлагались задания различного уровня сложности, поиск ответа на которые предполагал проработку значительного объема информации из дополнительных источников. Правильный ответ – конкретный географический объект – отмечался учащимися на интерактивной контурной карте. Кроме этого, основное задание содержало дополнительные вопросы и задания, ответы на которые вносились в специальные интерактивные карточки, спроектированные нами на основе уже описанных ранее Google-таблиц.

В исследовании мы также учитывали необходимость вовлечения учащихся в проектную деятельность, которая содержательно ориентировала на изучение названий отдельных географических объектов, расположенных в своей местности. Цифровым ресурсом, с помощью которого было организовано представление результатов проекта, стали wiki-инструменты как новые формы авторства.

Таким образом, можно заключить, что представленная технология формирования топонимической грамотности обучающихся в процессе обучения географии и дидактические решения ее реализации обеспечивают восхождение от принятия смысла деятельности по изучению географических названий до самостоятельного продуктивного их освоения.

### Список литературы

Беловолова Е.А., Гончар Е.А. Профессиональные компетенции будущих учителей в области географического образования: сущность, специфика, технология формирования // Преподаватель. XXI век. 2011. № 2. С. 20–28.

Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.

Географическая топонимика: методические рекомендации по проведению практических занятий / сост. М.М. Аджиева. Карачаевск: КЧГУ им. У.Д. Алиева, 2021. 24 с.

Гончар Е.А. Как обучить современных школьников языку географических названий // Педагогическая практика студентов по географии в условиях инновационного развития образовательных учреждений: учеб.-метод. пособие / под ред. Е.А. Беловоловой, Е.А. Таможней. Уфа: Изд-во БГПУ, 2011. С. 34–37.

Колечкин И.С., Серeda Е.В. Приемы изучения географической номенклатуры в школе (с учетом возрастных и психологических особенностей обучающихся) // География в школе. 2014. № 7. С. 48–54.

Купцов С.Е., Сеницын И.С. Проектирование дидактических решений по формированию топонимической грамотности обучающихся // Современное географическое образование: проблемы и перспективы развития: материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. (г. Москва, 5–6 ноября 2021 года) / ред.-сост. Е.А. Таможняя, Е.А. Беловолова. Москва: Перо, 2021. С. 22–26.

Никонов В.А. Введение в топонимику: учеб. пособие. 2-е изд. Москва: Изд-во ЛКИ, 2011. 184 с.

Реестр федеральных государственных образовательных стандартов: официальный сайт. Москва. URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 19.07.2023).

Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.

Сеницын И.С. Перифразы как средство формирования географического образа территории // Естествознание: исследование и обучение: материалы науч.-практ. конф. «Чтения Ушинского». Ярославль: РИО ЯГПУ, 2021. С. 363–369.

Сластёнин В.А. Педагогика. Москва: Академия, 2007. 576 с.

Сухоруков В.Д., Суслов В.Г. Методика обучения географии: учебник и практикум для академического бакалавриата. Москва: Юрайт, 2021. 359 с.

Таможняя Е.А., Смирнова М.С., Душина И.В. Методика обучения географии: учебник и практикум для академического бакалавриата; под общей редакцией Е.А. Таможней. Москва: Юрайт, 2021. 321 с.

Ужова О.А. Лингвострановедческий словарь как учебное пособие // Человек и язык в поликультурном мире: доклады и тезисы докладов междунар. науч. конф. Владимир: Владимирский гос. пед. ун-т, 2006. С. 97–104.

### References

Belovolova E.A., Gonchar E.A. *Professional'nye kompetencii budushhih uchitelej v oblasti geografičeskogo obrazovanija: sushhnost', specifika, tehnologija formirovanija* [Professional higher qualifications in the field of geographical education: essence, development, technology of formation]. *Prepodavatel'. XXI vek* [Lecturer. XXI Century], 2011, No. 2, pp. 20-28. (In Russ.)

Bespal'ko V.P. *Slagaemye pedagogicheskoj tehnologii* [Components of pedagogical technology]. Moscow, Pedagogika Publ., 1989, 192 p. (In Russ.)

*Geograficheskaja toponimika: metodicheskie rekomendacii po provedeniju prakticheskikh zanjatij* [Geographic toponymy: guidelines for conducting practical classes], comp. M.M. Adzhieva. Karachaevsk, KChGU im. U.D. Alieva Publ., 2021, 24 p. (In Russ.)

Gonchar E.A. *Kak obuchit' sovremennyh shkol'nikov jazyku geograficheskikh nazvanij* [How to teach modern schoolchildren the language of geographical names]. *Pedagogicheskaja praktika studentov po geografii v uslovijah innovacionnogo razvitija obrazovatel'nyh uchrezhdenij: ucheb.-metod. posobie* [Pedagogical practice of students in geography in the conditions of innovative development of educational institutions: educational and methodological manual], ed. by E.A. Belovolovoj, E.A. Tamozhnej. Ufa, Izd-vo BGPU Publ., 2011, pp. 34-37. (In Russ.)

Kolechkin I.S., Sereda E.V. *Priemy izuchenija geograficheskoi nomenklatury v shkole (s uchetom vozrastnyh i psihologicheskikh osobennostej obuchajushhijhsja)* [Methods for studying geographical nomenclature at school (taking into account the age and psychological characteristics of students)]. *Geografija v shkole* [Geography at school], 2014, No. 7, pp. 48-54. (In Russ.)

Kupcov S.E., Sinicyn I.S. *Proektirovanie didakticheskikh reshenij po formirovaniju toponimicheskoi gramotnosti obuchajushhijhsja* [Designing didactic solutions for the formation of toponymic literacy of students]. *Sovremennoe geograficheskoe obrazovanie: problemy i perspektivy razvitija: materialy VI vseros. nauch.-prakt. konf.* [Modern geographical education: problems and development prospects: Proceedings of the VI All-Russian Scientific and Practical Conference] (Moscow, 5-6 nojabrja 2021 goda), comp. E.A. Tamozhnjaja, E.A. Belovolova. Moscow, Pero Publ., 2021, pp. 22-26. (In Russ.)

Nikonov V.A. *Vvedenie v toponimiku: ucheb. posobie* [Introduction to toponymy: study guide], 2-e izd. Moscow, Izd-vo LKI Publ., 2011, 184 p. (In Russ.)

*Reestr federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov: oficial'nyj sajt* [Register of federal state ed-

ucational standards: official website]. Moscow. URL: <https://fgos.ru> (access date: 19.07.2023). (In Russ.)

Selevko G.K. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii* [Modern educational technologies]. Moscow, Narodnoe obrazovanie Publ., 1998, 256 p. (In Russ.)

Sinicyn I.S. *Perifrazy kak sredstvo formirovanija geograficheskogo obraza territorii* [Periphrases as a means of forming a geographical image of the territory]. *Estestvoznaniye: issledovanie i obuchenie: materialy nauch.-prakt. konf. «Chtenija Ushinskogo»* [Natural science: research and education: materials of the scientific-practical conference "Readings of Ushinsky"]. Jaroslavl', RIO JaGPU Publ., 2021, pp. 363-369. (In Russ.)

Slastjonin V.A. *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow, Akademija Publ., 2007, 576 p. (In Russ.)

Suhorukov V.D., Suslov V.G. *Metodika obuchenija geografii: uchebnik i praktikum dlja akademicheskogo bakalavriata* [Methods of Teaching Geography: Textbook and Workshop for Academic Baccalaureate]. Moscow, Izd-vo Jurajt Publ., 2021, 359 p. (In Russ.)

Tamozhnjaja E.A., Smirnova M.S., Dushina I.V. *Metodika obuchenija geografii: uchebnik i praktikum dlja akademicheskogo bakalavriata* [Methods of Teaching Geography: Textbook and Workshop for Academic Baccalaureate], ed. by E.A. Tamozhnej. Moscow, Jurajt Publ., 2021, 321 p. (In Russ.)

Uzhova O.A. *Lingvostranovedcheskij slovar' kak uchebnoe posobie* [Linguistic and regional dictionary as a textbook]. *Chelovek i jazyk v polikul'turnom mire: doklady i tezis dokladov mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii* [Man and language in a multicultural world: reports and abstracts of reports of the international scientific conference]. Vladimir, Vladimirskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet Publ., 2006, pp. 97-104. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 28.06.2023; одобрена после рецензирования 27.07.2023; принята к публикации 14.08.2023.*

*The article was submitted 28.06.2023; approved after reviewing 27.07.2023; accepted for publication 14.08.2023.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 4. С. 98–103. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 4, pp. 98–103.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 373.5.016:811

EDN LQFGKB

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-98-103>

## ОРГАНИЗАЦИЯ ИНТЕГРИРОВАННЫХ ЗАНЯТИЙ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

**Щукина Галина Олеговна**, кандидат филологических наук, доцент, Высшая школа сценических искусств, Москва, Россия; Университет «МИР», Самара, Россия, [gshchukina@gmail.com](mailto:gshchukina@gmail.com)

**Аннотация.** В статье рассматривается опыт внедрения элементов актёрского, сценарного, поэтического, музыкального и художественного тренингов для развития различных иноязычных умений и навыков. Учитывая благотворное влияние полихудожественного подхода в организации учебного процесса, автор делает попытку привлечения приёмов и упражнений из арсенала профессиональной подготовки работников искусства для обеспечения качественно новых результатов обучающихся, особенно в области спонтанного говорения и письма. Интеграция искусств наряду с интеграцией всех иноязычных умений и навыков обеспечивает прочную базу для достижения высшей точки владения иностранным языком – самостоятельной импровизации для успешной коммуникации в любой жизненной ситуации. Полифония образов создаёт в классе благоприятную атмосферу для формирования вторичной языковой личности в каждом учащемся. Иерархическая структура полихудожественного переживания Б.П. Юсова легла в основу организации цикла занятий по иностранному языку. Выявлено, что изменение авторитарного педагогического стиля ведения уроков английского языка в сторону полифонического сотворчества способно раскрыть языковой потенциал учащихся в начинающих группах и обеспечить переход к уровню образно-ассоциативного мышления на изучаемом языке в продвинутых группах независимо от основной специализации обучения.

**Ключевые слова:** интеграция, полихудожественность, режиссура урока, иностранный язык, продуктивные и рецептивные языковые навыки.

**Для цитирования:** Щукина Г.О. Организация интегрированных занятий на иностранном языке // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 4. С. 98–103. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-98-103>

Research Article

## ORGANIZING INTEGRATED CLASSES IN A FOREIGN LANGUAGE

**Galina O. Shchukina**, Candidate of Philological Sciences, Docent, The Higher School of the Performing Arts, Moscow, Russia; IMI University, Samara, Russia, [gshchukina@gmail.com](mailto:gshchukina@gmail.com)

**Abstract.** The article discusses the implementation of exercises adopted from acting, screenwriting, poetry, music, and drawing teaching to develop various foreign language skills. Taking into consideration the beneficial impact of poly-artistic approach to organizing the education process, the author attempts to apply tasks and techniques for professional creators training to ensure better learning outcomes, especially in terms of improvised speaking and writing. The integration of the arts in liaison with the whole language approach creates an adequate basis for reaching the highest stage of a foreign language study – independent speaking improvisation for successful communication in any situation. The polyphony of images is a conducive atmosphere for forming the secondary linguistic identity of any learner. The hierarchy of the polyartistic experience by B.P. Jusov served the foundation for organizing a set of foreign language classes. The results have shown that shifting from the authoritative instruction in the EFL classroom to the polyphonic co-creation facilitates linguistic abilities of beginners and associative thinking of advanced learners regardless of their majors.

**Keywords:** integration, poly-artistic approach, class directing, foreign language, productive and receptive skills.

**For citation:** Shchukina G.O. Organizing Integrated Classes in a Foreign Language. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, No. 4, pp. 98–103. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-98-103>

Полихудожественный подход в обучении, введённый в научный оборот Б.П. Юсовым, предполагает, что ученик от природы способен одновременно заниматься многими видами искусства. Полихудожественность подразумевает «многоязычие» [Юсов 2001: 8], обеспечивающее освоение личностью взаимодействия искусств [Юсов 1997: 216]. Результаты дальнейших исследований в области полихудожественного подхода отражены в работах учеников и последователей Юсова.

Отдельного внимания заслуживает схема интегрированного урока, представленная Л.Г. Савенковой. В ней прослеживаются взаимодействие педагога и обучающихся, активизация внимания учащихся и их интереса к уроку при помощи создания определённой творческой среды, иллюстраций, различных форм раздаточного материала. Привлекая знания из различных знаний других областей, обучающиеся, работая малыми группами, осваивают и осознают предлагаемый материал. Закрепление материала предполагает создание обучающимися как индивидуальных, так и коллективных творческих работ, обобщение, анализ и синтез полученной информации и встраивание её во взаимосвязанную мировоззренческую картину [Савенкова 2010].

Интегрированное обучение возможно и на занятиях по иностранному языку [Савенкова, Степанова 2020]. Примечательно, что термин «интегрированный урок» в зарубежной лингводидактике означает ещё и построение урока, нацеленного на одновременное развитие нескольких видов речевой деятельности: аудирование, говорение, письмо, чтение [Richards, Schmidt 2010: 635] (об этом также подробнее написано в других работах: [Widdowson 1978; Hinkel 2010: 110–126] и др.). Таким образом, урок иностранного языка можно рассматривать как систему одновременного художественного и коммуникативного развития личности. Взаимопроникновение отдельных языковых умений и навыков, помещённое в коллективное сотворчество в рамках разных видов искусств, способно раскрывать разные грани интеграции. Внедрение в обучение иностранным языкам программ, где прослеживаются формы интеграции нескольких видов искусств, отвечает гармоничному развитию вторичной языковой личности обучающихся, то есть вербально-семантических, когнитивных, прагматических и концептуально-мировоззренческих способностей индивида для успешного взаимодействия с представителями других культур (подробнее об этом в работах: [Караулов 2010; Халеева 1989; Момотова 2011; Горицкая 2014; Горина 2015] и др.).

Нам близок полихудожественный подход к преподаванию иностранных языков по нескольким причинам. Если обучающийся способен оперировать несколькими абстрактными языками, то ему не составит

труда включить в свой художественный словарь «полиглота» и ещё один язык общения – иностранный. При его изучении учащийся взаимодействует с незнакомой абстрактной знаково-образной стороной звучащей и письменной речи и переносит её в область личного опыта взаимодействия с реальными предметами, которым уже даны имена из родного языка. Мы согласны с утверждением профессора В.В. Ванслова о том, что взаимодействие искусств не только образует новый образ, но и способно оказывать полифонически развивающее педагогическое воздействие [Ванслов 1989: 236]. Постижение иностранного языка в данном случае похоже на постижение языков математики, физики, химии, музыки. Цифры, переменные в формулах, нотные знаки, существующие на бумаге, способны превратиться в реально осязаемый опыт реципиента, если он применит их на практике и вместо закодированных элементов возьмёт реальные предметы или музыкальный инструмент. Удивительная сущность языка быть одновременно и источником музыки (фонетика и интонация), и источником поэзии (ритмизованно-рифмованные воплощения фонетики), и источником театрального и киноискусства (написанные на нём пьесы, сценарии и воплощённые в осязаемом виде художниками-постановщиками, художниками по свету, операторами, композиторами и т. д.), и даже источником живописного творчества (вспомним, к примеру, выставку уникальных цветковых картин по произведениям У. Шекспира, навеянные художнику подсчётами слов с прямым или косвенным обозначением цвета), сама подсказывает нам наиболее гармоничный подход к его изучению – средствами искусства.

Опираясь на иерархическую структуру полихудожественного переживания, предложенную Юсовым [Юсов 1997: 214–220], мы предлагаем следующий вариант организации цикла занятий по иностранному языку. Основной темой для пополнения лексического запаса и грамматических конструкций может стать либо тема, предложенная в основном учебнике, либо тема, самостоятельно выбранная для изучения педагогом и обучающимися.

Первый этап – «нижний» слой полихудожественной иерархии в структуре урока – представляет собой взаимодействие обучающихся с различными наглядными формами. Для погружения в творческую атмосферу вначале следует работа с фрагментами фильмов, сериалов, аудиоспектаклей на языке оригинала; отрывками литературных произведений, текстами (скриптами) субтитров, известных песен, знакомство с картинами, с изображением одежды, этикета и образа жизни носителей изучаемого языка. Работа, проводимая малыми группами, нацелена на такие этапы герметической цепочки понимания, как «блуждание» и «обживание» незнакомых

информационных материалов. Как и в случае с готовностью дошкольников к полифоническому восприятию окружающего мира [Букатов, Ершова 2013: 219–223], на первом этапе мы также активируем образное, сенсорное освоение действительности обучающихся средствами иностранного языка. В этом нам помогают базовые упражнения на сенсорную память из метода Ли Страсберга, которые одинаково эффективны для выполнения как в начинающих, так и в продвинутых группах. Это подтверждается соответствующими темами в некоторых учебных изданиях. Например, учебник по немецкому языку Optimal уровня A2 (начальный – базовый) с первого юнита «Freiburg / Fribourg. Ein Stadtrundgang» предлагает обучающимся познать душу и сердце родного и зарубежных городов, «прочитать» любой город как книгу, используя все пять чувств [Graffmann 2005: 6–7] и тему Why Hollywood Went Method Acting Crazy из раздела 6 Image and Reality [Boyd, Edwards 2021: 79–80] в новом издании учебника Gold Experience продвинутого уровня C1. Так, можно предложить обучающимся выполнить (в том числе и в качестве домашнего задания) упражнение «Место», которое помогает активировать сенсорные ощущения, связанные с конкретным значимым для обучающихся местом и объектами, находящимися там [Коэн 2018: 107–111]. Детально описывая важное место и чувства, с ним связанные, обучающиеся готовятся к сравнению восприятий локаций персонажами изучаемых наглядных материалов. В этом помогает следующее упражнение: «Картина / Скульптура / Фотография», при помощи которого обучающиеся сообщают придумывают внутреннюю сенсорную и эмоциональную жизнь наблюдаемых ими персонажей из первой наглядной формы через призму подробно изученных живописных полотен, фотографий или скульптур для последующей «телесной» иллюстрации в классе [Коэн 2018: 198–217].

Второй этап – «звучно-двигательный» – предполагает театрализацию воспринятой на предыдущем этапе информации в движении (например, упражнение «Броуновское движение», когда обучающиеся, свободно передвигающиеся по классу, по хлопку учителя или ведущего останавливаются, встречают друг друга, обмениваются при встрече наиболее яркими для них фразами из изучаемого ими текста, фильма, песни и т. д. и объединяют свои находки в новый связный рассказ или сюжет; упражнение «Пантомима», когда команды инсценируют друг для друга без слов вытянутые случайным образом отдельные реплики и т. д.). Дополнительным творческим заданием на переход к абстрактному мышлению на изучаемом языке становится работа с образными выражениями изучаемого языка, подходящими под тему. Подбор лексических единиц может осуществляться

как при помощи групповой работы с билингвальными словарями, так и при помощи самостоятельного сочинения фразеологизмов, пословиц и поговорок от лица персонажей. Заключительным упражнением становится самостоятельное киновоплощение персонажей в технике «Верbatim» [Paget 1987: 323], когда обучающиеся самостоятельно снимают на камеру фрагменты увиденных ранее фильмов, в точности повторяя всё, что делает их «подопечный» персонаж, в том числе с точки зрения интонационного оформления реплик.

Третий этап – «знаковый» – опирается на творческие результаты предыдущих этапов. Здесь изучаемые слова, понятия, сюжет и замысел рождаются в поэтическом устном исполнении обучающихся. В этот этап входит самостоятельное коллективное, групповое или индивидуальное сочинение песен или речитативов от лица персонажей, а также их живое исполнение в классе, в том числе под аккомпанемент музыкального инструмента, на котором умеют играть обучающиеся. Наиболее продуктивным и интенсивным становится общение с персонажами с использованием различных актёрских техник. К.С. Станиславский в «Работе актёра над ролью» [Станиславский 1991] просит исполнителя найти в персонаже и предлагаемых обстоятельствах собственный жизненный опыт и мысленно пообщаться от своего лица с другими героями литературного произведения, изучая тем самым возможные самочувствия в своей роли в различных воображаемых эпизодах вне пьесы. В данном случае волшебная сила фразы «А что если?» помогает закрепить грамматические конструкции условных предложений. Профессиональная техника разбора роли, предложенная Ю. Хейган [Hagan 1991], превращается в очень действенный лексико-грамматический, письменный и устный тренинг, так как представленные в её работах вопросы анкеты героя от своего лица коррелируют со многими темами, традиционно представленными в учебниках иностранного языка: «Кто я?» (возраст, мировоззрение, особенности внешности: цвет глаз, волос); «Моя семья и семейное дерево», «Любимая еда, напитки, музыка, хобби» и т. д. Здесь появляется возможность в нетривиальной форме обсудить с обучающимися построение вопросов и лексико-грамматических конструкций (например, совместно составлять вопросы для тайных персонажей, чтобы те вытягивали их из шапки; рисовать группами картинки различных предметов и явлений, чтобы обучающиеся могли индивидуально реагировать на них от лица персонажа в духе: «Нравится / не нравится», чтобы класс мог бы отгадывать, кто перед ними из изучаемого произведения и какую сцену загадал герой). Кроме того, каждый обучающийся, проживая жизнь «другими глазами», обогащает и своё восприятие окружающей действительности.

Одним из десяти «упражнений с объектом» в технике Хейган является упражнение Talking to Yourself [Hagan 2008: 120, 196–197]. Это не монолог для участия в прослушивании. Это разговор, помогающий актёру сконцентрироваться и взять контроль над изображаемой ситуацией. Обучающемуся это упражнение помогает организовать мысли на иностранном языке и найти выход из любой внезапно возникшей ситуации (придуманной группами друг для друга). Обучающиеся сообща пишут на одних карточках по одному предложению с описанием нестандартной ситуации для персонажа, на других карточках – предлагаемые обстоятельства. Карточки выкладываются на столе учителя рубашкой вниз. Посыльный от команды, «превратившись» в какого-либо персонажа, выбирает две карточки и ведёт разговор с самим собой на глазах зрителей. Их задача – отгадать, кого изображает одноклассник. Видами высказываний в таком монологе становятся экспрессивные выражения, передающие различные эмоции персонажа в предлагаемых обстоятельствах; перечисления; комментирование собственных действий и т. д.

Техника голливудского режиссёра М. Трэвиса нацелена на реальное стороннее устное анкетирование актёра, играющего роль [Travis 2002]. Предварительно случайным образом весь класс делится на несколько пар обучающихся. В качестве домашнего задания для заучивания текста вдвоём они получают некоторые отрывки из какого-либо неизвестного или малоизвестного им фильма. Если класс выбирает работу над известным фильмом, то объединение в пары тоже можно организовать творческим способом, например наподобие «карточек танцев», которые носили с собой участники балов в европейских странах в XIX веке. Прослушивая определённую музыку в классе (не сидя за партами), обучающиеся заготавливают карточки с кратким описанием трёх ярких, по их воспоминаниям, сцен, которые они хотели бы воплотить перед зрителями. Рядом с этими записями оставляется место для потенциальных партнёров. Далее, двигаясь по классу, обучающиеся предлагают себя в качестве помощников, чтобы разыграть сцену с одноклассниками. В ответ на согласие помощник вписывает своё имя в их карточки. Таким образом, обучающиеся избегают повторений при выборе партнёра, что случается довольно часто при разыгрывании диалогов из учебников. Это становится хорошей профилактикой монотонной работы на взаимодействие.

На следующем уроке обучающиеся читают на уроке скрипт сцены, отвечают на вопросы от ведущего или зрителей относительно предлагаемых обстоятельств сцены, личной жизни и особенностей взаимодействия с партнёром в сцене. Игра «Интервью со звездой», предлагаемая в стандартных учеб-

никах иностранного языка, не всегда находит отклик у обучающихся, так как в ней часто представлены либо незнакомые им представители музыкальной индустрии, спорта, кино и т. д., либо не совсем любимые. Использование техники опроса героя на уроках английского языка позволяет учащимся ориентироваться на их ближайший жизненный опыт. Аудиовизуальная подготовка к упражнениям в виде просмотра сцены в оригинале с иноязычными субтитрами становится базой не только для произносительных и аудиальных навыков, но и для последующей импровизации. По убеждению Трэвиса, актёры попадают в мир персонажа и его мыслей. Актёр знает всё о происходящих в будущем событиях, а персонаж остаётся в неведении о последствиях своих поступков и действует открыто. Здесь «выключается» левополушарное мышление актёра и начинается правополушарное, творческое мышление персонажа. Часть реакций на слова партнёра по сцене будут трогать обучающегося, что позволит ему интегрировать собственный опыт и отношение в то, что происходит с его героем на сцене. Более того, здесь начинается взаимообмен настоящими эмоциями между педагогом и всем классом. Дополнительным творческим элементом может послужить постоянная работа кинокамеры или камеры телефона, и как только, по мнению зрителей, нужно самочувствие для прочтения сцены после опроса будет найдено, сцену можно будет фиксировать. Письменное выражение открытий, полученных в ходе третьего этапа занятий, отражается в написании или письменном пересказе логлайна (краткого сюжета), синопсиса (развёрнутого сюжета) от лица разных персонажей в разных обстоятельствах, в том числе исторических.

Четвёртый этап – «визуальный» – подразумевает уход от чисто языковых воплощений к упражнениям типа «Звуковая (словесная) скульптура», в которой обучающиеся по одному собираются в центре класса или выбранном им месте, повторяя одну запомнившуюся им фразу или слово из изучаемого материала; «Картина психологических жестов» (по М. Чехову [Чехов 1995: 189–221]), когда обучающиеся выбирают одну или несколько фраз, обрамляющих выбранную ими сцену и решают их при помощи коллективной картины, достраивая её, проговаривая фразы и выделяя ПЖ; «Коллаж эмоций», когда обучающиеся сообща в малых группах составляют карту эмоциональных состояний персонажей в конкретно взятой сцене, либо используя подручные средства – символы этих состояний, либо рисунки или фото из журналов, газет и т. д. для последующего обсуждения и сравнения; «Вернисаж» – групповое рисование полотна абстрактных, на первый взгляд отдельных символов-ассоциаций и обсуждение их возможных взаимосвязей с изучаемым информационным материалом.

Пятый этап – «резонансный» – подразумевает групповое придумывание общего сюжетного ритма отдельно взятой сцены; сочинение лейтмотива истории (полифонического сюжетного саундтрека из отдельных фраз известных иноязычных музыкальных произведений); воссоздание цветовой палитры сюжетных линий. Последующие сравнения с работами других команд и обсуждение сходств и различий помогают обучающимся как начинающим, так и продвинутым групп выйти на качественно новый уровень восприятия первоначально заданного иноязычного материала.

Указанная выше организация интегрированного цикла занятий по иностранному языку необязательно предполагает жёсткую поэтапную структуру. Многие упражнения и приёмы взаимозаменяемы и могут добавляться или убавляться в зависимости от учебных ситуаций. Неизменным остаётся лишь одно: полихудожественный подход в обучении иностранному языку помогает педагогу и обучающимся найти общий творческий язык общения.

#### Список литературы

*Букатов В.М., Ершова А.П.* Нескучные уроки: обстоятельное изложение социо/игровых технологий обучения: пособие для учителей физики, математики, географии, биологии и химии. Санкт-Петербург: Школьная лига, 2013. 240 с.

*Ванслов В.В.* Что такое искусство. Москва: Изобразительное искусство, 1989. 326 с.

*Горина В.А.* Формирование языковой личности в условиях преподавания второго иностранного языка // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2015. № 4 (715). С. 44–55.

*Горицкая Ю.В.* Методологические основы изучения категории вторичная языковая личность // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. 2014. № 7 (336). Вып. 89. С. 152–154.

*Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. 7-е изд. Москва: Изд-во ЛКИ, 2010. 264 с.

*Козн Л.* Метод Ли Страсберга: сб. упражнений по актерскому мастерству: пер. с англ. Москва: Альпина нон-фикшн, 2018. 310 с.

*Момотова Ю.Г.* Понятие и структура языковой и вторичной языковой личности // Вестник ВятГУ. 2011. № 2-3. С. 109–114.

*Савенкова Л.Г.* Педагогические условия внедрения в практику обучения школы интегрированного направления работы // Педагогика искусства. 2010. № 4. URL: [http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal\\_pdf/savenkova12-12-2010.pdf](http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/savenkova12-12-2010.pdf) (дата обращения: 18.08.2019).

*Савенкова Л.Г., Степанова С.Ю.* Интегрированные технологии в процессе освоения иностранно-

го языка // Педагогика искусства. 2020. № 2. URL: [http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal\\_pdf/savenkova\\_stepanova\\_39-45.pdf](http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/savenkova_stepanova_39-45.pdf) (дата обращения: 19.11.2021).

*Станиславский К.С.* Собрание сочинений: в 9 т. Москва: Искусство, 1991. Т. 4. Работа актера над ролью: материалы к книге / сост., вступит. ст. и коммент. И.Н. Виноградской. 399 с.

*Халева И.И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. Москва: МГЛУ, 1989. 236 с.

*Чехов М.А.* Литературное наследие: в 2 т. / ред. коллегия Н.Б. Волкова, М.О. Кнебель, Н.А. Крымова и др. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Искусство, 1995. Т. 2. 588 с.

*Юсов Б.П.* Современная концепция образовательной области «Искусство» в школе // Виды искусства и их взаимодействие. Москва, 2001. 28 с.

*Юсов Б.П.* Стратегия взаимодействия искусств в воспитании школьников: (Новая парадигма) // Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование: материалы междунар. науч.-практ. конф., г. Астрахань, 25-29 авг. 1997 г. / под ред. Л.П. Казанцева; сост. П.С. Волкова. Астрахань, 1997. 239 с.

*Boyd E., Edwards L.* Gold Experience C1. Student's Book & Interactive eBook with Digital Resources & App. Pearson, 2021, 184 p.

*Graffmann H. et al.* Optimal A2. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lehrbuch, Langenscheidt KG. Berlin und München, 2005, 114 s.

*Hagan U.* A Challenge for the Actor. New York, Charles Scribner's Sons, 1991, 336 p.

*Hagan U.* Respect for Acting. 1st edition. Hoboken, New Jersey, John Wiley & Sons, Inc., 2008, 243 p.

*Hinkel E.* Integrating the Four Skills: Current and Historical Perspectives. Oxford Handbook in Applied Linguistics, ed. by R.D. Kaplan. Oxford, Oxford University Press, 2010, pp. 110-126.

*Paget D.* 'Verbatim Theatre': Oral History and Documentary Techniques. New Theatre Quarterly. Cambridge University Press, 1987, vol. 3, No. 12, pp. 317-336.

*Richards J.C., Schmidt R.* Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. 3rd Ed. Harlow, Pearson Education Limited, 2010, 644 p.

*Travis M.W.* Directing Feature Films: The Creative Collaborarion Between Director, Writers, and Actors. Michael Wiese Productions, 2002, 350 p.

*Widdowson H.G.* Teaching Language as Communication. Oxford, Oxford University Press, 1978, 180 p.

#### References

Bukatov V.M., Ershova A.P. *Neskuchnye uroki: obstoiatel'noe izlozhenie sotsio/igrovykh tekhnologii obucheniia. Posobie dlia uchitelei fiziki, matematiki, geografii, biologii i khimii* [Not Boring Lessons: A Tho-

rough Account of Socio/Gaming Teaching Technologies. A Manual for Teachers of Physics, Maths, Geography, Biology, and Chemistry]. Saint-Petersburg, Shkol'naja liga Publ., 2013, 240 p. (In Russ.)

Chekhov M.A. *Literaturnoe nasledie: v 2 t* [Literary Heritage: in 2 vol.], ed. by N.B. Volkova, M.O. Knebel', N.A. Krymova et al., 2-e izd., ispr. i dop. Moscow, Iskusstvo Publ., 1995, vol. 2, 588 p. (In Russ.)

Gorina V.A. *Formirovanie iazykovoï lichnosti v usloviakh prepodavaniia vtorogo inostrannogo iazyka* [Developing Linguistic Identity in Second Language Classroom]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki* [Bulletin of Moscow State Linguistics University. Education and Pedagogical Sciences], 2015, No. 4 (715), pp. 44-55. (In Russ.)

Goritskaia Iu.V. *Metodologicheskie osnovy izucheniia kategorii vtorichnaia iazykovaia lichnost'* [Methodological Basics of the Studying of the Secondary Linguistic Identity Category]. *Vestnik Cheliabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. Iskusstvovedenie* [Bulletin of Chelyabinsk State University. Philology. Art Study], 2014, No. 7 (336), vol. 89, pp. 152-154. (In Russ.)

Iusov B.P. *Sovremennaiia kontseptsiiia obrazovatel'noi oblasti «Iskusstvo» v shkole* [A Modern Concept of the Educational Field 'Art' at School]. *Vidy iskusstva i ikh vzaimodeistvie* [Types of the Arts and Their Interrelations]. Moscow, 2001, 28 p. (In Russ.)

Iusov B.P. *Strategiia vzaimodeistviia iskusstv v vospitanii shkol'nikov (Novaia paradigma)* [A Strategy of the Arts Interrelations in Schoolchildren Upbringing (A New Paradigm)]. *Vzaimodeistvie iskusstv: metodologiya, teoriia, gumanitarnoe obrazovanie: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf., g. Astrakhan', 25-29 avg. 1997 g.* [The Arts Interrelations: Methodology, Theory, Liberal Studies: Proceedings of an International Science and Practice Conference, Astrakhan', 25-29 Aug. 1997], ed. by L.P. Kazantseva; comp. P.S. Volkova. Astrakhan', 1997, 239 p. (In Russ.)

Karaulov Iu.N. *Russkii iazyk i iazykovaia lichnost'* [Russian Language and Linguistic Identity], 7<sup>th</sup> iss. Moscow, Izdatel'stvo LKI Publ., 2010, 264 p. (In Russ.)

Khaleeva I.I. *Osnovy teorii obucheniia ponimaniu inoiazychnoi rechi* [The Basics of Theory of the Teaching of Comprehension of Foreign Speech]. Moscow, MGLU Publ., 1989, 236 p. (In Russ.)

Koen (Cohen) L. *Metod Li Strasberga: Sbornik uprazhnenii po akterskomu masterstvu* [The Method Acting Exercises Handbook], trans. from Eng. Moscow, Al'pina non-fikshn Publ., 2018, 310 p. (In Russ.)

Momotova Iu.G. *Poniatie i struktura iazykovoï i vtorichnoi iazykovoï lichnosti* [A Concept and Structure of A Linguistic Identity and a Secondary Linguistic Identity]. *Vestnik ViatGU* [Bulletin of ViatSU], 2011, № 2-3, pp. 109-114. (In Russ.)

Savenkova L.G. *Pedagogicheskie usloviia vnedreniia v praktiku obucheniia shkoly integrirovannogo napravleniia raboty* [Pedagogical Environment of the Implementing of the Integrated Approach to School Teaching]. *Pedagogika iskusstva* [Pedagogy of Art], 2010, No. 4. URL: [http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal\\_pdf/savenkova12-12-2010.pdf](http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/savenkova12-12-2010.pdf) (access date: 18.08.2019). (In Russ.)

Savenkova L.G., Stepanova S.Iu. *Integrirovannye tekhnologii v protsesse osvoeniia inostrannogo iazyka* [Integrated Technologies in the Process of Studying a Foreign Language]. *Pedagogika iskusstva* [Pedagogy of Art], 2020, No. 2. URL: [http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal\\_pdf/savenkova\\_stepanova\\_39-45.pdf](http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/savenkova_stepanova_39-45.pdf) (access date: 19.11.2021). (In Russ.)

Stanislavskii K.S. *Sobranie sochinenii: v 9 t* [A Collection of Works: in 9 vols.]. Moscow, Iskusstvo Publ., 1991. T. 4. *Rabota aktera nad rol'iu: materialy k knizhke* [The Actor's Preparing a Role: The Book Materials], comp., komment. I.N. Vinogradskoi, 399 p. (In Russ.)

Vanslov V.V. *Chto takoe iskusstvo* [What is Art]. Moscow, Izobrazitel'noe iskusstvo Publ., 1989, 326 p. (In Russ.)

Boyd E., Edwards L. *Gold Experience C1. Student's Book & Interactive eBook with Digital Resources & App*. Pearson, 2021, 184 p.

Graffmann H. et al. *Optimal A2. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lehrbuch, Langenscheidt KG. Berlin und München, 2005, 114 s.*

Hagan U. *A Challenge for the Actor*. New York, Charles Scribner's Sons, 1991, 336 p.

Hagan U. *Respect for Acting*. 1st edition. Hoboken, New Jersey, John Wiley & Sons, Inc., 2008, 243 p.

Hinkel E. *Integrating the Four Skills: Current and Historical Perspectives*. Oxford Handbook in Applied Linguistics, ed. by R.D. Kaplan. Oxford, Oxford University Press Publ., 2010, pp. 110-126.

Paget D. 'Verbatim Theatre': Oral History and Documentary Techniques. *New Theatre Quarterly*. Cambridge University Press Publ., 1987, vol. 3, No. 12, pp. 317-336.

Richards J.C., Schmidt R. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, 3rd ed. Harlow, Pearson Education Limited Publ., 2010, 644 p.

Travis M.W. *Directing Feature Films: The Creative Collaboration Between Director, Writers, and Actors*. Michael Wiese Productions, 2002, 350 p.

Widdowson H.G. *Teaching Language as Communication*. Oxford, Oxford University Press Publ., 1978, 180 p.

*Статья поступила в редакцию 28.06.2023; одобрена после рецензирования 27.07.2023; принята к публикации 14.08.2023.*

*The article was submitted 28.06.2023; approved after reviewing 27.07.2023; accepted for publication 14.08.2023.*



# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 4. С. 104–109. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 4, pp. 104–109. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 377.5

EDN GFJZQL

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-104-109>

## ДИНАМИКА ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОСНОВ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Бессараб Степан Константинович**, Костромской энергетический техникум имени Ф.В. Чижова, Кострома, Россия, [stepan16@bk.ru](mailto:stepan16@bk.ru), <https://orcid.org/0000-0002-7461-9805>

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема динамики процесса формирования ценностных основ информационной культуры студентов среднего профессионального образования. Приведён теоретический анализ исследований формирования информационной культуры, представлены этапы этого процесса: информирование о нормах и ценностях информационной культуры (выработка целостного представления и понимания ценностных основ информационной культуры); предъявление образцов действия в информационно-образовательной среде (демонстрация образца действия); деятельностное опосредование ценностей информационной культуры (включение студентов в ценностно-ориентационную деятельность, позволяющую приобрести опыт поведения и деятельности); стимулирование вовлеченности и мотивация развития при решении задач (поддержка стойкого познавательного интереса и развития); рефлексивная обработка полученного опыта (развитие рефлексивной позиции). Описана опытно-экспериментальная деятельность. Представлен авторский комплекс методик для диагностики исследуемого процесса. Анализ результатов свидетельствует о положительной динамике формирования ценностных основ информационной культуры. Результаты эмпирического исследования и математико-статистическая обработка результатов подтверждают эффективность описанной работы по формированию ценностных основ информационной культуры студентов среднего профессионального образования на основании предложенных автором этапов этого процесса.

**Ключевые слова:** информационная культура, динамика педагогического процесса, студенты, формирование информационной культуры, ценностные основы, этапы формирования ценностных основ информационной культуры.

**Для цитирования:** Бессараб С.К. Динамика процесса формирования ценностных основ информационной культуры студентов среднего профессионального образования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 4. С. 104–109. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-104-109>

Research Article

## DYNAMICS OF THE PROCESS OF FORMATION OF THE VALUE FOUNDATIONS OF THE INFORMATION CULTURE OF STUDENTS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

**Stepan K. Bessarab**, Kostroma Power Engineering College named after F.V. Chizhov, Kostroma, Russia, [stepan16@bk.ru](mailto:stepan16@bk.ru), <https://orcid.org/0000-0002-7461-9805>

**Abstract.** The article deals with the problem of the dynamics of the process of forming the value foundations of the information culture of students of secondary vocational education. The theoretical analysis of research on the formation of information culture is given, the stages of this process are presented: informing about the norms and values of information culture (formation of a holistic view and understanding of the value foundations of information culture.); presentation of samples of action in the information and educational environment (demonstration of a sample of action in the information and educational environment); activity-based mediation of information culture values (inclusion of students in value-oriented activities that allow them to gain experience in behavior and activity); stimulation of involvement and motivation of development in solving problems (support of persistent cognitive interest and development); reflexive processing of the experience gained (development of a reflexive position). Experimental activity is described. The author's complex of techniques for the diagnosis of the process under study is presented. The analysis of the results indicates the positive dynamics of

the formation of the value foundations of information culture. The results of the empirical research and mathematical and statistical processing of the results confirm the effectiveness of the described work on the formation of the value foundations of the information culture of students of secondary vocational education on the basis of the stages of this process proposed by the author.

**Keywords:** information culture, dynamics of the pedagogical process, students, formation of information culture, value bases, stages of formation of value bases of information culture.

**For citation:** Bessarab S.K. Dynamics of the process of formation of the value foundations of the information culture of students of secondary vocational education. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, No. 4, pp. 104–109. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-104-109>

**Актуальность исследования.** На сегодняшний день информация, в особенности в цифровом виде, пронизывает все сферы общественной жизни. Объём и доступность информации растёт в геометрической прогрессии. В то же время в обществе возникает существенная потребность в умении ориентироваться в информационной среде и эффективно работать с информацией. Для реализации данной потребности от людей требуется наличие определенной культуры обращения с информацией, то есть информационной культуры. Но под информационной культурой должна подразумеваться не столько технологическая (умение грамотно использовать современные информационные технологии), сколько нравственная составляющая, сформированная система норм и ценностей информационного взаимодействия, включённость морально-этических норм в регуляцию поведенческих решений личности в информационном пространстве.

Перед современным образованием, в том числе перед образовательными организациями среднего профессионального образования, стоит задача поиска педагогических средств, способствующих формированию информационной культуры, в том числе её ценностных составляющих.

Очевидно, что формирование информационной культуры носит процессуальный характер, имеет существенно отличающиеся друг от друга этапы с разными целями и задачами на каждом из них. Поэтому **целью** данной статьи является представление этапов формирования ценностных основ информационной культуры, выявленных нами в ходе опытно-экспериментальной работы, проведённой по теме: «Формирование ценностных основ информационной культуры студентов» в ОГБПОУ «Костромской энергетический техникум имени Ф.В. Чижова» в течение 2021/22 учебного года.

**Теоретические основания.** Теоретическую разработанность проблемы составляют: идеи отечественной аксиологии (А.Г. Здравомыслов, М.С. Каган, А.В. Кирьякова, В.П. Тугаринов) [Здравомыслов: 160; Каган: 343; Кирьякова: 13; Тугаринов: 259]; исследования информационной культуры личности (Т.В. Боровикова, Н.И. Мамонтова, А.А. Пигузов, Н.А. Теплая, О.А. Фролова) [Боровикова: 135; Мамонтова: 25; Пигузов: 233; Теплая: 44]; резуль-

таты исследований психолого-педагогических особенностей обучающихся организации среднего профессионального образования (С.А. Антипов, Н.В. Белослудцева, О.В. Петунин, И.В. Полухина, С.В. Сафонов) [Антипов, Полухина, Сафонов: 24; Белослудцева, Петунин: 91]; исследования сущности и характеристик информационно-образовательной среды (В.А. Власенко, Е.В. Якушина, В.А. Ясвин) [Власенко, Якушина: 1; Ясвин: 6].

Важное значение имеют исследования в области динамики процесса формирования ценностных основ информационной культуры студентов. Так, особо значимой является работа А.В. Кирьяковой: «Аксиологическая концепция ориентации личности в мире ценностей» [Кирьякова: 13]. Согласно данной концепции человек меняет ценностное отношение к миру на основе расширяющегося жизненного пространства, круга общения, выхода в более широкую сферу социального контекста жизнедеятельности. Процесс ориентации личности в мире образования представляет собой ряд фаз: 1) присвоение ценностей общества личностью; 2) преобразование личности на основе присвоения ценностей; 3) прогноз, целеполагание, проектирование, что обеспечивает формирование «образа будущего». Также значимой является работа Н.Е. Щурковой: «Концепция философического воспитания» [Степанов, Лузина: 17; Щуркова: 170]. Основу идей данной работы представляет философическое воспитание: воспитание как формирование ценностного отношения, которое включает в себя пять методических направлений.

Динамика процесса формирования ценностных основ информационной культуры студентов среднего профессионального образования реализовалась через механизм «информирование – деятельность – рефлексия». На основе этого механизма были выделены этапы процесса формирования ценностных основ информационной культуры студентов. При выделении этих этапов мы руководствовались концепцией философического воспитания Н.Е. Щурковой [Степанов, Лузина: 17; Щуркова: 170], а также аксиологической концепцией ориентации личности в мире ценностей А.В. Кирьяковой [Кирьякова: 13].

На каждом из этапов были реализованы педагогические условия [Бессараб: 2021]: условие создания

ценностно насыщенной информационно-образовательной среды; условие специально организованной подготовки преподавателей к решению задач по формированию ценностных основ информационной культуры обучающихся и использование для этого возможностей среды; условие организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся, направленной на формирование ценностных основ информационной культуры. Реализация предложенных условий на каждом из этапов формирования ценностных основ информационной культуры студентов среднего профессионального стала значимой частью нашей опытно-экспериментальной работы.

На основе указанных теоретических оснований и проведённой нами опытно-экспериментальной работы были выделены следующие **этапы**: 1. Информирование о нормах и ценностях информационной культуры (цель – формирование целостного представления и понимание ценностных основ информационной культуры). 2. Предъявление образцов действия в информационно-образовательной среде (цель – демонстрация образца действия в информационно-образовательной среде). 3. Деятельностное опосредование ценностей информационной культуры (цель – включение студентов в ценностно-ориентационную деятельность, позволяющую приобрести опыт поведения и деятельности). 4. Стимулирование вовлеченности и мотивация развития при решении задач (цель – поддержка стойкого познавательного интереса и развития). 5. Рефлексивная обработка полученного опыта (цель – развитие рефлексивной позиции, которая является механизмом творческой активности личности, позволяет функционировать и развивать собственную деятельность, превращая её в объект своего воздействия).

**Эмпирическое исследование.** Опытная экспериментальная работа по формированию ценностных основ информационной культуры студентов среднего профессионального образования организовывалась нами в соответствии с выделенной этапностью процесса в течение 2021–2022 гг. на базе ОГБПОУ «Костромской энергетический техникум имени Ф.В. Чижова». Эмпирическому обоснованию этих этапов была посвящена опытно-экспериментальная работа.

Рассмотрим содержание педагогической деятельности на каждом этапе.

*1-й этап.* Осуществлялось создание методического объединения и постоянно действующего семинара на базе ОГБПОУ «Костромской энергетический техникум имени Ф.В. Чижова»; разрабатывалась программа семинаров для педагогов и методическое обеспечение информационно-образовательной среды; создавался учебный курс «Информационная культура»; организовывалось информирование и вовлечение обучающихся в проектную и исследовательскую

деятельность; создавалась информационная база методических материалов по информационной культуре, составлен цикл занятий для педагогов «Формирование ценностных основ информационной культуры студентов»; разрабатывался кодекс информационной этики; составлялась организационно-правовая основа информационно-образовательной среды; осуществлялась модернизация рабочих и воспитательных программ; составлялась образовательная программа по формированию ценностных основ информационной культуры студентов.

*2-й этап.* Разрабатывался ряд мастер-классов для педагогов, посвящённых ценностным основам информационной культуры. Данные мастер-классы были проведены; организовывалась деятельность по передаче опыта от преподавателя к обучающемуся, трансляция фундаментальных ценностей информационной культуры; содержание информационно-образовательной среды было наполнено ценностно ориентированными заданиями и упражнениями.

*3-й этап.* В практические занятия был включён ряд заданий и упражнений, направленных на работу с информацией и её критическое осмысление; реализовывалось сопровождение проектов и исследований студентов; организовывалось педагогическое сопровождение и поддержка преподавателей по вопросам организации деятельности обучающихся на протяжении всего периода работы над проектами и исследованиями; создавалась ценностно насыщенная информационно-образовательная среда, направленная на взаимодействие между собой всех субъектов образовательного процесса.

*4-й этап.* Составлен и реализован план мероприятий «Информационная культура для студентов техникума»; при работе над проектами и исследованиями была создана атмосфера сотрудничества и сотворчества, которая осуществлялась через совместную деятельность обучающихся и преподавателей; использовался потенциал информационных дисциплин, который реализовывался через насыщение учебной и внеучебной деятельности заданиями, способствующими поэтапному включению в деятельность над проектами и исследованиями.

*5-й этап.* Обучающимся было предложено написать сочинение на тему «Моё отношение к информации», а на завершающем этапе программы предлагалось упражнение «Письмо самому себе»; итогом деятельности над проектами и исследованиями явилась оценка результатов проделанной работы; было осуществлено представление работ, публичное обсуждение в рамках занятий в группе; была организована заключительная встреча с преподавателями, на которой подводились итоги опытно-экспериментальных занятий, оценивались результаты работы, делались выводы, а также проводилась профессио-

нальная рефлексия педагогов по отношению к собственной деятельности в рамках программы опытно-экспериментальной работы.

**Методы исследования.** Для оценки достоверности результатов опытно-экспериментальной работы был разработан комплекс методик для диагностики исследуемого процесса.

**Методика 1: «Недописанный тезис»** (анкета с понятиями, для которых необходимо сформулировать определения). Данная методика определяет уровень знаний о ценностных основах информационной культуры (когнитивный критерий). Показатели: знания о ценностных основах информационной культуры; знания различных подходов к изучению информации, её свойств, способов измерения, форм представления; знания об эффективных способах работы с информацией; знания о средствах работы в информационной ценностно ориентированной среде, для решения задач профессиональной и повседневной деятельности, самоорганизация учебной деятельности.

**Методика 2: «Анкетирование с утверждениями о ценностных основах информационной культуры»** (выявляет сформированность и содержание информационных отношений личности (эмоциональный критерий)). Показатели: уровень устойчивости информационных потребностей и интересов личности; уровень осознанного и критического отношения личности к информации; уровень готовности и способности личности к общению в информационной среде в соответствии с общепринятыми нормами и правилами; умение личности следовать нормам и правилам при работе с информацией; умение личности ответственно подходить к выбору информации и совместной работе с ней.

**Методика 3: «Матрица наблюдения для диагностики сформированности ценностных основ**

*информационной культуры обучающихся»* (данная методика диагностирует уровень развития опыта практической информационной ценностно ориентированной деятельности (практико-деятельностный критерий)). Показатели: уровень информационной активности, самостоятельности, инициативности в процессе информационной деятельности и потребность в достижении результата; степень зависимости деятельности от интериоризированных информационных ценностей; степень реализации информационных ценностей функции регуляторов повседневного поведения личности.

**Результаты исследования.** В исследовании приняли участие 135 студентов контрольной и экспериментальной групп. Результаты нам удалось разделить на три уровня: высокий, средний, низкий; для оценки результатов каждому уровню присвоено определённое количество баллов: высокий – 3 балла, средний – 2 балла, низкий – 1 балл. Уровни сформированности ценностных основ информационной культуры студентов были определены нами на основе совокупности выделенных показателей эффективности процесса формирования ценностных основ информационной культуры обучающихся организации среднего профессионального образования.

С использованием группы методик, представленных выше, было проведено диагностическое исследование по методу «test-retest», в ходе которого мы пришли к ряду **заклучений**:

1. Выявлена значительная динамика сформированности ценностных основ информационной культуры по когнитивному критерию: в экспериментальной группе 50 % опрошенных повысили свой уровень с низкого на средний и высокий.

2. По эмоциональному критерию определено, что у экспериментальной группы выраженность эмоционального отношения к соблюдению требований ин-

**Таблица 1**  
Результаты первичной и завершающей диагностик экспериментальной группы по каждой из методик

	Методика 1		Методика 2		Методика 3	
	Чел.	Балл	Чел.	Балл	Чел.	Балл
<i>Первичная диагностика</i>						
Высокий (3 балла)	1	3	8	24	29	87
Средний (2 балла)	5	10	38	76	24	48
Низкий (1 балл)	58	58	18	18	11	11
<i>Среднее значение, балл</i>		1,11		1,84		2,28
<i>Общее среднее значение, балл</i>	1,74					
<i>Завершающая диагностика</i>						
Высокий (3 балла)	24	72	27	81	48	144
Средний (2 балла)	14	28	25	50	16	32
Низкий (1 балл)	26	26	12	12	0	0
<i>Среднее значение, балл</i>		1,97		2,23		2,75
<i>Общее среднее значение, балл</i>	2,32					

формационной культуры возросла, процент респондентов с высоким уровнем вырос с 13 % до 42 %.

3. Матрица наблюдения для преподавателей демонстрирует рост сформированности ценностных основ информационной культуры студентов по практико-деятельностному критерию (экспериментальная группа), после проведения опытно-экспериментальной работы произошли значительные изменения в экспериментальной группе: увеличилось количество обучающихся с высоким уровнем, что составило 75 %. Это свидетельствует о том, что с экспериментальной группой была проведена планомерная работа по формированию ценностных основ информационной культуры. В то же время при использовании данных методик в контрольной группе выраженной динамики ни по одному критерию обнаружено не было.

После анализа и интерпретации полученных результатов мы составили сводную таблицу 1 по методикам 1, 2 и 3 (когнитивный, эмоциональный, практико-деятельностный критерии), где результаты были представлены по уровням (высокий, средний, низкий), и для оценки результатов каждому уровню присвоено определённое количество баллов. Результаты первичной и завершающей диагностик экспериментальной группы по каждой из методик представлены в таблице 1.

Для оценки достоверности результатов эксперимента по методикам, описанным выше, мы воспользовались методами статистического анализа, как параметрическими, так и непараметрическими. Важным условием, определяющим возможность применения параметрических методов, является подчинение анализируемых данных закону нормального распределения. Для этого мы провели исследование на нормальность с помощью критерия Колмогорова – Смирнова. Результаты расчётов подтвердили, что в экспериментальной и контрольной группах после завершающей диагностики обучающиеся добились разных результатов, следовательно, эксперимент даёт положительный эффект.

**Выводы.** Результаты опытно-экспериментальной работы продемонстрировали эффективность процесса формирования ценностных основ информационной культуры студентов техникума и позволили сделать следующие выводы:

1. Процесс формирования ценностных основ информационной культуры личности имеет динамический характер, он разделяется на этапы, способствующие постепенному погружению всех субъектов образовательного процесса в ценностные основы информационной культуры.

2. Каждый этап отличается сущностными, целевыми ориентациями.

3. Формирование ценностных основ информационной культуры включает следующие этапы: 1) ин-

формирование о нормах и ценностях информационной культуры; 2) предъявление образцов действия в информационно-образовательной среде; 3) деятельностное опосредование ценностей информационной культуры; 4) стимулирование вовлеченности и мотивация развития при решении задач; 5) рефлексивная обработка полученного опыта.

4. Этапы изменяются и насыщаются различной деятельностью с наращиванием субъектности студентов.

#### Список литературы

*Антипов С.А., Полухина И.В., Сафонов С.В.* Социально-возрастные особенности обучающихся в учреждениях СПО // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2011. Т. 7, № 9. С. 24–28.

*Белослудцева Н.В., Петунин О.В.* Готовность студентов учреждений СПО к профессиональной деятельности // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015. № 2 (18). С. 91–94.

*Бессараб С.К.* Формирование ценностных основ информационной культуры обучающихся организации среднего профессионального образования // Вестник Череповецкого государственного университета. 2021. № 5 (104). С. 155–166.

*Боровикова Т.В., Фролова О.А.* Педагогическая система формирования информационной культуры старшеклассника // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2009. № 1. С. 135–140.

*Власенко В.А., Якушина Е.В.* Взаимосвязь компонентов информационно-образовательной среды школы // Вопросы интернет-образования: эл. журнал. URL: [http://vio.uchim.info/Vio\\_101/cd\\_site/articles/art\\_3\\_8.htm](http://vio.uchim.info/Vio_101/cd_site/articles/art_3_8.htm) (дата обращения: 18.12.2022).

*Здравомыслов А.Г.* Потребности. Интересы. Ценности. Москва: Политиздат, 1986. 223 с.

*Каган М.С.* О философском понимании ценности // Системный подход и гуманитарное знание: Избранные статьи. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1991. С. 343–351.

*Кирьякова А.В.* Аксиологическая концепция ориентации личности в мире образования // Вестник Оренбургского государственного университета. 1999. № 1. С. 13–19.

*Мамонтова Н.И.* Основные подходы к понятию «информационная культура» // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2010. Т. 16, № 3. С. 23–25.

*Пигузов А.А.* Формирование информационной культуры старшеклассников в школьном интернет-клубе как воспитательной организации // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2005. Т. 11, № 11. С. 233–236.

Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. Москва: Сфера, 2008. 220 с.

Теплая Н.А. Информационная культура в системе профессиональной подготовки студентов технических специальностей // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2009. Т. 15, № 3. С. 42–44.

Тугаринов В.П. Избранные философские труды. Ленинград: Изд-во Ленинградского ун-та. 1988. 344 с.

Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. Москва: Педагогическое общество России, 2002. 224 с.

Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 365 с.

### References

Antipov S.A., Polukhina I.V., Safonov S.V. *Sotsial'no-vozzrastnye osobennosti obuchaiushchikhsia v uchrezhdeniiakh SPO* [Socio-age characteristics of students in SPO institutions]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta* [Bulletin of the Voronezh State Technical University], 2011, vol. 7, No. 9, pp. 24–28. (In Russ.)

Belosludtseva N.V., Petunin O.V. *Gotovnost' studentov uchrezhdenii SPO k professional'noi deiatel'nosti* [Readiness of students of SPO institutions for professional activity]. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom* [Professional education in Russia and abroad], 2015, vol. 2 (18), pp. 91–94. (In Russ.)

Bessarab S.K. *Formirovanie tsennostnykh osnov informatsionnoi kul'tury obuchaiushchikhsia organizatsii srednego professional'nogo obrazovaniia* [Formation of the value foundations of the information culture of students of the organization of secondary vocational education]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Cherepovets State University], 2021, vol. 5 (104), pp. 155–166. (In Russ.)

Borovikova T.V., Frolova O.A. *Pedagogicheskaiia sistema formirovaniia informatsionnoi kul'tury starsheklassnika* [Pedagogical system of formation of information culture of a high school student]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Ser.: Gumanitarnye nauki* [Bulletin of the Tambov University. Ser.: Humanities], 2009, vol. 1, pp. 135–140. (In Russ.)

Iasvin V.A. *Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovaniia k proektirovaniu* [Educational environment: from modeling to design]. Moscow, Smysl Publ., 2001, 365 p. (In Russ.)

Kagan M.S. *O filosofskom ponimanii tsennosti* [On the philosophical understanding of value]. *Sistemnyi podkhod i gumanitarnoe znanie: izbrannye stat'i* [Systematic approach and humanitarian knowledge. Selected articles]. Leningrad, LGU Publ., 1991, pp. 343–351. (In Russ.)

Kir'iakova A.V. *Aksiologicheskaiia kontsepsiia orientatsii lichnosti v mire obrazovaniia* [Axiological con-

cept of personality orientation in the world of education]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Orenburg State University], 1999, vol. 1, pp. 13–19. (In Russ.)

Mamontova N.I. *Osnovnye podkhody k poniatiiu «informatsionnaia kul'tura»* [Basic approaches to the concept of “information culture”]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University named after N.A. Nekrasov. Ser.: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenile studies. Sociokinetics], 2010, vol. 16, No. 3, pp. 23–25. (In Russ.)

Piguzov A.A. *Formirovanie informatsionnoi kul'tury starsheklassnikov v shkol'nom internet-klube kak vospitatel'noi organizatsii* [Formation of information culture of high school students in the school Internet club as an educational organization]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova* [Bulletin of Kostroma State University named after N.A. Nekrasov], 2005, vol. 11, No. 11, pp. 233–236. (In Russ.)

Stepanov E.N., Luzina L.M. *Pedagogu o sovremennykh podkhodakh i kontseptsiiakh vospitaniia* [To the teacher about modern approaches and concepts of education]. Moscow, Sfera Publ., 2008, 220 p. (In Russ.)

Teplaia N.A. *Informatsionnaia kul'tura v sisteme professional'noi podgotovki studentov tekhnicheskikh spetsial'nostei* [Information culture in the system of professional training of students of technical specialties]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2009, vol. 15, No. 3, pp. 42–44. (In Russ.)

Tugarinov V.P. *Izbrannye filosofskie Trudy* [Selected philosophical works]. Leningrad, Izdatel'stvo Leningradskogo universiteta Publ., 1988, 344 p. (In Russ.)

Shchurkova N.E. *Pedagogicheskaiia tekhnologiya* [Pedagogical technology]. Moscow, Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii Publ., 2002, 224 p. (In Russ.)

Vlasenko V.A., Jakushina E.V. *Vzaimosvjaz' komponentov informacionno-obrazovatel'noj sredy shkoly* [Interconnection of components in the school information and educational environment]. *Voprosy internet-obrazovaniia* [Internet education issues]. URL: [http://vio.uchim.info/Vio\\_101/cd\\_site/articles/art\\_3\\_8.htm](http://vio.uchim.info/Vio_101/cd_site/articles/art_3_8.htm) (access date: 18.12.2022). (In Russ.)

Zdravomyslov A.G. *Potrebnosti. Interesy. Tsennosti* [Needs. Interests. Values]. Moscow, Politizdat Publ., 1986, 223 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 10.10.2023; одобрена после рецензирования 11.11.2023; принята к публикации 14.11.2023.

The article was submitted 10.10.2023; approved after reviewing 11.11.2023; accepted for publication 14.11.2023.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 4. С. 110–116. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, No. 4, pp. 110–116.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:004.738.5

EDN QXHMDY

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-110-116>

## ВИДЕОКОНФЕРЕНЦИЯ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА

**Орехова Елена Николаевна**, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [orelena33@yandex.ru](mailto:orelena33@yandex.ru)

**Салманова Жала**, Азербайджанский университет языков, Баку, Азербайджан, [salmanovajala@gmail.com](mailto:salmanovajala@gmail.com)

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос совершенствования языковой и межкультурной компетенций студентов с использованием видеоконференции в учебно-образовательном процессе вуза. В контексте современных требований образовательного стандарта и методики преподавания обучение иностранному языку в вузе направлено на формирование и развитие межкультурной коммуникативной компетентности личности студента, определяющей способность применять полученные профессиональные знания и навыки к поведению и коммуникации в различных сферах деятельности. Языковая и межкультурная компетенции являются неотъемлемыми составляющими коммуникативной компетентности личности, обеспечивают владение набором целевых знаний и средств, необходимых для осуществления общения в зависимости от коммуникативной задачи с учетом правил, норм и традиций речевого и неречевого поведения представителей другой социокультурной среды. Результативность и эффективность формируемых в результате учебного процесса компетенций зависит от содержания образовательных программ, выбранных приемов, методов и средств организации обучения, отражающих тенденции и реалии современного поликультурного мира, основанного на интерактивном обмене знаниями и идеями средствами информационных коммуникационных технологий. В статье дается обоснование практической значимости применения видеоконференции на занятиях при изучении иностранного языка, основанное на методическом исследовании учебной деятельности студентов, целью которого было совершенствование языковой и межкультурной компетенций обучающихся в процессе виртуального общения с представителями других стран на тему восприятия национальных стереотипов о Франции и французах.

**Ключевые слова:** видеоконференция, межкультурная коммуникация, языковая компетенция, межкультурная компетенция, изучение иностранных языков, коммуникативные трудности, стереотипы, французский язык.

**Для цитирования:** Орехова Е.Н., Салманова Ж. Видеоконференция как ресурс развития языковой и межкультурной компетенций студентов вуза // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, No. 4. С. 110–116. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-110-116>

Research Article

## VIDEOCONFERENCING AS A RESOURCE FOR THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE AND INTERCULTURAL COMPETENCIES OF UNIVERSITY STUDENTS

**Elena N. Orekhova**, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [orelena33@yandex.ru](mailto:orelena33@yandex.ru)

**Zhala Salmanova**, Azerbaijan University of Languages, [salmanovajala@gmail.com](mailto:salmanovajala@gmail.com)

**Abstract.** The article deals with the issue of improving the language and intercultural competencies of students using videoconferencing in the university educational process. In the context of modern requirements of the educational standard and teaching methods, teaching a foreign language at a university is aimed at the formation and development of intercultural communicative competence of the student's personality, which determines the ability to apply the acquired professional knowledge and skills to behavior and communication in various fields of activity. Language and intercultural competences are integral components of a person's communicative competence, they provide possession of target knowledge and means necessary for communication, depending on the communicative task, taking into account the rules, norms and traditions of verbal and non-verbal behavior of representatives of another socio-cultural environment. The efficiency of the competencies formed as a result of the educational process depends on the content of educational programs, the chosen techniques, methods and means of organizing training, which reflect the trends and realities of the modern multicultural world based on the interactive exchange of knowledge and ideas by means of information and communication technologies. The article

provides a substantiation of the practical significance of using videoconferencing in the classroom when learning a foreign language, based on a methodological study of the educational activities of students, the purpose of which was to improve the language and intercultural competencies of students in the process of virtual communication with representatives of other countries on the topic of perception of national stereotypes about France and the French.

**Keywords:** videoconference, intercultural communication, language competence, intercultural competence, foreign language learning, communication difficulties, stereotypes, French language

**For citation:** Orekhova E.N., Salmanova J. Videoconferencing as a Resource for the Development of Language and Intercultural Competencies of University Students. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, No. 4, pp. 110–116. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-110-116>

Основной целью обучения иностранным языкам студентов, согласно требованиям Федерального государственного стандарта (ФГОС ВО ++), является формирование и актуализация определенных компетенций, необходимых для становления и развития студента как личности и как будущего практико-ориентированного специалиста. К данным компетенциям, в частности, относится формирование и совершенствование коммуникативной компетенции студентов (входит в перечень обязательных компетенций программ бакалавриата), предполагающей приобретение умения эффективной коммуникации на родном и иностранном языке в личных и профессиональных целях.

Результативность и полноценное функционирование иноязычной коммуникативной компетенции возможно, во-первых, при условии овладения иностранным языком на уровне, обеспечивающем непосредственное реальное общение с участниками речевых ситуаций; во-вторых, при условии осмысления культурно-национальных ценностей, традиций и особенностей страны изучаемого языка, осознания культурных различий, готовности к межкультурной толерантности, умению вступать в диалог с представителями других культур.

Обучение основам межкультурной коммуникации в процессе изучения иностранного языка и культуры, по мнению многих исследователей (С.Г. Тер-Минасова, Н.Д. Гальскова, Р.П. Мильруд, М.М. Фомин и др.), способствует формированию знаний и личных представлений о «языковой картине мира» [Тер-Минасова: 30], накоплению социокультурного опыта, расширяет горизонты общения, стимулирует активность межличностного межкультурного общения. Соизучая язык и культуру, студент понимает коммуникацию как «общение и адекватное взаимопонимание представителей разных национальных культур через призму знаний, представлений, предрассудков, чувствований, бытующих в стране (странах) распространения данного языка» [Верещагин, Костомаров: 36].

Стоит отметить, что изучение культурной информации иноязычной страны познается в условиях взаимодействия с родной культурой, через осознание национальных традиций и менталитета, через понимание исторических реалий, через освоение лингво-

культурных аспектов родного языка, с включением в учебный процесс филологических, страноведческих, исторических, философских знаний, способствующих расширению фоновых знаний учащихся, формированию предпосылок к межкультурной коммуникации, к социальному взаимодействию как в рамках своей культуры, так и в условиях иноязычного поликультурного общения.

Изучение иностранного языка с опорой на межкультурное обучение и коммуникацию обеспечивает обучающимся получение многосторонних языковых, лингвострановедческих, социолингвистических, культуроведческих знаний; обеспечивает развитие диалога, взаимопонимания; способствует передаче информации, обмену идеями, мыслями, эмоциями [Мацумото: 295]; побуждает к общению, взаимодействию; способствует осознанию и преодолению коммуникативных трудностей в различных социальных ситуациях.

**Потенциал видеоконференции.** С целью актуализации коммуникативной компетенции студентов и, в частности, развития иноязычной межкультурной коммуникации в условиях учебного процесса вуза стоит обратить внимание на современную систему коммуникации и интерактивный метод дистанционного обучения – видеоконференцию, преимущества использования которой обеспечивают большую вариативность занятий, оказывают положительное эмоциональное и мотивационное влияние, способствуют эффективному овладению иностранным языком и практическому применению полученных знаний и умений в ситуациях общения, формируют личностные и профессиональные навыки, такие как активность, самоорганизация, умение работать в команде, взаимопомощь.

Под видеоконференцией понимается такая форма дистанционного обучения, протекающая в режиме реального времени с применением современных средств и платформ коммуникации, при которой обучающиеся, являясь носителями разных языков и культур, работают согласно определенному плану занятия над изучением интересующей их темы в условиях учебного межкультурного взаимодействия.

Преимуществами данного способа являются: возможность обучения иностранному языку и межкуль-



турному общению вне зависимости от временных и географических рамок; создание коммуникационной среды, максимально приближенной к реальной; двусторонность процесса, связанная с активным желанием всех участников общения получить информацию по интересующим вопросам или просто погрузиться в аутентичную среду изучаемого языка и культуры с целью совершенствования речевой и социокультурной компетенций.

Безусловно, данный метод дистанционной коммуникации связан с определенными трудностями как технического характера (необходимостью наличия средств ИКТ), так и морально-психологическими факторами, такими как отсутствие мотивации и готовности у студентов; наличие психологического дискомфорта, связанного с неопределенностью, невозможностью просчитать или предугадать ситуацию; страх общения, вызванный низким уровнем коммуникативной компетентности обучающегося [Самохвалова: 97].

Для повышения эффективности данного метода и достижения результативности необходимо определить цель и задачи проводимого занятия, осуществить планирование, провести спланированные действия и анализ работы с целью возможного практического применения результатов в дальнейшей учебной деятельности.

Отбор учебного материала должен соответствовать требованиям ФГОС, образовательной программе, возрастным и языковым возможностям обучающихся, принципам реализации междисциплинарных связей, методической обоснованности работы согласно целям обучения и его значения для практического применения.

Как правило, занятия с проведением видеоконференции являются заключительными и проходят после глубокого освоения языкового материала на определенную тему и выполнения предварительной подготовки в виде тех или иных упражнений на закрепление изученной теоретической информации. Данный вид занятий можно использовать как средство контроля знаний студентов, как подготовку к дальнейшей работе над совместными межкультурными встречами и проектами.

Стоит подчеркнуть, что занятия следует проводить на иностранном языке с целью развития иноязычных лексических и грамматических навыков, а состав групп необходимо менять для эффективного коммуникативного взаимодействия всех участников встречи. Участники должны иметь возможность заинтересованно и продуктивно работать индивидуально и в группе, выстраивая диалог людей и культур.

К наиболее распространенным видам занятий во время учебного процесса в рамках видеоконференции можно отнести групповую работу над межкуль-

турными заданиями, межкультурную ролевую игру, метод «межкультурной симуляции», метод «культурного ассимилятора», метод «культурных контрастов», метод проектов – данные межкультурные задания способствуют интерактивному взаимодействию студентов, автоматизируя коммуникативную практику, и позволяют закрепить знания о культурных особенностях других стран, привычках и традициях его носителей, формируют нормы поведения и этикета между общающимися сторонами [Белозерова: 141].

Учитывая значимость межкультурного содержания для инициирования и развития иноязычного межкультурного общения, нами была рассмотрена возможность применения на занятиях *метода культурного проекта* с целью получения студентами практического опыта коммуникации в аутентичной среде и улучшения качества знаний студентов в области сравнения культур и культурных стандартов Франции как страны изучаемого языка и стран – участниц проекта (России и Азербайджана).

В рамках данного проекта нами были спланированы и реализованы *три исследовательские серии*, направленные на: 1) изучение практической значимости видеоконференции как эффективного средства совершенствования иноязычной межкультурной коммуникации в ситуации межкультурного общения; 2) определение степени включенности студентов разных национальностей в подготовку и реализацию поликультурного проекта; 3) выявление коммуникативных трудностей студентов, возникающих в процессе общения, и способов их преодоления.

**Организация исследования** реализовывалась при участии студентов 5-го курса Костромского государственного университета направления подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) «Иностранные языки (английский, французский)»», уровень бакалавриата, и студентов 4-го курса Азербайджанского университета языков (г. Баку), факультета образования, кафедры методики преподавания иностранных языков. В проекте участвовало 15 человек.

Общим рабочим языком студентов был французский язык (уровень В1 – В2), являющийся вторым иностранным языком для обеих групп студентов. Студенты до данного проекта не были знакомы друг с другом и никогда не общались.

Данный проект был реализован с использованием видеоконференции в рамках изучения дисциплин «Лингвострановедение и страноведение второго иностранного языка» и «Практикум по культуре речевого общения второго иностранного языка».

**Методический дизайн исследования** включал: 1) методику ассоциативного эксперимента – для изучения и верификации национально-культурных стереотипных представлений и определения системных

связей между компонентами стереотипов; 2) стандартизированное наблюдение и 3) метод экспертной оценки для выявления актуальных коммуникативных трудностей коммуникантов и способов их преодоления.

**Тема языкового проекта «Стереотип или правда»** предполагала изучение обычаев и устоев народов Франции, Азербайджана и России, анализ характера и специфики сформировавшихся мнений по отношению к представителям разных национальностей, определение правдивости или вымышленности лингвокультурных стереотипов участвующих в проекте стран в контексте межкультурного диалога.

**Цель проекта** заключалась в верификации информации о распространенных национальных стереотипах, представляющих картину жизни носителей разных культур; проведении аналогий между характерными национально-культурными традициями; выявлении нюансов и отличий стереотипных представлений стран-участниц; формировании знаний о многоликости картины мира, открывающей путь к коммуникации без споров, конфликтов, недопониманий.

**Этапы проекта** включали в себя *подготовительную работу (первый этап)* по сбору и изучению информации относительно самых распространенных стереотипов, отражающих основные черты национальной культуры, шаблоны поведения, специфические характеристики представителей народа «чужой» культуры с целью дальнейшего сопоставительного анализа образов «своей» и «чужой» идентификации, а также по расширению границ личностного мировоззрения для упрощения дальнейшей иноязычной коммуникации и результативной работы.

На данном этапе студенты России и Азербайджана подготовили видеопрезентацию о своем вузе, факультете, родном городе с целью знакомства друг с другом и преодоления коммуникативных трудностей, вызванных страхом общения в новых форматах взаимодействия с незнакомым собеседником – иноязычным представителем другой культуры.

Участники проекта подготовили список интересующих вопросов об истории, традициях, обычаях и стереотипах, присущих жителям России и Азербайджана, для формирования взаимных образов

о стране и нации в целом, с целью их дальнейшего обсуждения во время видеоконференции. Стоит заметить, что студенты обеих стран с удовольствием погрузились в подготовку к проекту, сбору и отбору культурологического материала, что говорит о заинтересованности участников проекта в дальнейшей работе, нацеленности на качественный результат, о желании научиться чему-то новому в овладении языком, культурой, формами и методами обучения.

Обе группы составили таблицу (табл. 1) о своих стереотипных представлениях о Франции и французах с целью выявления зон совпадения или различия в восприятии культуры Франции и ее носителей и последующего комментирования данных стереотипных признаков при личном взаимодействии на уроке. Заполненная таблица также будет использоваться в дальнейшем при работе с видеоматериалом по теме занятия.

*Во вводной части* видеоконференции как *второго этапа* проекта с целью создания дружеской комфортной обстановки и настроя на результативный диалог студентам было предложено познакомиться: поочередно представить подготовленные видеоролики и кратко рассказать о себе.

Стоит отметить, что первые моменты общения в данной коммуникативной ситуации были несколько напряженными, что связано с проявлением личностного барьера по отношению к незнакомому иноязычному партнеру и скованностью, вызванной необходимостью вести беседу на иностранном языке в условиях видеосвязи. Для преодоления возникших коммуникативных трудностей важно настраивать каждого студента на общение, поясняя важность активной коммуникации как для непосредственного проведения занятия, так и для изучения иностранных языков в целом.

Обозначив тему и цель совместной работы, студенты приступили к *первому этапу основной части* проекта, к «культурному диалогу» – обсуждению и комментированию заранее подготовленных вопросов о национальных традициях и обычаях азербайджанской и русской культур, о различиях и сходствах стереотипных представлений об образе жизни народов России и Азербайджана.

Таблица 1

Стереотипные представления о Франции и французах

La France et les Français	
Chaîne associative avec le mot «la France»	Chaque étudiant inscrit individuellement les cinq premiers mots (noms, adjectifs ou adverbes) qui lui viennent à l'esprit à propos de la France (le pays) et des Français (les gens).
Monuments connus	
Alimentation	
Habitudes et comportement	
Personnages célèbres	

Данный этап очень важен в реализации проекта межкультурной коммуникации, так как он предполагает не только обмен знаниями, образами, идеями, но и способствует формированию системы ценностей, составляющих культуру поведения и общую культуру человека, необходимых для толерантного взаимодействия и межличностного общения.

Кроме того, данный вид деятельности помогает студентам справиться с эмоциональным напряжением, возможным чувством дискомфорта, вызванным вербальным непониманием или переживаниями; стимулирует учащихся к интеракции, ориентирует на дальнейший этап работы.

Во второй части основного проекта студенты анализировали, сопоставляли, аргументировали информацию об известных им стереотипных образах Франции и французов. Сначала студенты обратились к уже заполненной таблице 1, на основе которой они выявили факт совпадения стереотипного представления о Франции как в России, так и в Азербайджане, постарались объяснить причины появления и существования одинаковых стереотипов в лингвокультуре двух стран.

Стоит отметить, что перед нами не стояло задачи охватить все существующие стереотипы, сгруппировав их согласно классификациям. Основная задача нашей работы заключалась в формировании уважения и открытости к очевидным различиям культур и норм поведения, в развитии умений понимать «чужую» культуру и применять эти навыки в совместной деятельности и общении.

В качестве следующего задания студентам предстояло посмотреть видеосюжет («*Clichés français de Cédric Villain*») и продолжить заполнение таблицы 1, включая дополнительную информацию о популярных стереотипах о французах и их стране. После просмотра ролика студентам было предложено обсуждение представленных автором описаний с целью подтверждения или опровержения данных стереотипов, на основе которых складывается эмоционально окрашенное мнение о стране и ее жителях, которое может менять качество общения и взаимодействия в зависимости от восприятия и принятия ценностей, норм, убеждений своей страны и страны чужой культуры.

На заключительном этапе учащиеся совместно с преподавателями подвели итоги проекта, отметив эффективность использования формата видеоконференции в учебном процессе: возможность применять на занятиях средства информационно-коммуникационных технологий расширяет границы познания, открывая доступ к новым знаниям, мирам, культурам; способствует развитию и закреплению языковых умений и навыков в соответствии с коммуникативной задачей и ситуацией общения; автоматизирует

коммуникативные способности и умения, содействуя отработке навыков понимания других людей, установления контакта, конструктивного преодоления коммуникативных трудностей с представителями своей нации и «чужой» социокультурной средой.

Кроме того, студенты сделали вывод о важности изучения культуры своей страны и других стран, подчеркнув значимость знаний о системе ценностей и норм, традициях и обычаях, стереотипных формах поведения жителей разных стран в процессе обучения, социального взаимодействия и межкультурного общения в личной и профессиональной деятельности.

Студенты подчеркнули, что межкультурная коммуникация – сложный и многокомпонентный вопрос, требующий не только хороших знаний, но и подготовки, отсутствие которой может привести к коммуникативной дисгармонии, психологическим и коммуникативным трудностям, снижению шанса на конструктивный и результативный диалог.

Результаты стандартизированного наблюдения и интервью в контексте проводимого проекта позволили выявить специфику межкультурного общения студентов-представителей разных стран.

Для учащихся обеих стран были характерны одинаковые межкультурные коммуникативные трудности:

- личностные, вызванные страхом общения с незнакомыми людьми в отличной от типичного урока ситуации;
- коммуникативные, основанные на недостаточном уровне владения французским языком, затрудняющем вербальное общение;
- когнитивные, связанные с различием в характере мышления представителей разных национальных культур, с ошибочной интерпретацией лингвокультурологических знаний в ситуационном контексте;
- незначительные эмоциональные трудности, вызванные эмоциональным настроением и личностной инициативностью участников полилога.

Несмотря на вариативные межкультурные коммуникативные трудности, проявившиеся в рамках исследования, сам процесс межкультурного взаимодействия между студентами был интерактивным, характеризовался общей мотивацией, эмоциональной открытостью, высоким уровнем эмпатии и интереса к представителям другой культуры, готовностью работать в команде и строить диалог.

**Вывод.** Эффективное изучение иностранных языков в современном мире невозможно без погружения в иноязычную среду, максимально приближенную к реальной жизни, состоящей из пространственно-временных отношений, социальных взаимодействий, иных коммуникативных ситуаций, участниками которых могут быть представители одной или различных культур со своим специфическим психологическим и культурным «контекстом» [Либин: 528], определя-

ющим программу личного или группового общения. Зная контекстную информацию и понимая ее значимость и вариативность, участники межкультурной коммуникации смогут легче найти точки соприкосновения в различных социальных ситуациях и выбрать правильный путь преодоления возникающих коммуникативных трудностей.

Развитие межкультурной коммуникативной компетенции является неотъемлемым условием процесса обучения иностранному языку наряду с другими лингвистическими и коммуникативными компонентами: обогащая компонентный состав системы знаний о языке межкультурной составляющей, привносящей специальный дополнительный социокультурный контекст, мы способствуем формированию у учащихся навыков межкультурной коммуникации, выраженных в грамотном отборе языковых и речевых средств в соответствии с социокультурной ситуацией, в умении выбирать стратегию и тактику ведения диалога в зависимости от цели дискурса, преодолевать коммуникативные трудности и конфликтные ситуации; мы формируем умение воспринимать мир и интерпретировать его с точки зрения своей и чужих культур; совершенствуем умение строить межкультурное общение и взаимодействие на основе уважения, взаимопонимания и толерантности.

Опыт проведения нашего исследования был успешным и доказал, что в условиях классно-урочного процесса обучения видеоконференция является эффективным ресурсом совершенствования межкультурной иноязычной компетенции в единстве всех ее компонентов. Благодаря техническим составляющим видеоконференция позволяет в режиме реального времени организовать дискуссию на выбранную тему с партнерами (носителями языка) из любой точки мира, способствуя тем самым приобретению опыта планирования, организации и ведения межкультурного общения, расширению и углублению знаний о других языках и культурах за счет интереса и желания наладить и продолжать процесс межкультурного сотрудничества и взаимодействия.

### Список литературы

Белозерова А.А. Применение метода тренинга в межкультурном иноязычном обучении и воспитании студентов-лингвистов (на материалах немецкого языка). URL: [https://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/belozerova\\_a\\_a\\_141\\_147\\_6\\_183\\_2017.pdf](https://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/belozerova_a_a_141_147_6_183_2017.pdf) (дата обращения: 19.12.2022).

Верецагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Москва, 1990. 246 с.

Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов. Москва: Академия, 2006. 336 с.

Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций. Москва: Смысл, 1999. 532 с.

Мацумото Д. Психология и культура. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 720 с.

Мильруд Р.П. Компетентность в языковом образовании. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_15597095\\_99775826.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_15597095_99775826.pdf) (дата обращения: 19.12.2022).

Назаренко А.Л. Информационно-коммуникационные технологии в лингводидактике: дистанционное обучение. Москва: Изд-во Московского университета, 2013. 271 с.

Орехова Е.Н., Самохвалова А.Г. Динамика коммуникативных трудностей студентов, изучающих иностранный язык, в ситуациях межкультурного общения // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. № 2. С. 76–78.

Самохвалова А.Г. Развитие межкультурной коммуникативной компетентности детей и подростков: учеб. пособие. Кострома: Изд-во Костромского гос. ун-та, 2018. 172 с.

Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва: Слово, 2000. 264 с.

Фомин М.М. Формирование межкультурной компетенции в условиях диалога культур // Историческая и социально-образовательная мысль. 2012. № 5 (15). С. 95–99.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования 3++, приведенные в соответствие с требованиями Федерального закона об образовании в Российской Федерации от 22 февраля 2018 г.: Приказ Министерства образования и науки РФ № 125. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/94> (дата обращения: 19.12.2022).

Geneviève Zarate. Représentations de l'étranger et didactique des langues. Didier, 2003, 128 p.

Martine A. Pretceille. L'Education interculturelle. Paris, PUF Publ., 1999, 128 p.

Rose Marie Chaves, Lionel Favier, Soizic Péliissier. L'interculturel en classe, Grenoble, PUG Publ., 2012, 116 p.

### References

Belozerova A.A. *Primenenie metoda treninga v mezhkul'turnom inoiazыchnom obuchenii i vospitanii studentov-lingvistov (na materialakh nemetskogo iazyka)* [Application of the training method in intercultural foreign language teaching and education of students-linguists (on the materials of the German language)]. URL: [https://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/belozerova\\_a\\_a\\_141\\_147\\_6\\_183\\_2017.pdf](https://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/belozerova_a_a_141_147_6_183_2017.pdf) (access date: 19.12.2022). (In Russ.)

Fomin M.M. *Formirovanie mezhkul'turnoi kompetentsii v usloviakh dialoga kul'tur* [Formation of in-

tercultural competence in the context of a dialogue of cultures]. *Istoricheskaia i sotsial'no-obrazovatel'naia mysl* [Historical and socio-educational thought], 2012, No. 5 (15), pp. 95-99. (In Russ.)

*Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty vysshego obrazovaniia* [Federal state educational standards of higher education (FSES HE 3++) in accordance with the Law on Education of 29.02.2018 № 125]. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/24/94> (access date: 19.12.2022). (In Russ.)

Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriia obucheniia inostrannym iazykam. Lingvodidaktika i metodika ucheb. posobie dlia stud. lingv. un-tov i fak. in.iaz. vyssh. ped. ucheb. zavedenii* [Theory of teaching foreign languages: Linguodidactics and methodology: a textbook for students of linguistic universities and foreign language faculties of higher pedagogical educational institutions]. Moscow, Academia Publ., 2006, 336 p. (In Russ.)

Libin A.V. *Differentsial'naja psikhologija: na peresechenii evropejskikh, rossijskikh i amerikanskikh traditsij* [Differential psychology: at the intersection of European, Russian and American traditions]. Moscow, Smysl Publ., 1999, 532 p. (In Russ.)

Matsumoto D. *Psikhologija i kul'tura*. SPb., Piter Publ., 2003, 720 s. [Psychology and culture]. St. Petersburg, 2003, 720 p. (In Russ.)

Mil'rud R.P. *Kompetentnost' v iazykovom obrazovanii*. [Competence in language education]. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_15597095\\_99775826.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_15597095_99775826.pdf) (access date: 19.12.2022). (In Russ.)

Nazarenko A.L. *Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v lingvodidaktike: distantsionnoe obuchenie* [Information and communication technologies in linguodidactics: distance learning]. Moscow, Moscow University Press Publ., 2013, 271 p. (In Russ.)

Orekhova E.N., Samokhvalova A.G. *Dinamika kommunikativnykh trudnostei studentov, izuchaiushchikh inostrannyi iazyk, v situatsiiakh mezhkul'turnogo obshcheniia* [Dynamics of communication difficulties of students studying a foreign language in situations of intercultural communication]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*. [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2019, No. 2, pp. 76-78. (In Russ.)

Samokhvalova A.G. *Razvitie mezhkul'turnoi kommunikativnoi kompetentnosti detei i podrostkov: ucheb.-metod. posobie* [The development of cross-cultural communicative competence of children and adolescents: a textbook of methodics]. Kostroma, Kostrom. gos. un-t Publ., 2018, 172 p. (In Russ.)

Ter-Minasova S.G. *Iazyk i mezhkul'turnaia kommunikatsiia* [Language and intercultural communication]. Moscow, Slovo Publ., 2000, 264 p. (In Russ.)

Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. *Iazyk i kul'tura* [Language and culture]. Moscow, 1990, 246 p. (In Russ.)

*Geneviève Zarate*. Représentations de l'étranger et didactique des langues, Didier, 2003, 128 p.

*Martine A. Pretceille*. L'Éducation interculturelle. Paris, PUF Publ., 1999, 128 p.

*Rose Marie Chaves, Lionel Favier, Soizic Pélissier*. L'interculturel en classe. Grenoble, PUG Publ., 2012, 116 p.

*Статья поступила в редакцию 15.10.2023; одобрена после рецензирования 27.11.2023; принята к публикации 27.11.2023.*

*The article was submitted 15.10.2023; approved after reviewing 27.11.2023; accepted for publication 27.11.2023.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 4. С. 117–123. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 4, pp. 117–123.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378

EDN RSDTAU

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-117-123>

## КАРТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

**Кривунь Мария Павловна**, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, [mkrivun@yandex.ru](mailto:mkrivun@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8679-4555>

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема создания в системе высшего образования организационно-педагогических условий для индивидуализации образовательного процесса в целях обеспечения каждому студенту возможности выбора индивидуального образовательного пути в соответствии с личностно-профессиональными интересами, потребностями и устремлениями. Для реализации идеи индивидуализации как важнейшей концептуальной основы современного образования автор обосновывает важность процесса проектирования индивидуальной образовательной деятельности студентов, который ставит обучающихся в субъектную позицию, актуализирует их образовательную активность, инициативность, самостоятельность и ответственность. Проектирование индивидуальной образовательной деятельности понимается как взаимодействие преподавателя и студента, в ходе которого студент определяет цели, задачи, направления, способы и средства своего индивидуального образовательного движения. В качестве механизма запуска индивидуальной образовательной деятельности автор предлагает использовать технологию образовательного картирования как современного дидактического средства, позволяющего субъекту деятельности объективировать и осмысливать свою субъективную реальность. Представленный в статье опыт работы магистрантов первого года обучения с образовательными картами на основе технологии «Образовательная картография» является практическим примером обеспечения осознанного вхождения студентов в процесс проектирования индивидуальных образовательных маршрутов, планов, программ личностно-профессионального становления и развития как отдельных компонентов организации индивидуальной образовательной деятельности.

**Ключевые слова:** индивидуальная образовательная деятельность, образовательное картирование, личностно-профессиональное самоопределение, проектирование, тьюторское сопровождение.

**Для цитирования:** Кривунь М.П. Картирование как средство проектирования индивидуальной образовательной деятельности студентов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 4. С. 117–123. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-117-123>

Research Article

## MAPPING AS A MEANS OF DESIGNING INDIVIDUAL EDUCATIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS

**Maria P. Krivun**, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, [mkrivun@yandex.ru](mailto:mkrivun@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8679-4555>

**Annotation.** The article deals with the problem of creating organizational and pedagogical conditions in the higher education system for the individualization of the educational process in order to provide each student with the opportunity to choose an individual educational path in accordance with personal and professional interests, needs and aspirations. To implement the idea of individualization as the most important conceptual basis of modern education, the author substantiates the importance of the process of designing individual educational activities of students, which puts students in a subjective position, actualizes their educational activity, initiative, independence and responsibility. The design of individual educational activities is understood as the interaction of a teacher and a student, during which the student determines the goals, objectives, directions, ways and means of his individual educational movement. As a mechanism for launching individual educational activities, the author suggests using the technology of educational mapping as a modern didactic tool that allows the subject of activity to objectify and comprehend his subjective reality. The experience of first-year undergraduates working with educational maps based on the «Educational Cartography» technology presented in the article is a practical example of ensuring students' conscious entry into the process of designing individual educational routes, plans, programs of personal and professional formation and development as separate components of the organization of individual educational activities.

**Keywords:** individual educational activity, educational mapping, personal and professional self-determination, design, tutor support.

**For citation:** Krivun M.P. Mapping as a means of designing individual educational activities of students. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 4. pp. 117–123 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-117-123>

Индивидуализация образовательного процесса – один из трендов современного образования и значимое условие, обеспечивающее качество обучения и воспитания молодежи в соответствии с актуальными социальными запросами государства и общества. Перестройка педагогической деятельности на основе принципа индивидуализации является сегодня чрезвычайно востребованной как для общего, так и для высшего образования.

В XXI в. для становления будущего профессионала нужны не только специальные знания и умения, но и опыт самоорганизации, самообразования и саморазвития, навыки инициативной, самостоятельной и ответственной деятельности. Это требует изменения характера образовательного процесса, «перехода от парадигмы обучения к парадигме учения», когда студент становится активным открывателем и создателем собственного знания, субъектом, самостоятельно определяющим траектории своего образовательного движения [Байбородова, Артемьева, Кривунь: 9]. С этой целью сегодня в высших учебных заведениях России создаются условия для запуска индивидуальной образовательной деятельности студентов через разработку и реализацию индивидуальных образовательных маршрутов, проектов и программ. Современная система образования предоставляет каждому студенту возможность выбора индивидуального образовательного пути в соответствии с личностно-профессиональными интересами, потребностями и устремлениями, обеспечивая тем самым основу для индивидуализации образовательного процесса [Байбородова 2016: 36].

Теоретико-методологические и практические аспекты индивидуализации образовательного процесса в вузах представлены в исследованиях Л.В. Байбородовой, Т.В. Бурлаковой, О.А. Захаровой, Л.Н. Князьковой, Е.В. Кузнецовой, С.А. Минихановой, Л.Г. Мишиной, К.М. Царьковой, И.А. Юрловской и др.

По мнению Т.В. Бурлаковой, «индивидуализация способна привести профессиональную подготовку в соответствие с новыми социальными реалиями» и сделать студента действительным субъектом своего образования. Индивидуализация «способствует осознанию формирующимся человеком своего отличия от других, пониманию себя для самостоятельного и успешного продвижения в образовании, выборе ... жизненного пути» [Бурлакова: 64]. В связи с этим одним из практических воплощений идеи индивидуализации в системе высшего образования является

проектирование индивидуальной образовательной деятельности студентов.

Индивидуальная образовательная деятельность отражает актуальные образовательные проблемы студентов, соотносится с их личностно-профессиональными потребностями и устремлениями, опирается на индивидуальные способности, склонности и достижения, предполагает проявление субъектности обучающихся в решении собственных образовательных задач [Байбородова, Артемьева, Кривунь: 82–83]. С точки зрения Л.В. Байбородовой, именно субъектность, проявляющаяся в том, что студент осмысленно и самостоятельно выстраивает свое образовательное развитие, является сущностной характеристикой индивидуальной образовательной деятельности [Байбородова 2016: 36]. Основываясь на работах А.М. Новикова, Байбородова определяет индивидуальную образовательную деятельность как персональный процесс осознанного построения субъектом траектории своего учения, самовоспитания и саморазвития в соответствии с поставленной им целью, его жизненными и профессиональными планами [Байбородова 2020: 51].

Важным средством организации такой деятельности является проектирование индивидуальных образовательных маршрутов, проектов, программ как способов фиксации процесса и результата индивидуального образовательного движения. Именно включение студента в осознанный процесс проектирования индивидуальной образовательной деятельности ставит его в позицию субъекта, актуализирует образовательную активность, инициативность, самостоятельность, содействует самореализации, развитию творческих способностей, навыков самостоятельности и самостроительства [Князькова: 13].

Проектирование индивидуальной образовательной деятельности нами понимается как совместная деятельность преподавателя и студента, в ходе которой студент объективирует, осмысливает и определяет цели, задачи, содержание, возможные направления, способы и средства своего личностно-профессионального развития. При этом следует отметить, что проектирование индивидуальной образовательной деятельности – это очень сложный процесс, который требует системного и последовательного погружения в него студентов в различных видах учебной работы с помощью разнообразных педагогических средств.

Далеко не каждый студент осознает свои образовательные цели, дифференцирует личные потребности

сти и приоритеты, готов занимать субъектную позицию в обучении и удерживать собственные смыслы в общем потоке образования. Понимание ценностно-целевых ориентиров своего образовательного движения и выстраивание в соответствии с ними индивидуальной образовательной деятельности напрямую связаны с личностно-профессиональным самоопределением будущего специалиста и требуют от обучающегося субъекта не только готовности к росту, самовыражению и развитию, но и способности к рефлексии сложной мозаики внутреннего мира [Проектирование: 31]. Следовательно, для того чтобы проектирование индивидуальной образовательной деятельности носило неформализованный характер и обеспечивало сущностный процесс проявления и становления индивидуальности студента, необходимо на различных этапах проектирования применять технологии, обеспечивающие запуск механизмов смыслообразования, стимулирующие образовательную рефлексию, оказывающие не прямое, а опосредованное воздействие.

На наш взгляд, одним из эффективных средств, которое может использоваться при проектировании индивидуальной образовательной деятельности студентов в целях объективации индивидуальных образовательных интересов, потребностей и устремлений, является технология образовательного картирования. Картирование, или процесс создания карты, отражающей индивидуальную образовательную ситуацию, состоит из совокупности психологических и образовательных техник, помогающих обучающемуся актуализировать и осмысливать свою субъективную реальность.

Так, Т.М. Ковалева рассматривает картирование в качестве принципиально новой образовательной технологии в современной дидактике, реализующей в образовании антропологический подход. Анализируя карту как дидактическое средство в контексте идей культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, Ковалева выделяет в карте две функции: орудийную и знаковую. «Орудийная функция карты позволяет приспособить окружающий мир к интересам человека и помогает человеку “вписаться” в этот мир (политические, географические, исторические и другие карты). Но карта может стать и личностно значимым психологическим средством, позволяющим человеку увидеть себя и свое действие по-новому: в другом масштабе и в другом контексте» [Ковалева: 110]. Ковалева подчеркивает, что с помощью технологии картирования в современном образовании реализуется идея опосредствования и осуществляется переход от низших к высшим психическим функциям, в результате чего задается шаг развития человека. Образовательная карта – это важнейшее дидактическое средство организации со-

вместной деятельности педагога и обучающегося, с помощью которого выстраиваются различные направления индивидуального образовательного движения ребенка [Ковалева: 110]. Построение программы индивидуального образовательного развития на основе технологии образовательного картирования «позволяет найти путь к конечным пунктам, которые изначально невозможно было бы точно указать, по траекториям, которые невозможно точно спланировать заранее». Процесс создания карты «способствуют осознанию разнообразия дорог, которые могут привести к желаемым целям» [Довбыш: 58].

Картирование как современная образовательная технология широко применяется в практике тьюторской деятельности. В ходе тьюторского сопровождения при проектировании тьюторантами индивидуальных образовательных программ используются различные виды образовательного картирования: интеллектуальное, событийно-ресурсное, личностно-ресурсное, образовательная картография и другие [Личностно-ресурсное картирование: 7–14].

В Ярославском государственном педагогическом университете им. К.Д. Ушинского имеется опыт работы с образовательными картами магистрантов факультета социального управления. Для запуска процесса проектирования индивидуальной образовательной деятельности студентов 1-го курса магистратуры применяется авторская технология Т.М. Митрошиной «Образовательная картография» [Личностно-ресурсное картирование: 15]. Это технология аналитической и проектной работы по созданию внешней плоскостной модели (карты) реальной действительности. «Образовательная картография» может использоваться на различных этапах разработки и осуществления индивидуальной образовательной программы [Альманах: 144–147]. В работе с магистрантами на основе данной технологии выстраивается аналитико-рефлексивная деятельность, направленная на проявление и фиксацию образовательных запросов студентов. С этой целью проводится картирование на тему «Мои образовательные интересы».

Организуя деятельность студентов посредством технологии «Образовательная картография», следует помнить, что не любое наглядное изображение является картой. Процесс создания образовательной карты не должен превращаться в художественное творчество, конечным продуктом которого станет просто рисунок или некая схема, чертеж, свободный набор каких-либо символов. С этой целью наша работа с магистрантами начинается с вхождения в культуру картирования: определения основных признаков карты как культурного объекта человеческой деятельности, требований к ее изображению, правил построения образовательной карты, что позволяет создать у всех участников «Образовательной кар-



тографии» единый смысловой контекст и избежать большинства типичных ошибок. В качестве основополагающих характеристик карты Ковалева выделяет следующие: «топика (наличие различных объектов с использованием их условных обозначений), направленность (центральное и удаленное от центра положение объектов), масштаб (указание на соразмерность или несоразмерность объектов)» [Ковалева: 109–110].

По завершении предварительного этапа запускается непосредственно процесс картирования – работа магистрантов над проектированием и оформлением своих образовательных карт. Здесь особенно важна организация студентами аналитико-рефлексивной деятельности относительно своего индивидуального образовательного опыта, личностно-профессиональных устремлений, места обучения в магистратуре в системе жизненных приоритетов и ценностно-смысловых ориентаций. Образовательная карта выступает своеобразным переходником между субъективной реальностью студента и ее представлением в объективной действительности, обеспечивая снятие различных психологических зажимов при встрече субъекта с самим собой. Карта не ставит неудобных, сложных вопросов и не требует точных, однозначно правильных, социально ожидаемых ответов. Картирование открывает перед проектировщиком простор для мысли, творчества и самовыражения.

Однако в этой особенности технологии «Образовательная картография» таится и ее сложность, некоторое ограничение, которое необходимо учитывать. Обучающиеся магистратуры – это, как правило, взрослые сформировавшиеся люди, имеющие привычку действовать по определенной схеме, заданному образцу. Зачастую им сложно отказаться от логики привычного действия в четко очерченных границах знакомой ситуации. Процесс образовательного картирования требует выхода из зоны определенности. А это своего рода вызов самому себе. От степени готовности субъекта к встрече с таким вызовом, его личностной гибкости, мобильности, способности мыслить абстрактными образами, отвлеченными понятиями во многом зависит результат создания образовательной карты.

Используя технологию «Образовательная картография» для запуска индивидуальной образовательной деятельности студентов, следует помнить, что с точки зрения образовательных и развивающих эффектов основное значение имеет не столько конечный продукт (образовательная карта), сколько сам процесс картирования, та аналитико-рефлексивная деятельность, которая разворачивается магистрантами. В ходе проектирования и оформления образовательной карты эта деятельность является внутренней и во многом носит свернутый характер. В связи

с этим после завершения картирования необходимо предусмотреть и организовать работу по объективации результатов образовательной рефлексии.

Еще раз проанализировать весь процесс картирования и оценить получившийся в итоге продукт позволяет процедура представления своей образовательной карты в студенческой группе. Если число участников картирования достаточно большое, то эту работу целесообразно организовать в микрогруппах. Презентация образовательной карты строится вокруг ответов на такие вопросы, как «Что было объектом картирования?», «Какие элементы Вашего образовательного пространства представлены на карте?», «Каковы Ваши образовательные интересы?», «Каким образом образовательные интересы изображены на карте?» и т.д.

Принципиальным моментом организации этой деятельности является наличие модератора, обеспечивающего продуктивную работу группы. В магистратуре факультета социального управления ЯГПУ им. К.Д. Ушинского для этого привлекаются тьюторы – студенты 3-го курса, обучающиеся по магистерской программе «Тьюторство в общем и профессиональном образовании» в рамках прохождения ими педагогической практики. Очень важно, чтобы представление образовательных карт в общем пространстве группы не превращалось во взаимооценивание. Образовательная карта – это отражение индивидуального опыта и субъективной реальности, и здесь не может быть правильного или неправильного результата, поэтому основная задача тьютора – создать безоценочную среду, обладающую развивающим ресурсом групповой работы. Оценивание образовательной карты производит только сам ее автор в процессе взаимодействия с группой относительно прочтения и понимания содержания его карты, а также в ходе анализа карт других участников [Проектирование: 36].

Переходным этапом от картирования к проектированию различных компонентов организации индивидуальной образовательной деятельности (маршрутов, планов, программ) магистрантов 1-го курса может стать процедура написания ответов на рефлексивные вопросы к карте, которые студентам задает тьютор. Эти вопросы должны быть направлены на проблематизацию обучающегося субъекта относительно сложившейся у него образовательной ситуации, актуализировать его образовательные запросы, проявлять возможные точки роста. Примерный перечень рефлексивных вопросов к карте может быть следующим: «Сформулируйте цель своего образовательного развития в соответствии с имеющимися у вас интересами и потребностями», «Какие элементы карты самые значимые для достижения поставленной цели?», «Каким образом они вам помогут продвигаться?», «Как вы поймете, что достигли по-

ставленной цели?», «Каково место обучения в магистратуре среди Ваших образовательных интересов?», «Как обучение в магистратуре соотносится с целью Вашего образовательного движения?», «Что в образовательной программе магистратуры больше всего может помочь в достижении Вашей цели?» и другие.

Грамотно организованная тьютором аналитико-рефлексивная работа на последнем этапе картирования будет способствовать осознанию студентами необходимости выстраивания своего образовательного движения на основе индивидуальной образовательной деятельности и обеспечивать естественный переход магистрантов к проектированию индивидуальных образовательных маршрутов, планов, программ в соответствии с личностно-профессиональными устремлениями и потребностями. Эти выводы основываются на высказываниях студентов, которые они озвучивают во время обратной связи по завершении работы с картой. Вот некоторые цитаты из выступлений магистрантов.

«Мы все взрослые люди, почти все имеем работу и семью, и у нас просто нет времени и возможности посидеть и подумать о себе. Сегодня я смогла задуматься над вопросами: «Что мне нравится?», «Почему?», «Как мой интерес поможет мне в жизни, в моей работе?», «Правильно ли я сделал, что поступил именно сюда?».

«Во время обсуждения результатов работы над образовательными картами обстановка была непринужденной, доброжелательной; все имели возможность высказаться. При представлении своей карты интересов проговаривали реальные действия, которые необходимо будет выполнить для достижения поставленных целей».

«С помощью технологии картирования я смогла заглянуть в свое прошлое, настоящее и будущее; проанализировать, что сейчас я делаю не так, смогу ли добиться желаемых результатов. Прослушав моих однокурсников, я смогла увидеть, какими ресурсами для достижения целей пользуются другие, и что-то взять себе на заметку».

«Я смогла переосмыслить свой опыт, поставила дополнительные цели, связанные с профессиональным выбором, и наметила ресурсы для их достижения».

«Подобного вида работы очень полезны, так как заставляют “покопаться в себе”. Мы живем в настолько быстро меняющемся мире, что даже на время остановиться, призадуматься, порефлексировать о своей деятельности, о своих перспективах и вообще в целом о векторе своего развития просто нет времени, сил и желания. И только здесь, в магистратуре, у меня появилась такая замечательная возможность».

Наблюдение за работой студентов в процессе картирования, изучение их образовательных

карт, контент-анализ высказываний обратной связи и рефлексивных эссе по итогам образовательной картографии – все это является диагностическим материалом для оценивания эффективности технологии картирования как средства проектирования индивидуальной образовательной деятельности студентов. При изучении данных в фокусе нашего внимания были следующие показатели: смысловая целостность, непротиворечивость демонстрируемого образа и озвучиваемых студентом суждений; соответствие представлений студента о себе с его деятельностью, с продуктовыми результатами его деятельности и представлениями о нем других; уровень объективированности для студента его индивидуальных потребностей, мотивов, целей; уровень профессионально-личностного самоопределения студента; готовность к самостоятельному образовательному действию.

Анализ опыта апробации технологии картирования для объективации и осмысления индивидуально-образовательного запроса магистрантами первого года обучения на этапе запуска процесса проектирования ими индивидуальной образовательной деятельности показывает, что более 50 % студентов демонстрируют готовность осмысленно погружаться в эту работу и осознают ее значимость для своего личностно-профессионального самоопределения. Примерно 35–40 % магистрантов подходят к картированию достаточно формально, не углубляясь в сущностно-смысловую проработку содержания образовательной карты. Однако в дальнейшем при проектировании индивидуальных образовательных маршрутов, планов, программ и других компонентов организации индивидуальной образовательной деятельности они нередко обнаруживают свои дефициты в картировании, а некоторые студенты даже самостоятельно возвращаются к работе с картой. Однако 5–7 % обучающихся при картировании испытывают затруднения, на которые мы указывали ранее, вследствие чего встречают новую технологию критично, демонстрируют нежелание строить свою образовательную карту, не видят смысла этой деятельности. Данная группа студентов должна находиться в зоне особого внимания, и при последующем проектировании индивидуальной образовательной деятельности для них необходимо подбирать альтернативные дидактические средства.

В целом опыт использования технологии образовательного картирования на этапе запуска процесса проектирования магистрантами индивидуальной образовательной деятельности позволяет заключить, что данное дидактическое средство является эффективным для проявления и отзеркаливания субъекту его внутреннего мира и выполнения функции своеобразного «переходника» между объективно суще-

ствующей реальностью и представлениями человека о самом себе. Решение данных задач, в свою очередь, ведет к повышению уровня включенности, осознанности и осмысленности студентов при проектировании индивидуальных образовательных маршрутов, планов, программ и других компонентов организации индивидуальной образовательной деятельности; обеспечивает взаимосвязь и соотнесенность действий обучающихся с их личностно-профессиональными устремлениями; увеличивает степень практической реализации индивидуальных образовательных замыслов, достижения конечных продуктивных результатов.

### Список литературы

Альманах тьюторских практик и технологий. Выпуск 1. 2012–2015 гг. / Под ред. С.А. Степанова, М.Ю. Чередилиной. М.-Тверь : «СФК-Офис», 2016. 220 с. (Серия «Библиотека тьютора». Вып. 7).

Байбородова Л.В., Артемьева Л.Н., Кривунь М.П. Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе педагогического вуза : монография. Ярославль : РИО ЯГПУ, Изд-во «Канцлер», 2014. 260 с.

Байбородова Л.В. Принципы организации индивидуальной образовательной деятельности студентов в педагогическом вузе // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 2. С. 35–41.

Байбородова Л.В. Проектирование индивидуальной образовательной деятельности магистрантов // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2020. № 4. С. 50–60.

Бурлакова Т.В. Индивидуализация как основа подготовки будущего учителя (из опыта работы) // Наука и школа. 2007. № 1. С. 64–66.

Довбыш С.Е. Событийный подход в работе преподавателя: открытая образовательная технология «Событийно-ресурсное картирование» // Управление образованием: теория и практика. 2017. № 4 (28). С. 54–66.

Князькова Л.Н. Проектирование индивидуальной образовательной деятельности студента // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Педагогика и психология. 2012. № 3 (3). С. 13–16.

Ковалева Т.М. Личностно-ресурсное картирование в современной дидактике // Отечественная и зарубежная педагогика. 2012. № 5 (8). С. 108–112.

Личностно-ресурсное картирование как средство работы тьютора. И не только... : коллективная монография / Т.М. Ковалева, Т.А. Климова, Л.И. Лазарева и др.; науч. ред. Т.М. Ковалева. М. : ООО «Издательство Ресурс», 2018. 104 с.

Проектирование индивидуальной образовательной деятельности студентов : учебно-методическое

пособие / под науч. ред. Л.В. Байбородовой. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. 116 с.

### References

*Al'manah t'yutorskikh praktik i tekhnologij. Vypusk 1. 2012–2015 gg* [The Almanac of tutoring practices and technologies. Issue 1. 2012–2015], ed. by S.A. Stepanov, M.Y. Cheredilina. Moscow-Tver, SFK-Ofis Publ., 2016, 220 p. (The Tutor's Library series. Issue 7). (In Russ.)

Baiborodova L.V., Artem'eva L.N., Krivun' M.P. *Individualizatsiia i soprovozhdenie v obrazovatel'nom protsesse pedagogicheskogo vuza* [Individualization and support in the educational process of a pedagogical University], monograph, Yaroslavl, RIO YaGPU Publ., Kanceler Publ., 2014, 260 p. (In Russ.)

Baiborodova L.V. *Printsipy organizatsii individual'noi obrazovatel'noi deiatel'nosti studentov v pedagogicheskom vuze* [Principles of the organization of individual educational activities of students at a pedagogical university]. *Iaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2016, vol. 2, pp. 35–41. (In Russ.)

Baiborodova L.V. *Proektirovanie individual'noi obrazovatel'noi deiatel'nosti magistrantov* [Designing individual educational activities of undergraduates]. *Vestnik Moskovskogo universiteta* [Bulletin of the Moscow University]. Episode 20. Pedagogical education, 2020, vol. 4, pp. 50–60. (In Russ.)

Burlakova T.V. *Individualizatsiia kak osnova podgotovki budushchego uchitel'ia (iz opyta raboty)* [Individualization as a basis for training a future teacher (from work experience)]. *Nauka i shkola* [Science and School], 2007, vol. 1, pp. 64–66. (In Russ.)

Dovbysh S.E. *Sobytiinyi podkhod v rabote prepodavatel'ia: otkrytaia obrazovatel'naia tekhnologiia "Sobytiino-resursnoe kartirovanie"* [Event-based approach in the work of a teacher: open educational technology "Event-resource mapping"]. *Upravlenie obrazovaniem: teoriia i praktika* [Education management: theory and practice], 2017, vol. 4 (28), pp. 54–66. (In Russ.)

Kniaz'kova L.N. *Proektirovanie individual'noi obrazovatel'noi deiatel'nosti studenta* [Designing individual educational activities of a student]. *Vestnik Viat'skogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. Pedagogika i psikhologiia* [Bulletin of the Vyatka State University for the Humanities. Pedagogy and psychology], 2012, vol. 3 (3), pp. 13–16. (In Russ.)

Kovaleva T.M. *Lichnostno-resursnoe kartirovanie v sovremennoi didaktike* [Personal resource mapping in modern didactics]. *Otechestvennaia i zarubezhnaia pedagogika* [Domestic and foreign pedagogy], 2012, vol. 5 (8), pp. 108–112. (In Russ.)

*Lichnostno-resursnoe kartirovanie kak sredstvo raboty t'iutora. I ne tol'ko...* [Personal resource map-

ping as a means of tutor's work. And not only...], a collective monograph, T.M. Kovaleva, T.A. Klimova, L.I. Lazareva and etc.; scientific ed. T.M. Kovaleva. Moscow, LLC Izdatelstvo Resurs Publ., 2018, 104 p. (In Russ.)

*Proektirovanie individual'noi obrazovatel'noi deiatel'nosti studentov: uchebno-metodicheskoe posobie* [Designing individual educational activities of students: an educational and methodological guide], under scientific

ed. of L.V. Baiborodova, Yaroslavl, RIO YaGPU Publ., 2019, 116 p. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 10.11.2023; одобрена после рецензирования 02.12.2023; принята к публикации 02.12.2023.*

*The article was submitted 10.11.2023; approved after reviewing 02.12.2023; accepted for publication 02.12.2023.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 4. С. 124–132. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 4, pp. 124–132.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:316.6

EDN PQLNMR

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-124-132>

## ОЦЕНКА СТУДЕНТАМИ РЕЗУЛЬТАТОВ СОЦИАЛЬНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР ЕЕ КАЧЕСТВА И ЭФФЕКТИВНОСТИ

**Грабова Ольга Николаевна**, доктор экономических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [graon07@mail.ru](mailto:graon07@mail.ru), <http://orcid.org/0000-0003-3542-1764>

**Чугунова Ольга Дмитриевна**, кандидат педагогических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [od\\_chugunova@ksu.edu.ru](mailto:od_chugunova@ksu.edu.ru), <https://orcid.org/0009-0009-0467-1454>

**Грабов Антон Викторович**, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [antongrabov@mail.ru](mailto:antongrabov@mail.ru)

**Аннотация.** Актуальность исследуемой проблемы подтверждается ее практикоориентированностью, необходимостью применения социальных технологий, востребованных в современных условиях в педагогической практике и в управлении проектной деятельностью. Проблема исследования – оценка качества результатов социальной проектной деятельности как один из этапов управления данным видом деятельности в образовательных учреждениях. Цель исследования – разработать и апробировать методическое обеспечение оценки результатов социальной проектной деятельности обучающихся в университете. Исследование базировалось на экспериментальных и социологических методах, а также на аксиологическом подходе философии и педагогики. Оно выполнено по результатам реализованного гранта Федерального агентства по делам молодежи. Содержит разработанную и апробированную технологию оценки масштабного социального проекта-гранта, которая достаточно универсальна и может быть использована и адаптирована к аналогичным проектам.

**Ключевые слова:** инновационные технологии в обучении, проектная деятельность, социальные проекты, оценка проектов, оценка качества образования, управление качеством образования, самооценка, кейс-решения, гранты в сфере образования.

**Благодарности.** Авторы данного исследования выражают искреннюю благодарность всем организаторам, педагогам-наставникам, профессионалам Костромского государственного университета, Военной академии радиационной, химической и биологической защиты имени Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко, организаций-партнеров проекта, а также студентам-соорганизаторам Костромского государственного университета, благодаря усилиям, творчеству и нестандартному подходу которых успешно состоялся окружной студенческий форум «NO HORROR: Anti-terror» при финансовой поддержке Федерального агентства по делам молодежи (Росмолодежь).

**Для цитирования:** Грабова О.Н., Чугунова О.Д., Грабов А.В. Оценка обучающимися в университете достижения целей социальной проектной деятельности как фактор ее качества и эффективности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 4. С. 124–132. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-124-132>

## STUDENTS' ASSESSMENT OF THE RESULTS OF SOCIAL PROJECT ACTIVITIES AS A FACTOR OF ITS QUALITY AND EFFECTIVENESS

**Olga Ni. Grabova**, Doctor of Economics, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [graon07@mail.ru](mailto:graon07@mail.ru), <http://orcid.org/0000-0003-3542-1764>

**Olga D. Chugunova**, Candidate of Pedagogical Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [od\\_chugunova@ksu.edu.ru](mailto:od_chugunova@ksu.edu.ru), <https://orcid.org/0009-0009-0467-1454>

**Anton V. Grabov**, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [antongrabov@mail.rurch](mailto:antongrabov@mail.rurch)

**Annotation.** The relevance of the problem under study is confirmed by its practice-oriented nature, the need to use social technologies that are in demand in modern conditions in pedagogical practice and in the management of project activities. The research problem is assessing the quality of the results of social project activities as one of the stages of managing this type of activity in educational institutions. The purpose of the study is to develop and test methodological support for assessing the results of social project activities of students at the university. The research was based on experimental and sociological methods, as well as on the axiological approach of philosophy and pedagogy. It was carried out based on the results of a implemented grant from the Federal Agency for Youth Affairs. Contains a developed and tested technology for assessing a large-scale social grant project, which is quite universal and can be used and adapted to similar projects.

**Keywords:** innovative technologies in education, project activity, social projects, project evaluation, education quality assessment, education quality management, self-assessment, case solutions, grants in education.

**Acknowledgments.** The authors of this study express sincere gratitude to all the organizers, teacher-mentors, professionals of Kostroma State University, the Marshall Military Academy of Radiation, Chemical and Biological Defense of the Soviet Union S.K. Tymoshenko, project partner organizations, as well as student co-organizers of Kostroma State University, thanks to whose efforts, creativity and unconventional approach, the district student forum "NO HORROR: Anti-terror" was successfully held, with the financial support of the Federal Agency for Youth Affairs (Rosmolodezh).

**For citation:** Grabova O.N., Chugunova O.D., Grabov A.V. Assessment by students at the University of achieving the goals of social project activity as a factor of its quality and effectiveness. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, No. 4, pp. 124–132. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-124-132>

**Теоретическое обоснование проблемы.** Современное университетское образование развивается через взаимосвязь и взаимодействие реальных образовательных отношений (и отношений в сфере образования) и системы нормативного регулирования данных отношений. Высшее образование также реагирует на внешние запросы общества и государства, чтобы в краткосрочной и долгосрочной перспективе обеспечить их жизнеспособность и конкурентоспособность. Поэтому система высшего образования должна сочетать в себе элементы традиционности и инновационности, отвечающие за стабильность и быстрое реагирование на изменения во многих сферах развития общества.

Можно сказать, что перед университетским образованием обществом поставлен запрос на инновационность и практикоориентированность программ обучения [Решетка: 13]. Такому запросу, без сомнения, соответствует проектная деятельность, реализуемая обучающимися в университетах [Гергерт, Артемьев: 1; Грабельных, Саблина, Зырянов: 3; Миэринь, Хорева: 9; Проектное: 10]. Проектный метод обучения – это особая технология, позволяющая формировать ключевые компетенции у обучающихся [Голуб, Чуракова: 2], обеспечивающая организацию событий-

ных мероприятий в университете и подготовку студентов к управленческой деятельности [Прохорова, Шкунова, Себина: 11], оказывающая влияние на вовлеченность и заинтересованность студентов в результатах образовательной деятельности [Разинкина, Панкова, Зима: 12].

В технологии реализации проектов в университете отдельную проблему составляет оценка их качества с точки зрения управления и интегрированности в образовательные программы [Хлебников, Обабков, Князев, Сандлер, Шестеров, Куклин: 16].

Социальная проектная деятельность сложна в оценке в силу следующих причин. Такой проект – это нестандартный продукт в университете, в котором реализуются интересы различных субъектов: образовательных отношений, государственных органов сферы образования и внешних по отношению к сфере образования участников. Кроме того, социальная ориентированность проекта связана не только с образовательной, но и воспитательной деятельностью в университете, с формированием ценностных ориентиров у обучающихся.

**Метод и теория решения проблемы.** В исследовании предлагается кейс-решение поэтапной оценки достижения целей социальной проектной деятельно-

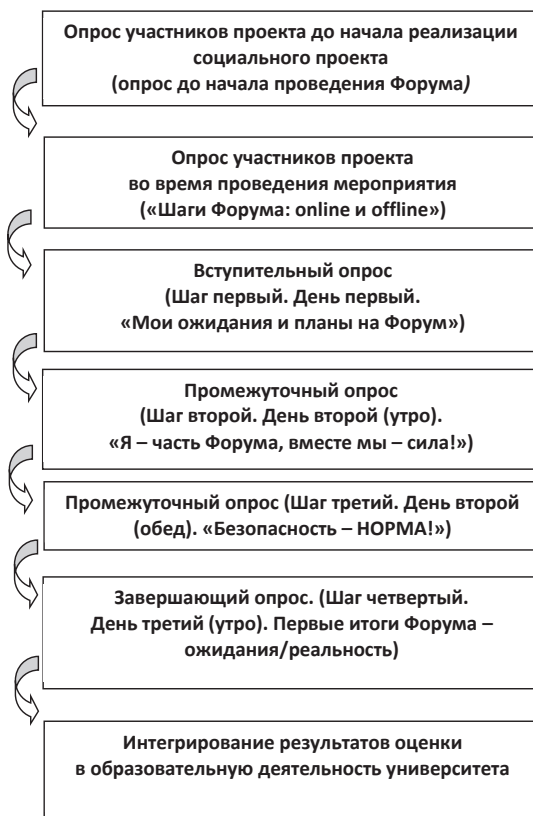
сти как одной из педагогических и организационных проблем в управлении проектной деятельностью студентов в университете, реализованного на основе социологического опроса (с использованием вопросов закрытого и открытого типов путем сплошной выборки, N = 300, что обеспечило достоверность результатов) [Дробышев, Сергеева, Денисов, Рассудова: 5], в ходе реального эксперимента на базе современных отечественных цифровых технологий (<https://forms.yandex.ru/>)

Надо отметить, с точки зрения философии оценка обозначает «аксиологическое отношение человека ко всему нормативно представленному многообразию предметных воплощений человеческой жизнедеятельности и возможностям их познавательного и практического освоения» [Современный философский словарь: 14]. Оценка несет ценностное intersubъективное отношение к различным объектам, и с точки зрения традиции отечественной философии такое ценностное отношение не должно быть только утилитарным [Сутужко: 15].

Кроме того, как мы отметили выше, в образовательном и воспитательном процессе многоплановость оценки определяется различными субъектами, участвующими в данных процессах, которые становятся субъектами оценивания процессов и результатов [Корягина, Жуколина: 7]. С позиции данного

исследования важна самооценка, рефлексия обучающихся, в том числе их эмоции, впечатления, которые являются самостоятельной оценочной характеристикой мероприятия [Меркулова: 8; Хохлова: 17].

**Организация и результаты исследования.** Данное кейс-решение прошло апробацию в Костромском государственном университете в ходе реализации гранта, полученного по результатам всероссийского конкурса, проводимого Федеральным агентством по делам молодежи (Росмолодежь) в 2022 году. Грант был получен на реализацию масштабного события студенческой молодежи Центрального федерального округа – форума «NO HORROR: Anti-terror». Это комплексная форумная кампания, в рамках которой была осуществлена программа, направленная на предупреждение противоправных действий в молодежной среде, накопление опыта студенческих инициатив по профилактике экстремизма, терроризма и негативных проявлений; формирование среды проактивной молодежи; выявление личного потенциала и совершенствование лидерских качеств участников данного проекта. Мероприятия были организованы студентами Костромского государственного университета (далее КГУ) вместе со своими наставниками, в них приняли участие более 2 500 обучающихся вузов и сузов Центрального федерального округа. Завершающим мероприятием стал выездной трехдневный форум



**Рис. 1.** Логика исследования: кейс-решения оценки достижения целей социальной проектной деятельности (разработана авторами)

«NO HORROR: Anti-terror» (далее Форум, как отдельное событие гранта КГУ), на котором представители силовых структур, практикующие психологи, специалисты молодежной политики, педагоги КГУ выступали как спикеры и организаторы разнообразных, в том числе инновационных и практико-ориентированных форм организации взаимодействия с обучающимися (Форум прошел 20–22 октября 2022 года, что важно в контексте содержательной части исследования).

В ходе проведения итогового Форума был реализован сплошной анонимный опрос участников (сплошная выборка, число респондентов  $N = 300$  – это число участников Форума online и offline) в одной из форм организации мероприятий Форума, который назывался «Шаги Форума: online и offline» (рис. 1, в скобках указаны названия, которые были использованы в ходе реального эксперимента, они отражают логику содержательной части исследования).

**Дофорумный опрос. Первоначальное состояние знаний, компетенций в сфере профилактики экстремизма и терроризма.** Один из вопросов: «Для меня безопасность – это» (при выборе одного варианта ответа). На данный вопрос ответы обучающихся распределились следующим образом: 64 % (192 чел.) – отсутствие угрозы для меня и моих близких; 14 % (42 чел.) – отсутствие страха за свою жизнь и здоровье, 14 % (42 чел.) – чувство защищенности; остальные 8 % (24 чел.) – примерно в равных долях ответили, что это возможность свободы мысли и действия, уверенность в своем будущем, в наличии защиты. Один из предложенных вариантов – «отсутствие внешних угроз для страны», – несмотря на актуальность, не был выбран никем. Это можно объяснить либо тем, что опрашиваемые ожидали еще отдельного вопроса, либо в настоящее время действительно сильны эгоцентричные настроения молодежи.

На вопрос «С чем у тебя ассоциируется слово «терроризм»?» (выбор одного варианта ответа) были получены ответы: 32 % (96 чел.) – угроза миру, 20 % (60 чел.) – преступление, 18 % (54 чел.) – страх, 42 % (21 чел.) – ужас, 10 % (30 чел.) – недопустимость, остальные 6 % (18 чел.) – бандитизм и борьба.

На вопрос «Назовите причины участия молодежи в террористической и экстремистской деятельности» респонденты ответили следующим образом (можно было выбрать несколько ответов): 48 % (144 чел.) – демонстрация собственной силы, 46 % (138 чел.) – ощущение несправедливости, 40 % (120 чел.) – отчаяние, безысходность, 36 % (108 чел.) – материальное вознаграждение, 34 % (102 чел.) – стремление к славе, популярности, 30 % (90 чел.) – служение идеалам, по 20 % (60 чел.) – недоверие к власти и поиск единомышленников, и по одному голосу – психологическое влияние, «зомбирование молодежи», возможность узнать новое. Надо отметить, что студен-

ты считают мотивацию участия в террористической и экстремистской деятельности вполне осознанной с точки зрения таких участников, так как вариант «зомбирования молодежи» практически все отвергли: либо молодежь недооценивает влияние пропаганды в различных формах и с помощью различных средств коммуникации, либо в нашем государстве действительно создан барьер влиянию негативной пропаганды на молодежь на институциональном, административном, образовательном и воспитательном уровнях. Причем в мотивации первые три позиции занимают нематериальные критерии. Следовательно, это подтверждает то, что «зона ценностной мотивации», ценностных ориентиров – это сфера, которая должна находиться в центре пристального внимания в процессе обучения и воспитания на всех уровнях образовательного процесса.

При этом студенты вузов и сузов понимают, что именно является их личной защитой от угроз терроризма и экстремизма; так, на вопрос «Что является залогом личной безопасности» (открытый вопрос) они ответили: осторожность, бдительность, деятельность компетентных органов, уверенность в себе, навыки защиты, знания, проверенная информация, стабильное сильное государство.

В ходе вступительного опроса студенты также описали мероприятия, которые проводятся в их учебном заведении с целью противодействия противоправным явлениям; это достаточно традиционные формы работы с обучающимися: лекции, беседы, уроки безопасности (для обучающихся сузов), тренировки, учебные тревоги, инструктажи, факультативные занятия.

**Опрос на Форуме: «Шаг первый. День первый. Мои ожидания и планы на Форум».** На открытый вопрос о главных ожиданиях участников Форума были получены следующие ответы: получить новые знания, завести новые знакомства, получить положительные эмоции, пообщаться с профессиональными спикерами, приобрести навыки в антитеррористической деятельности.

В ходе опроса выяснилось, что значительная часть студентов, приехавших на Форум, – это «активисты»: 38 % (114 чел.) уже были участниками других форумов. И все же новый форум открывает возможности и новым участникам. Соответственно, их было 62 % (186 чел.).

Как мы отмечали, для организаторов важно настроение участников, так как они приехали и за новыми впечатлениями. Им было предложено оценить свое эмоциональное состояние по 10-балльной шкале: от 1 (плохое) до 10 (все прекрасно) – это наглядно представлено на диаграмме (рис. 2).

Деятельность участников Форума предполагала работу в командах, поэтому оценка команды была



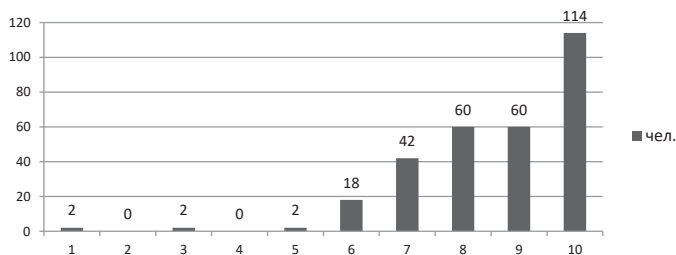


Рис. 2. Самооценка эмоционального состояния участников (в начале проведения Форума)

не менее важной. В результате открытого вопроса участники оценили команду следующим образом: заряженная и оптимистичная команда, с которой хочется работать; отличные люди; крутая команда; достаточно активная команда; ребята дружные, смысленные, разносторонние и общительные; очень интересные и инициативные ребята; жизнерадостные и талантливые люди; будет круто вместе; веселые, сработаемся; все нравится; прикольные, веселые; самые лучшие; классные люди, со своей позицией, интересно пообщаться и работать вместе; очень хорошая, дружелюбная, очень активная команда с чудесными участниками и кураторами. Все эти ответы подтверждали формирование положительного командного настроения и то, что каждый участник на Форуме попал в ту среду своих сверстников, в которой он и хотел общаться, развиваться.

На вопрос «Хотел(а) бы ты стать амбассадором Форума?» участники ответили: 72 % (216 чел.) – да, хотелось бы; 16 % (48 чел.) – кто такой амбассадор; 12 % (36 чел.) – нет, мне не интересно. Следовательно, большинство участников были готовы работать и дальше, реализовывать идеи Форума.

**Шаг второй: «Я – часть Форума, вместе мы – сила!»** На этом этапе участники рефлексивно подвели итоги первого дня Форума и обобщили «главные мысли из программы Форума предшествующего первого дня» (открытый вопрос):

1. Безопасность основывается на осознании каждым человеком своих свобод и возможностей. Именно наша вовлеченность в процесс и проявление своего «небезразличия» может спасти чью-то жизнь и внести свой вклад в борьбу с терроризмом.

2. Главный принцип борьбы с терроризмом – единство.

3. Все действия по противодействию экстремизму и терроризму начинаются с нас.

4. Действительно необходимо уделять много внимания проблеме, которой посвящён Форум. Считаю, что вчерашние мысли, знания необходимо доносить до каждого человека, начиная от школьников, заканчивая более взрослыми людьми. Исходя из вчерашних бесед сделала вывод, что существуют некоторые недопонимания в сфере противодействия терроризму.

5. Необходимо работать с информацией и не быть доверчивым, чтобы попасть на уловку террористов.

Ответы показали формирование критического мышления у обучающихся по отношению к проблемам Форума и навыков противодействия «ловушкам» в сфере терроризма и экстремизма, которые раньше обучающиеся не замечали или недооценивали.

**Шаг третий (День второй (обед). «Безопасность – НОРМА!»)** На данном этапе студенты описали в открытом вопросе, что им больше всего запомнилось в ходе выездной программы второго дня: это программа, реализованная на базе Военной академии радиационной, химической и биологической защиты имени Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко «Обеспечение безопасной среды»; квест по Костроме «Кострома-реальти: безопасность – НОРМА» с посещением музея национального костюма Костромского дома национальностей.

На вопрос «Есть ли какие-то комментарии/пожелания для организаторов?» (открытый вопрос) участники Форума ответили: «Можно еще пару деньков, трех маловато».

**Шаг четвертый (День третий (утро). Первые итоги Форума – ожидания/реальность).** Один из самых значимых вопросов – это вопрос об эффективности программы Форума. Здесь были получены

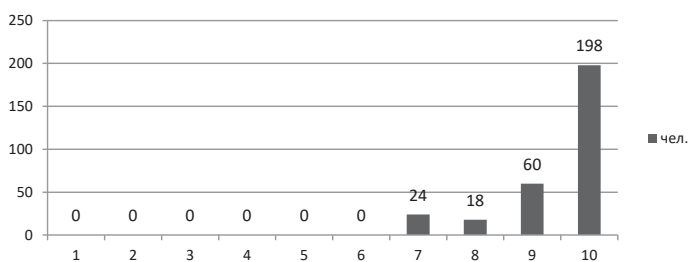


Рис. 3. Оценка участниками программы Форума

ны результаты, вполне удовлетворяющие организаторов, оценка по 10-балльной шкале представлена на диаграмме (рис. 3). Такую оценку можно считать интегрированным показателем оценки всего мероприятия.

У студентов не вызывает сомнения, что, общаясь с профессионалами во время Форума, они обретают новые знания, умения, навыки и компетенции. На открытый вопрос «Что нового они узнали на Форуме?» были получены ответы:

1. Форум очень полезный, так как я узнала много нового и интересного, в частности, почему происходят террористические акты и что нужно делать в первую очередь в экстренной ситуации. (Спасибо Костромскому государственному университету за постановочно-реалистичные ситуации.)

2. Узнала очень много интересных ребят, новых идей, отработала действия по обеспечению своей безопасности, познакомилась с разными регионами и историей города Костромы.

3. Я узнала очень много нового на форуме, в частности, как вести себя в критических ситуациях, не поддаваться панике, противостоять толпе. Также повысился навык коммуникации в ходе работы со своей командой.

4. Узнал много необходимой каждому информации: как действовать во время террористических актов, как самообороняться на улице, как защитить себя от мошенников, а также об опасности ввода личных данных на сомнительных сайтах.

Из ответов участников Форума видно, что наряду с эмоционально-положительной обстановкой и доброжелательным отношением друг к другу на первый план выходит значимость практико-ориентированных знаний, умений, навыков и компетенций, полученных на Форуме.

На открытый вопрос «Оправдались ли твои ожидания от Форума?» были получены следующие ответы: «мои ожидания оправдались, это мой первый форум, и многого я от него не ожидала, а жаль, форум получился довольно интересным и поучительным»; «дааа» (эмоциональное окрашивание участником своего ответа); «полностью оправдались». Во всех ответах прозвучала положительная оценка реализации программы Форума, кроме того, это еще и эмоционально положительная оценка.

При реализации Форума как социального проекта была поставлена конкретная цель: создание на базе Костромского государственного университета профильной окружной площадки, деятельность которой планируется масштабировать на всероссийском уровне в студенческой среде вузов и сузов. Площадка должна стать идеологическим и генерирующим центром мероприятий профилактической направленности вузов и сузов ЦФО; базой обмена опытом, вза-

имодействия студенческих объединений; пунктом исследований в области профилактики экстремизма, терроризма и аддиктивного поведения в молодежной среде, например в рамках написания курсовых, выпускных квалификационных работ. Экспериментальная площадка «NO HORROR: Anti-terror» позволит транслировать полученный опыт в образовательные организации, общественные объединения разного уровня и принадлежности. Все это возможно, если в регионах будут действовать амбассадоры данного Форума, готовые действовать и реализовывать социальные идеи в различных формах.

Соответственно, на открытый вопрос «Какие форматы работы ты будешь реализовывать в своем регионе?» студенты ответили: на базе нашего университета (Курский ГУ) будет создана организация, целью которой будет выявление незаконного контента в сети Интернет, а также проведение профилактических мероприятий в школах, вузах и сузах, форум-туров, путешествий; постараюсь создать движение, рекламу, мастер-классы; организую взаимодействие с вузами; проведу интерактивную игру по поведению в чрезвычайных ситуациях, квест-игры, мастер-классы; создам антитеррористическое движение, включающее множество форматов; постараюсь воспользоваться каждым форматом (квизы, квесты и диалоговые площадки), подумаю еще над этим.

Ответы участников демонстрируют тот факт, что мероприятия профилактической направленности, организованные в рамках Форума, были полезны, интересны и заслуживают дальнейшего тиражирования. Кроме того, участвуя в проектной деятельности, общаясь друг с другом и обмениваясь опытом, участники Форума предложили инновационные формы событий и мероприятий, направленные на противодействие распространению идеологии экстремизма и терроризма.

*Завершающий этап предложенной технологии – интегрирование результатов оценки в образовательную деятельность университета.* Программа Форума была достаточно напряженной как для студентов, так и для спикеров, преподавателей-наставников, студентов-организаторов и студентов-кураторов. Общее дело и неформальный подход в его реализации действительно взаимно стимулировали и мотивировали участников на кооперацию и получение результатов в соответствии с поставленными целями. Это нашло отражение и в оценках результатов, которые были получены на основе предложенного методического обеспечения с использованием современных технологий. Результаты данной кейс-технологии были открыты, презентованы и обсуждены на методическом совете Костромского государственного университета. Все преподаватели данного вуза могли получить к ним доступ, чтобы ре-

шить, как встроить их в промежуточную аттестацию студентов по дисциплинам различных образовательных программ.

**В порядке обсуждения.** Результаты данного исследования могут быть использованы в управлении социальными проектами как технология оценки проектной деятельности обучающихся, а выводы по содержательной части – в смежных исследованиях, прежде всего гуманитарных, социальных науках [Грабов: 3; Карпова: 6; Шумкова, Дадаева: 18].

Результаты реализации проектов обучающимися и их оценка должны быть более формализованы и интегрированы в образовательные программы и в промежуточную, а возможно, даже в итоговую аттестацию, так как сегодня стоит данный запрос является актуальным, это прорабатывается в университетах и включается в локальные нормативные акты, в том числе в Костромском государственном университете.

#### Выводы:

1. Предложенная технология позволяет получить оценку социального проекта с точки зрения его организации, содержательной части и эмоциональной составляющей.

2. Технология может быть адаптирована к подобного рода мероприятиям.

3. Использование цифровых сервисов позволяет собрать достаточно объемный, качественный и достоверный материал для исследования, что потом обеспечит возможность его обработки для интегрирования в образовательную и воспитательную деятельность образовательного учреждения.

#### Список литературы

*Гергерт Д.В., Артемьев Д.Г.* Практика внедрения проектно ориентированного обучения в вузе // Университетское управление: практика и анализ. 2019. № 23 (4). С. 116–131.

*Голуб Г.Б., Чуракова О.В.* Метод проектов как технология формирования ключевых компетентностей учащихся. Самара: Изд-во «Профи»: ЦПО, 2003. 234 с.

*Грабельных Т.И., Саблина Н.А., Зырянов В.В.* Угрозы как социальный феномен в XXI веке // Социологические исследования. 2023. № 3. С. 154–156.

*Грабов А.В.* Теоретические основы организации проектной деятельности студентов // Психолого-педагогическая деятельность: сферы сотрудничества и взаимодействия: материалы VII межрег. заоч. научн.-практ. интернет-конф. с междунар. участием. Кострома: КГУ, 2021. С. 13–16.

*Дробышев В.В., Сергеева В.С., Денисов А.П., Раскудова Л.А.* Основы доказательной психологии и педагогики. Количественные и качественные методы. Омск, 2016. 192 с.

*Карпова А.Ю.* Ультраправая радикализация: методика автоматизированного выявления угроз методами WEB MINING / А.Ю. Карпова, А.О. Савельев, А.Д. Вильнин и др. // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. Гуманитарные и общественные науки. 2020. № 5 (102). С. 30–43.

*Корягина И.И., Жуколина М.В.* Оценка качества реализации образовательной деятельности как воплощение постулатов философии качества // Знание. Понимание. Умение. 2017. № 4. С. 45–57.

*Меркулова О.П.* Проблемы оценивания учебного процесса студентами // Высшее образование в России. 2012. № 2. С. 18–24.

*Миэринь Л.А., Хорева Л.В.* Базовые положения организации проектной деятельности обучающихся в вузе // Сб. трудов III Нац. науч.-метод. конф. с междунар. участием. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский гос. экон. ун-т, 2019. С. 91–98.

Проектное обучение. Практики внедрения в университетах / под ред. Л.А. Евстратовой, Н.В. Исаевой, О.В. Лешукова. Москва: Сколково, 2018. 152 с.

*Прохорова М.П., Шкунова А.А., Себина Е.В.* Потенциал образовательных событий при подготовке обучающихся к управленческой деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-1. С. 192–197.

*Разинкина Е.М., Панкова Л.В., Зима Е.А.* Сквозная система вовлечения студентов в проектную деятельность как инструмент обеспечения качества образования // Университетское управление: практика и анализ. 2023. № 27 (1). С. 42–49.

*Решетка В.В.* Проектный метод обучения как средство реализации практико-ориентированной технологии // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. № 2 (10). С. 83–86.

Современный философский словарь: Оценка (Плотников В.И.). Москва: Панприт, 1998. URL: [https://encyclopedia\\_philosophy.academic.ru/274/ОЦЕНКА](https://encyclopedia_philosophy.academic.ru/274/ОЦЕНКА) (дата обращения: 29.07.2023).

*Сутужко В.В.* Проблема оценки в философии и науке XX века // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. 2010. Т. 10, № 4. С. 47–53.

*Хлебников Н.А., Обабков И.Н., Князев С.Т., Сандлер Д.Г., Шестеров М.А., Куклин И.Э.* Организационная модель проектного обучения в бакалавриате // Университетское управление: практика и анализ. 2023. № 27 (1). С. 50–57.

*Хохлова Л.В.* Оценка знаний студентов вуза в контексте критического мышления // Философия образования. 2022. Т. 22, № 2. С. 35–52.

*Шумкова Н.В., Дадаева Т.М.* Факторы вовлеченности студентов в деструктивные практики в реальном и цифровом пространстве // Социологические исследования. 2023. № 2. С. 137–142.

## References

- Drobyshev V.V., Sergeeva V.S., Denisov A.P., Rassudova L.A. *Osnovy dokazatel'noj psihologii i pedagogiki. Kolichestvennye i kachestvennye metody* [Fundamentals of evidence-based psychology and pedagogy. Quantitative and qualitative methods]. Omsk, 2016, 192 p. (In Russ.)
- Gergert D.V., Artemyev D.G. *Praktika vnedrenija proektno orientirovannogo obuchenija v vuze* [The practice of implementing project-oriented learning in higher education]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University management: practice and analysis], 2019, vol. 23 (4), pp. 116-131. (In Russ.)
- Golub G.B., Churakova O.V. *Metod proektov kak tehnologija formirovanija ključevyh kompetentnostej uchashhihsja* [The project method as a technology for the formation of key competencies of students]. Samara, Profi Publ., CPO Publ., 2003, 234 p. (In Russ.)
- Grabelnykh T.I., Sablina N.A., Zyryanov V.V. *Ugrozy kak social'nyj fenomen v XXI veke* [Threats as a social phenomenon in the XXI century]. *Sociologičeskie issledovanija* [Sociological research], 2023, vol. 3, pp. 154-156. (In Russ.)
- Grabov A.V. *Teoreticheskie osnovy organizacii proektnoj dejatel'nosti studentov* [Theoretical foundations of the organization of students' project activities]. *Psihologo-pedagogičeskaja dejatel'nost': sfery sotrudničestva i vzaimodejstvija: materialy VII mezhdunar. zaochnoj nauchn.-prakt. internet-konferencii s mezhdunar. uchastiem* [Psychological and pedagogical activity: spheres of cooperation and interaction: materials of the VII interreg. correspondence scientific-practice. Internet conferences with international conferences. Participation]. Kostroma, KSU Publ., 2021, pp. 13-16. (In Russ.)
- Karpova A.Yu. *Ul'trapravaja radikalizacija: metoda avtomatizirovannogo vyjavlenija ugroz metodami WEB MINING* [Ultra-right radicalization: a technique for automated threat detection using WEB MINING methods], A.Yu. Karpova, A.O. Savelyev, A.D. Vilnin et al. *Vestnik Rossijskogo fonda fundamental'nyh issledovanij. Gumanitarnye i obščestvennye nauki* [Bulletin of the Russian Foundation for Fundamental Research. Humanities and social sciences], 2020, vol. 5 (102), pp. 30-43. (In Russ.)
- Khokhlova L.V. *Ocenka znanij studentov vuza v kontekste kritičeskogo myshlenija* [Assessment of university students' knowledge in the context of critical thinking]. *Filosofija obrazovanija* [Philosophy of Education], 2022, vol. 22, No. 2, pp. 35-52. (In Russ.)
- Koryagina I.I., Zhukolina M.V. *Ocenka kachestva realizacii obrazovatel'noj dejatel'nosti kak voploshhenie postulatov filosofii kachestva* [Assessment of the quality of educational activity implementation as the embodiment of the postulates of the philosophy of quality]. *Znanie. Ponimanie. Umenie* [Knowledge. Understanding. Ability], 2017, vol. 4, pp. 45-57. (In Russ.)
- Merkulova O.P. *Problemy ocenivanija uchebnogo processa studentami* [Problems of evaluating the educational process by students]. *Vysšee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2012, vol. 2, pp. 18-24. (In Russ.)
- Mierin L.A., Khoreva L.V. *Bazovye položeniya organizacii proektnoj dejatel'nosti uchashhihsja v vuze* [Basic provisions of the organization of project activities of students at the university]. *Sbornik trudov III Nac. nauch.-metod. konf. s mezhdunar. uchastiem* [Proceedings of the III National Scientific and methodological conference with international participation]. St. Petersburg, St. Petersburg State University. econ. un-t Publ., 2019, pp. 91-98. (In Russ.)
- Proektnoe obuchenie. Praktiki vnedrenija v universitetah* [Project-based training. Implementation practices at universities], ed. by L.A. Evstratova, N.V. Isaeva, O.V. Leshukova. Moscow, Skolkovo Publ., 2018, 152 p. (In Russ.)
- Prokhorova M.P., Shkunova A.A., Sebina E.V. *Potencial obrazovatel'nyh sobytij pri podgotovke uchashhihsja k upravlencheskoj dejatel'nosti* [The potential of educational events in preparing students for managerial activity]. *Problemy sovremennogo pedagogičeskogo obrazovanija* [Problems of modern pedagogical education], 2020, vol. 67-1, pp. 192-197. (In Russ.)
- Razinkina E.M., Pankova L.V., Zima E.A. *Skvoznaja sistema вовлеченija studentov v proektnuju dejatel'nost' kak instrument obespečenija kachestva obrazovanija* [End-to-end system of student involvement in project activities as a tool to ensure the quality of education]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University management: practice and analysis], 2023, vol. 27 (1), pp. 42-49. (In Russ.)
- Reshetka V.V. *Proektnyj metod obuchenija kak sredstvo realizacii praktiko-orientirovannoj tehnologii* [Project-based learning method as a means of implementing practice-oriented technology]. *Professiona'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom* [Vocational education in Russia and abroad], 2019, vol. 2 (10), pp. 83-86. (In Russ.)
- Sovremennyj filosofskij slovar': Ocenka (Plotnikov V.I.)* [A modern philosophical dictionary: Assessment (Plotnikov V.I.)]. Moscow, Panpryt Publ., 1998. URL: [https://encyclopedia\\_philosophy.academic.ru/274/](https://encyclopedia_philosophy.academic.ru/274/) (access date: 29.07.2023). (In Russ.)
- Sutuzhko V.V. *Problema ocenki v filosofii i nauke XX veka* [The problem of evaluation in philosophy and science of the twentieth century]. *Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Ser.: Filosofija. Psihologija. Pedagogika* [Proceedings of the Saratov University. A new series. Ser.: Philosophy. Psychology. Pedagogy], 2010, vol. 10, No. 4, pp. 47-53. (In Russ.)

Shesterov M.A., Kuklin I.E. *Organizacionnaja model' proektnogo obuchenija v bakalavriate* [Organizational model of project-based undergraduate education]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University management: practice and analysis], 2023, vol. 27 (1), pp. 50-57. (In Russ.)

Shumkova N.V., Dadaeva T.M. *Faktory вовлеченности студентов в деструктивные практики в real'nom i cifrovom prostranstve* [Factors of student involvement in

destructive practices in real and digital space]. *Sociologicheskie issledovanija* [Sociological research], 2023, vol. 2, pp. 137-142. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 18.11.2023; одобрена после рецензирования 11.12. 2023; принята к публикации 15.12.2023.*

*The article was submitted 18.11.2023; approved after reviewing 11.12. 2023; accepted for publication 15.12.2023.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 4. С. 133–141. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 4, pp. 133–141.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378

EDN JGWFTH

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-133-141>

## ЛАНДШАФТ ПРАКТИК ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ В ВУЗАХ (на основе опыта проведения смотра-конкурса лучших практик реализации молодежной политики и организации воспитательной деятельности в университете)

**Воронцов Дмитрий Борисович**, кандидат педагогических наук, доцент, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [d-vorontsov@ksu.edu.ru](mailto:d-vorontsov@ksu.edu.ru), <https://orcid.org/0000-0003-1427-0602>

**Воронцова Анна Валерьевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [annavorontsova@ksu.edu.ru](mailto:annavorontsova@ksu.edu.ru), <https://orcid.org/0000-0002-9706-1082>

**Скрябина Ольга Борисовна**, кандидат педагогических наук, доцент, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [olgaskryabina@ksu.edu.ru](mailto:olgaskryabina@ksu.edu.ru), <https://orcid.org/0000-0001-6575-395X>

**Аннотация.** Статья посвящена анализу сущностных характеристик практик воспитательной деятельности и молодежной политики в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации. Авторы анализируют крупный массив данных, в состав которого входило описание 581 практики, полученное в ходе смотра-конкурса лучших практик воспитательной деятельности и молодежной политики, организованного Министерством науки и высшего образования РФ в 2022 году. В статье характеризуется целевой, содержательный, технологический, субъектный профили практик воспитания и молодежной политики. Авторы приходят к выводу о том, что вузы сформировались как интегративный субъект воспитательной деятельности и молодежной политики. Проведенный анализ позволил зафиксировать несколько значимых характеристик, определяющих современный ландшафт воспитания в вузах: дисбаланс целевой группы практик (доминируют студенты бакалавриата младших курсов); закрытость университетской системы воспитательной работы; доминирование организаторов воспитательной работы в субъектном профиле практик; недостаточность технологизации практик; недостаточное развитие механизмов оценки эффективности практик воспитания. Выявленные характеристики и барьеры могут стать основой для продолжения развивающейся в сообществе проректоров по воспитательной деятельности и молодежной политике дискуссии о перспективных направлениях развития воспитания в вузах и стать основой для внедрения эффективных форматов воспитания, соответствующего государственному запросу, особенностям университетской среды и организации и запросу студентов.

**Ключевые слова:** воспитание в вузе, воспитание студентов, воспитательные практики, смотр-конкурс, воспитательная деятельность, молодежная политика.

**Благодарности.** Исследование выполнено в рамках государственного задания FZEW-2023-0008 по теме «Исследовательско-конструктивный подход как интегративное основание реализации молодежной политики и воспитательной деятельности в вузе».

**Для цитирования:** Воронцов Д.Б., Воронцова А.В., Скрябина О.Б. Ландшафт практик воспитательной деятельности и молодежной политики в вузах (на основе опыта проведения смотра-конкурса лучших практик реализации молодежной политики и организации воспитательной деятельности в университете) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 4. С. 133–141. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-133-141>

## LANDSCAPE OF PRACTICES OF EDUCATIONAL ACTIVITIES AND YOUTH POLICY IN UNIVERSITIES

(based on the experience of holding a review-competition of the best practices  
in the implementation of youth policy and organization of educational activities at the university)

**Dmitry B. Vorontsov**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate, Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia, d-vorontsov@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1427-0602>

**Anna V. Vorontsova**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate, Kostroma State University, Kostroma, Russia, annavorontsova@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9706-1082>

**Olga B. Skryabina**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate, Kostroma State University, Kostroma, Russia, olgaskryabina@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6575-395X>

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of the essential characteristics of educational practices and youth policy in educational institutions of higher education in the Russian Federation. The authors analyze a large data set, which included a description of 581 practices obtained during the Review-Competition of the best practices in educational activities and youth policy, organized by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation in 2022. The article characterizes the target, content, technological, subjective profile of educational practices and youth policy. The authors come to the conclusion that universities have emerged as an integrative subject of educational activities and youth policy. The analysis made it possible to record several significant characteristics that determine the modern landscape of education in universities: an imbalance of the target group of practices (dominated by junior undergraduate students); closedness of the university system of educational work; the dominance of the organizers of educational work in the subjective profile of practices; insufficient technologization of practices; insufficient development of mechanisms for assessing the effectiveness of educational practices. The identified characteristics and barriers can become the basis for continuing the discussion about promising directions for the development of education in universities. In addition, the characteristics identified in the competition can become the basis for the introduction of effective educational formats, in accordance with the state request, the characteristics of the university environment and the student's request.

**Key words:** education at a university, education of students, educational practices, review competition, educational activities, youth policy.

**Acknowledgments.** The study was carried out within the framework of State assignment FZEW-2023-0008 on the topic "Research-constructive approach as an integrative basis for the implementation of youth policy and educational activities at a university"

**For citation:** Vorontsov D.B., Vorontsova A.V., Skryabina O.B. Landscape of practices of educational activities and youth policy in universities (based on the experience of holding a review-competition of the best practices in the implementation of youth policy and organization of educational activities at the university). Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, No. 4, pp. 133–141. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-133-141>

**Актуальность.** Возрастание интереса к вопросам воспитания подрастающего поколения является крупной и осязаемой тенденцией в российском обществе. Эта тенденция проявляется как на уровне государственного регулирования педагогических практик, так и в непосредственных форматах жизни образовательных организаций. Разработаны и активно внедряются стратегические, программные документы, законы, регламентирующие сферу воспитания (Стратегия развития воспитания в РФ до 2025 года, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р; Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" по вопросам воспитания обучающихся», примерные программы воспитания для образовательных организаций разных типов и др.), создаются институты и объединения, целевым назначением которых является решение воспитательных задач (ин-

ститут советников по воспитанию, государственно-общественное движение «Движение первых» и др.)

Образовательные организации высшего образования не являются исключением из этой общей тенденции. Вопросы воспитания в вузах активно поднимаются и решаются на протяжении нескольких последних лет. В университетах введена обязательная должность проректора по воспитательной деятельности и молодежной политике, обязательной является также разработка и презентация на официальном сайте образовательной организации программы воспитания (на основе «Примерной программы воспитания в образовательных организациях высшего образования») и календарного плана воспитательной деятельности, создано и активно функционирует сообщество проректоров, которое стало центром научно-практического поиска в области воспитания в вузе.

Воспитание в организациях высшего образования обладает значительной спецификой, которая связана

как с возрастом воспитанников, так и с основным содержанием деятельности вуза – профессиональной подготовкой. Довольно распространенным является мнение, что воспитание в вузе излишне и неуместно. И это может быть справедливо, если осуществлять прямой перенос «детских» воспитательных форматов на условия университета, однако формирование значительно отличающейся воспитательной повестки с содержанием и формами работы, ориентированными на запрос профессионального и гражданского становления личности делает воспитание в университете не только уместным и целесообразным, но и востребованным студентами.

Поиск таких форматов и их распространение – значимая задача сегодняшнего дня. В 2022 году Костромским государственным университетом с привлечением широкого экспертного сообщества других университетов был организован и проведен смотр-конкурс лучших практик реализации молодежной политики и организации воспитательной деятельности в университете. Основная цель смотра-конкурса – это создание базы эффективных решений для методического обеспечения деятельности команд проректоров по молодежной политике и воспитательной деятельности, ориентированных на раскрытие и применение потенциала студентов. Смотр-конкурс позволял решать не только организационно-содержательные, но и исследовательские задачи, на основе большого массива изучать и описывать ландшафт практик воспитательной деятельности и молодежной политики вузов Российской Федерации. Выводы и заключения, полученные в ходе этой работы, представлены в данной статье.

**Теоретические основания.** Воспитание в университетах является традиционно дискуссионной темой педагогической науки. Со второй половины 1990-х гг. до недавнего времени исследовательский интерес к воспитанию в вузах был снижен и развивался в нескольких центрах, среди которых – Костромской государственный университет. Воспитательный процесс в организациях высшего образования изучается в различных аспектах. В большинстве исследований его исследуют, дифференцируя на разные направления воспитания (духовно-нравственное, профессиональное, патриотическое, эстетическое, физическое и другие) или по отраслевым направлениям вузов (военные, классические, педагогические и прочие).

Вопросам воспитания студентов посвящено множество диссертационных исследований различного уровня (диссертации на соискание кандидатских и докторских степеней): большая группа исследований посвящена профессионально-личностному становлению студентов в процессе подготовки в вузе: Ю.П. Азаров, Н.М. Борытко, Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий и другие (новые подходы к реше-

нию проблемы профессиональной подготовки учителей) [Азаров: 8; Борытко: 6; Бакшаева, Вербицкий: 5]; Л.В. Бурая, С.С. Гиль, Д.А. Леонтьев и другие (социальные, профессиональные и личные ценности) [Бурая: 53; Гиль: 5; Леонтьев: 61]; Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, Н.К. Сергеев и другие (реализация личностного подхода в процессе профессионального образования для индивидуального проявления, развития и самореализации студентов, обеспечения им свободы выбора в обучении) [Бондаревская; Борытко, Сергеев: 31].

На критериальные ориентиры и методику анализа практик воспитательной деятельности и молодежной политики в вузах РФ повлияли некоторые подходы к проблеме, заявленные в публикациях последнего времени. В рамках изучения особенностей профессионального воспитания в вузе В.З. Юсупов в работе «Профессиональное воспитание студентов вуза: понятие, структура, генезис развития» приводит определение профессионального воспитания студентов вуза, близкое трактовкам других авторов: это «сознательно организованный процесс, в котором студент выступает как субъект собственного развития, самопознания, самовоспитания и самореализации, когда осуществляется присвоение личностью духовно-нравственных, профессиональных ценностей, аккумулированных в культуре, истории, литературе, психологии». Автором отмечается среди прочих наиболее актуальные и перспективные направления исследований в области профессионального воспитания в вузе:

- теоретико-методологические основы профессионального воспитания в образовательной организации высшего образования;
- специфика воспитательной системы образовательной организации высшего образования;
- сущность, содержание и структура процесса профессионального воспитания студента;
- методики и технологии профессионального воспитания студентов в современном вузе;
- критерии успешности воспитательной работы в образовательной организации высшего образования;
- характер и особенности воздействия социальной среды и системы воспитательных воздействий как условие личностного развития студента вуза;
- студенческое объединение как база развития интересов и способностей студентов [Юсупов: 216].

Дроботенко Ю.Б., Макарова Н.С., Чекалева Н.В. определяют профессиональное воспитание как формирование личности будущего специалиста, развитие его интереса к профессии и других профессионально важных качеств.

Выделяя профессиональное воспитание студентов педагогического вуза, авторы отмечают, что в процессе воспитания происходит развитие его личности,



формируется его профессиональная культура, компетентность, мотивы, ценностные ориентации, интересы, мировоззрение, которые приводят к адекватной идентификации в профессии, адаптации в профессионально-педагогическом пространстве, профессиональной мобильности [Дроботенко, Макарова, Чекалева: 30].

Значимой для нашего исследования является общая оценка факторов, способных оказать суммарное влияние на качество воспитательного воздействия на студентов как субъектов профессионального воспитания. Для этого дана характеристика процесса взаимодействия вуза с работодателями или представителями организаций, осуществляющих профессиональную деятельность как условие целенаправленного воздействия на процесс формирования у студентов понимания сущности и содержания деятельности профессионала и его места в общем результате работы коллектива и организации. Кроме того, авторы предлагают ставить в основу профессионального воспитания студентов их личность и ориентироваться на их современное восприятие реальности и отношения к ней, в том числе и в профессиональной сфере, при этом должно учитываться влияние семьи на студента, поскольку именно там формируются устоявшиеся модели поведения, и в юношеском возрасте влияние семьи остается доминантным [Тома, Пашин: 186].

Исследования результирующих компонентов воспитания в вузах позволяют определить цели практик воспитательной деятельности [Перескокова, Соловьев: 52]. Среди них: способность к интеллектуальным действиям, заключающиеся в умении анализировать, синтезировать, сопоставлять, сравнивать, систематизировать, обобщать, генерировать идеи, приобретать новые знания; личностные свойства, проявляемые в виде ответственности, инициативности, исполнительности, целеустремленности, организованности, самостоятельности; социальные характеристики: самосовершенствование, здоровьесбережение, коммуникативность, гражданственность, социальное взаимодействие.

Эти личностные характеристики были названы одним из основоположников компетентностного подхода в российском образовании – И.А. Зимней [Зимняя: 18]. Также авторы добавили и свой перечень необходимых для выпускника компетенций: дисциплинированность, сообразительность, коллективизм, доброжелательность, уважение к людям, самокритичность, требовательность к себе.

Одно из наиболее актуальных исследований последних нескольких лет Ж.В. Пузановой и Т.И. Лариной, посвященное влиянию обучения в вузе на изменение ценностных ориентаций студентов на протяжении обучения, позволило уточнить ви-

дение воспитания как деятельности, направленной на ценностно-смысловую сферу личности, и отразить эти идеи в форме, описывающей лучшие практики воспитательной деятельности и молодежной политики. Исследование доказывает, что вуз выражено не влияет на трансформацию смысловых ориентаций, но может воздействовать на инструментальные ценности, а также способен при целенаправленной работе оказывать влияние на патриотические ориентации, образцы кумиров для подражания [Пузанова, Ларина: 99].

Таким образом, в педагогических работах по вопросам воспитания в вузе авторы подчеркивают необходимость и целесообразность этой деятельности, дают понятие, определяют цели и ограничения воспитательных практик. Многие исследователи отмечают необходимость внеаудиторной воспитательной активности, которая в ситуации профессионального образования становится доминирующей формой воспитания в вузе. В связи с этим анализ наиболее интересных воспитательных практик вузов на предмет отчуждаемости, эффективности, применимости в различных материально-технических и методических условиях становится очень актуальным. Именно этот анализ лег в основу смотра-конкурса воспитательных практик вузов.

**Практический опыт.** Сущность смотра-конкурса заключалась в консолидации усилий команд университетов по формированию национального университетского пространства реализации молодежной политики и воспитательной деятельности.

Задачи, которые ставили перед собой организаторы, предполагали:

- выявление, анализ и тиражирование уникальных и готовых к масштабированию практик реализации молодежной политики и организации воспитательной деятельности образовательных организаций высшего образования;
- создание единой развивающейся цифровой методической площадки презентации лучших воспитательных практик университетов;
- выявление и анализ ключевых разрывов и прорывов в методическом обеспечении воспитательной деятельности образовательных организаций высшего образования;
- популяризацию деятельности по методическому осмыслению деятельности команд проректоров по молодежной политике и воспитательной деятельности университетов.

В основе оценки воспитательных практик лежал ряд педагогических идей:

- понимание воспитательной деятельности в университете как педагогической активности, целеориентированной на формирование ценностной и эмоционально-чувственной сферы личности;

– понимание молодежной политики как деятельности по созданию условий для эффективного трансфера молодежи в социальную жизнь, раскрытия и применения в социально-значимых формах личностного потенциала молодого человека;

– видение жизненного пути студента в вузе как динамики его личностного состояния и взаимодействия с обществом, характеризующейся изменением потребностей и запросов личности к университету, а также возрастанием требований университета (и общества в целом) к субъектности студента;

– понимание возможности существования и равной ценности практик, ориентированных как на эффективное функционирование уже имеющих структуру, так и на прорывное развитие сферы воспитания и молодежной политики;

– определение возможности целевой ориентированности практик как на личностное развитие, так и на развитие институтов и сред, которые, в свою очередь, оказывают повседневное влияние на взрослого человека;

– целевая установка на создание такой опросной формы, которая позволяла бы не только фиксировать опыт, но и стимулировать его осмысление и развитие авторами;

– технологичность практики как базовое условие ее отчуждаемости и отчуждаемость практики как базовое условие дальнейшего масштабирования успешного опыта.

Основные ориентиры экспертной оценки воспитательных практик:

– направленность на решение поставленной задачи в области воспитательной деятельности и реализации молодежной политики;

– технологичность представления практики;

– отчуждаемость от автора (возможность использования в деятельности без дополнительных комментариев автора).

**Методы исследования.** Для сбора данных была создана электронная опросная форма, которая включала в себя как открытые, так и закрытые вопросы. Закрытые вопросы формулировались для сбора информации с ограниченным количеством вариантов ответа. Например, отнесение практики к блоку номинаций и конкретной номинации, определение направления воспитательной деятельности и молодежной политики, определения основных субъектов практики, ее форматов и др. Открытые вопросы использовались для описания наиболее важных, существенных характеристик практики – ее целей, результатов, механики и технологии. Синтез закрытых и открытых вопросов позволил сделать описание практик, с одной стороны, структурированным, а с другой – достаточно свободным, чтобы позволить представить нетривиальный опыт, который

не мог быть спрогнозирован составителями опросника.

Полученные результаты экспертировались, обрабатывались как количественно, в частности группировались и сравнивались, так и качественно – с помощью метода контент-анализа. В экспертной деятельности принимали участие высококвалифицированные специалисты в области воспитательной деятельности и молодежной политики образовательных организаций высшего образования.

**Результаты.** Представленные ниже данные собраны на основании 581 заявки, поданной на смотр-конкурс. Важным параметром, характеризующим содержание практики, является ее отнесение организатором к блоку номинаций. Всего в конкурсе было выделено 5 блоков номинаций, которые по замыслу разработчиков покрывают весь содержательный ландшафт форматов воспитательной деятельности и молодежной политики в Российской Федерации:

– практики организации совместной деятельности и самостоятельности обучающихся;

– практики социальной защиты и поддержки обучающихся;

– практики мониторинга динамики состояний и настроений студенческого сообщества;

– практики организации взаимодействия с работодателями и развития молодежного предпринимательства;

– управленческие практики проректора по молодежной политике и воспитательной деятельности.

В содержании воспитательной деятельности в представленном массиве практик очевидно доминируют практики, ориентированные на организацию совместной деятельности, а в них – практики, связанные с клубным движением, адаптацией студентов младших курсов и организацией крупномасштабных комплексных событий. Отнесение практик к области воспитательной деятельности или молодежной политики с точки зрения их авторов распределилось примерно поровну.

Другим значимым параметром, на основе которого анализировался массив данных, было распределение практик по их ориентированности на текущее функционирование системы или на ее прорывное развитие. В представленном массиве данных значительно преобладают практики, ориентированные на поддержание эффективного повседневного функционирования системы воспитательной деятельности и молодежной политики в университете (53,4 %). «Прорывными» свои практики называют 38 % авторов. Эта оценка далеко не всегда соотносится с высокой оценкой экспертов по критерию «Новизна».

При анализе целевой ориентированности практик также видим данные с явным акцентом на одном из вариантов: целевой ориентированности на изме-

Распределение практик по целевой группе, %

Целевая группа	Кол-во, ед.	Доля, %
Магистранты	2	0,4
Обучающиеся программ подготовки научных и научно-педагогических кадров (аспирантура и др.)	2	0,4
обучающиеся программ среднего профессионального образования	7	1,2
Старшеклассники	12	2,1
Студенты программ бакалавриата/специалитета младших курсов	419	72,2
Студенты программ бакалавриата/специалитета старших курсов	138	23,8

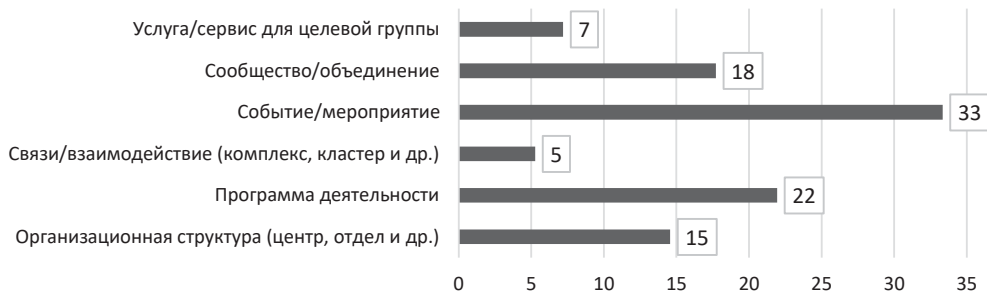


Рис. 1. Распределение практик по основным механизмам их реализации, %

нения в личности студента (53,4 %). Наименее распространены в представленном массиве практики, ориентированные на взаимодействие университета с работодателем и внешними сообществами (10,9 %). Можно предположить, что это следствие сохранения довольно высокой степени замкнутости системы высшего образования.

Воспитательная деятельность вузов в значительной доле случаев ориентирована на студентов младших курсов программ бакалавриата. Это также подтверждается распределением представленных практик по номинациям, в котором выявляется значительная доля адаптационных программ. При этом запрос студентов в области воспитательной деятельности, начиная с 3-го курса обучения, меняется, но не исчезает. Значимой задачей вуза становится исследование этого запроса и развитие структуры и содержания воспитательной деятельности со студентами старших курсов обучения программ бакалавриата и с обучающимися программ магистратуры (табл. 1).

Как показывает проведенный анализ, основным субъектом воспитательной деятельности в образовательной организации высшего образования является команда проректора по воспитательной деятельности и молодежной политике, то есть те должностные лица, в функциональные обязанности которых непосредственно входит организация воспитания (70,6 %). Очень незначительна доля практик, в которых основным субъектом выступает преподаватель (4,6 %). Это противоречит запросу студентов, для которых преподаватель чаще всего становится значимым взрослым в сообществе университета.

Основным уровнем реализации практик в проанализированном массиве является университетский (69 %), наименьшая доля практик отнесена к федеральному (7 %) и муниципальному (6 %) уровням. На региональном уровне реализуется 18 % представленных практик. Этот факт может интерпретироваться как некоторое подтверждение предположения о замкнутости университетской среды и необходимости поиска форматов повышения ее открытости.

Для анализа массива практик, учитывая технологичность как один из базовых параметров их представления и оценивания, важным было рассмотрение механизмов их реализации. Мы проводили также анализ сопоставимости и целесообразности использования конкретного механизма для решения поставленной задачи. Доминирующими механизмами выступают мероприятия и программы деятельности. Сами программы тоже чаще всего представляют собой совокупность мероприятий. Это позволяет говорить о доминировании мероприятиивного подхода в полученном в ходе конкурса-смотрa объеме практик. Наименьшую долю в общем объеме занимают практики с основным механизмом, основанным на построении связей и взаимодействия (рис. 1).

Значимым для проводимого нам анализа стало выявление существенных характеристик практик-победителей. В этом массиве нами анализировались 52 практики. Среди практик-победителей наибольшая доля относится к блоку номинаций «Практики организации совместной деятельности и самодетельности обучающихся» (73,1 %).

Доля практик, ориентированных на достижение значимого развития («прорыва») в системе воспитательной деятельности и молодежной политики университета в группе победителей выше (55,8 %), чем доля таких практик в объеме данных в целом (38 %), то есть «прорывные практики» чаще побеждали, чем практики, ориентированные на поддержание эффективного повседневного функционирования системы воспитательной деятельности и молодежной политики в университете.

В массиве практик-победителей больше доля практик, нацеленных на средовые изменения (42,3 %), чем в общем массиве данных (31,7 %). Сохраняется значительное преобладание практик, нацеленных на студентов младших курсов (75 %). Распределение практик по уровням реализации у победителей пропорционально общему массиву, преобладает университетский уровень (55,7 %). Среди практик-победителей значительно чаще встречается использование такого механизма ее реализации, как услуга/сервис для целевой группы (15,3 % по сравнению с 7 % в общем массиве), при этом доминирование мероприятного подхода сохраняется. Основным субъектом практик-победителей является проректор по воспитательной деятельности и молодежной политике и его команда (65,4 %).

**Выводы.** Содержательный анализ практик позволил прийти к ряду заключений:

- образовательные организации высшего образования сформировались как интегративный субъект воспитательной деятельности и молодежной политики. Ими реализуются разнообразные по содержанию, форматам и направленности практики;

- целевая группа практик в доминирующем большинстве случаев – это студенты программ бакалавриата младших курсов, наблюдается дефицит практик, направленных на другие группы обучающихся вузов;

- университетская система воспитательной работы довольно замкнута внутри организации, участие внешних акторов эпизодично;

- субъектами практики чаще всего являются организаторы воспитательной работы и молодежной политики. Студентам отводится роль организаторов отдельных действий, элементов практик, но чаще они остаются ее участниками. Практики, инициаторами и основными субъектами которых являются студенты, в общем массиве встречаются довольно редко;

- наблюдаются сложности в технологичности представления практик, в результате чего они не могут отчуждаться от их инициатора;

- результативность практики часто оценивается по внешним параметрам (например, победа в конкурсе), при этом основным результатом практики может быть заявлено изменение личности студента;

- практики сложно оценить на предмет эффективности, так как в их структуру не включены измеряемые критерии и показатели достижения результата;

- целевая ориентированность практики воспитательной деятельности и молодежной политики в ряде случаев подменяется целями организации управленческих структур воспитательной деятельности и молодежной политики и механизмов их функционирования.

### Список литературы

*Азаров Ю.П.* «Радость учить и учиться»: педагогика гармоничного развития. Москва: Политиздат, 1989. 333 с.

*Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А.* Психология мотивации студентов: учеб. пособие. Москва: Логос, 2006. 183 с.

*Бобкова Н.Д., Гиль С.С.* Инновационный подход к профессионализации молодежи: монография / Минобразования и науки РФ, Курганский гос. ун-т. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2014. С. 114–117.

*Борзых И.Н.* Профессиональное воспитание студентов в условиях студенческого самоуправления // Гаудеамус. 2008. № 13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-vospitanie-studentov-v-usloviyah-studencheskogo-samoupravleniya> (дата обращения: 07.12.2023).

*Борытко Н.М.* Профессиональное воспитание студентов вуза: учеб.-метод. пособие. Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2004. 120 с.

*Бурая Л.В.* Творческая самореализация личности в интегративном образовательном процессе вуза: семиотический и коадаптационный подходы // Казанский педагогический журнал. 2012. № 2 (92). С. 31–36.

*Дроботенко Ю.Б., Макарова Н.С., Чекалева Н.В.* Современные подходы к проблемам профессионального воспитания студентов педагогического вуза // Вестник ЮУрГУ. Сер.: Образование. Педагогические науки. 2019. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-problemam-professionalnogo-vospitaniya-studentov-pedagogicheskogo-vuza> (дата обращения: 05.12.2023).

*Зимняя И.А.* Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. 2005. № 11. С. 14–20.

*Леонтьев Д.А.* Становление профессиональной ориентации студентов-психологов // Новые исследования в психологии. 1988. № 1. С. 61–64.

*Перескокова Т.А., Соловьев В.П.* Воспитание студентов в системе высшего образования // Высшее образование сегодня. 2016. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-studentov-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 07.12.2023).

Пузанова Ж.В., Ларина Т.И. Влияние обучения в вузе на изменение ценностных ориентаций обучающихся // Высшее образование в России. 2021. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-obucheniya-v-vuze-na-izmenenie-tsennostnyh-orientatsiy-obuchayuschih-sya> (дата обращения: 05.12.2023).

Сергеев Н.К., Борытко Н.М. Концепция и технологии подготовки учителя-воспитателя в системе непрерывного педагогического образования // Известия ВГПУ. 2014. № 9 (94). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-i-tehnologii-podgotovki-uchitelya-vospitatelya-v-sisteme-nepreryvnogo-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 09.12.2023).

Стратегии воспитания в современном университете / [Е.П. Александров и др.]; под ред. Е.В. Бондаревской; Юж. федер. ун-т, Пед. ин-т. Ростов-н/Д.: ИПО ПИ ЮФУ, 2007. 347 с.

Тома Ж.В., Пашин А.А. Профессиональное воспитание студентов в условиях вузовской среды // Современные наукоемкие технологии. 2022. № 3. С. 186–190.

Юсупов В.З. Профессиональное воспитание студентов вуза: понятие, структура, генезис развития // Знание. Понимание. Умение. 2019. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-vospitanie-studentov-vuza-ponyatie-struktura-genezis-razvitiya> (дата обращения: 05.12.2023).

### References

Azarov Yu.P. «Radost` učit` i učit`sya»: pedagogika garmonichnogo razvitiya [“The joy of teaching and learning”: pedagogy of harmonious development]. Moscow, Politizdat Publ., 1989, 333 p. (In Russ.)

Bakshaeva N.A., Verbitsky A.A. *Psixologiya motivatsii studentov: ucheb. posobie* [Psychology of student motivation: textbook]. Moscow, Logos Publ., 2006, 183 p. (In Russ.)

Bobkova N.D., Gil` S.S. *Innovacionny`j podxod k professionalizatsii molodezhi: monografiya* [Innovative approach to the professionalization of youth: monograph], Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Kurgan State University. Kurgan, Izdatel`stvo Kurganskogo gos. un-ta Publ., 2014, pp. 114-117. (In Russ.)

Borzykh I.N. *Professional`noe vospitanie studentov v usloviyax studencheskogo samoupravleniya* [Professional education of students in the conditions of student self-government]. *Gaudeamus* [Gaudeamus], 2008, vol. 13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-vospitanie-studentov-v-usloviyah-studencheskogo-samoupravleniya> (access date: 07.12.2023). (In Russ.)

Borytko N.M. *Professional`noe vospitanie studentov vuza: ucheb.-metodich. posobie* [Professional education of university students: educational-methodological.

allowance]. Volgograd, Izd-vo VGIPK RO Publ., 2004, 120 p. (In Russ.)

Buraya L.V. *Tvorcheskaya samorealizatsiya lichnosti v integrativnom obrazovatel`nom processe vuza: semioticheskij i koadaptacionny`j podxody`* [Creative self-realization of personality in the integrative educational process of a university: semiotic and co-adaptation approaches]. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal], 2012, vol. 2 (92), pp. 31-36. (In Russ.)

Drobotenko Yu.B., Makarova N.S., Chekaleva N.V. *Sovremennyye podxody` k problemam professional`nogo vospitaniya studentov pedagogicheskogo vuza* [Modern approaches to the problems of professional education of students of a pedagogical university]. *Vestnik YuUrGU. Ser.: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki* [Bulletin of SUSU. Ser.: Education. Pedagogical sciences], 2019, vol. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-podxody-k-problemam-professionalnogo-vospitaniya-studentov-pedagogicheskogo-vuza> (access date: 05.12.2023). (In Russ.)

Leontyev D.A. *Stanovlenie professional`noj orientatsii studentov-psixologov* [Formation of professional orientation of student psychologists]. *Novyye issledovaniya v psixologii* [New research in psychology], 1988, vol. 1, pp. 61-64. (In Russ.)

Pereskokova T.A., Solovyov V.P. *Vospitanie studentov v sisteme vy`sshego obrazovaniya* [Education of students in the higher education system]. *Vy`sshee obrazovanie segodnya* [Higher education today], 2016, vol. 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-studentov-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya> (access date: 07.12.2023). (In Russ.)

Puzanova Zh.V., Larina T.I. *Vliyanie obucheniya v vuze na izmenenie cennostny`x orientatsij obuchayushchih-sya* [The influence of studying at a university on changes in the value orientations of students]. *Vy`sshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2021, vol. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-obucheniya-v-vuze-na-izmenenie-tsennostnyh-orientatsiy-obuchayuschih-sya> (Access. date: 05.12.2023). (In Russ.)

Sergeev N.K., Borytko N.M. *Koncepciya i texnologii podgotovki uchitelya-vospitatelya v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Concept and technology for teacher training in the system of continuous pedagogical education]. *Izvestiya VGPU* [News of VSPU], 2014, vol. 9 (94). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-i-tehnologii-podgotovki-uchitelya-vospitatelya-v-sisteme-nepreryvnogo-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (access date: 09.12.2023). (In Russ.)

*Strategii vospitaniya v sovremennom universitete* [Educational strategies in a modern university]; E.P. Aleksandrov et al., ed. by E.V. Bondarevskaja; Yuzh. feder. un-t, Ped. in-t. Ростов-н/Д, IPO ПИ ЮФУ Publ., 2007, 347 p. (In Russ.)

Toma Zh.V., Pashin A.A. *Professional`noe vospitanie studentov v usloviyax vuzovskoj sredy`* [Professional education of students in a university environment]. *Sovremenny`e naukoemkie texnologii* [Modern science-intensive technologies], 2022, vol. 3, pp. 186-190. (In Russ.)

Yusupov V.Z. *Professional`noe vospitanie studentov vuza: ponyatie, struktura, genesis razvitiya* [Professional education of university students: concept, structure, genesis of development]. *Znanie. Poniimanie. Umenie* [Knowledge. Understanding. Skill], 2019, vol. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-vospitanie-studentov-vuza-ponyatie-struk->

[tura-genezis-razvitiya](#) (access. date: 05.12.2023). (In Russ.)

Zimnyaya I.A. *Obshhaya kul`tura i social`no-professional`naya kompetentnost` cheloveka* [General culture and social and professional competence of a person]. *Vy`sshee obrazovanie segodnya* [Higher education today], 2005, vol. 11, pp. 14-20. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 13.11.2023; одобрена после рецензирования 01.12.2023; принята к публикации 01.12.2023.*

*The article was submitted 13.11.2023; approved after reviewing 01.12.2023; accepted for publication 01.12.2023.*

# СОЦИОКИНЕТИКА

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 4. С. 142–147. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 4, pp. 142–147.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 329.78

EDN ХРСJНМ

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-142-147>

## ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ДЕТСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ

**Литвак Римма Алексеевна**, доктор педагогических наук, профессор, директор института культуры детства, Челябинский государственный институт культуры, Челябинск, Россия, [ikd@chgaki.ru](mailto:ikd@chgaki.ru)

**Аннотация.** В представленном материале рассматриваются потенциальные возможности использования системного, деятельностного и креативного подходов, а также принципы диалектичности, самобытности, сознательной многофакторности, культуротворческой активности в воспитательной среде детских общественных объединений (ДОО) в процессе формирования социальной инициативности подростков. Выделены концептуальные положения современных ученых относительно определения понятия «социальная инициативность» подростков, конкретизировано ключевое понятие, а также обусловлены основные компоненты процесса формирования социальной инициативности подростков, которые раскрывают содержание и являются критериями его результативности. Для последовательного развития социальной инициативности как осознанной деятельности подростков и совершенствования качеств личности этот процесс представлен в виде согласованных модулей, скоординированных блоков, дополняющих друг друга и оказывающих влияние на гармоничное развитие личности посредством деятельности ДОО. Воспитательная среда ДОО определяется как социально-педагогический инструмент, направленный на формирование социальной инициативности подростка сообразно целям, содержанию, созданию социальных педагогических условий, гармоничному развитию подрастающего поколения. В воспитательной среде детской организации важную роль играют такие средства, как организованная жизнь детского коллектива, разнообразные виды деятельности, технические возможности, явления духовной и материальной культуры, посредством которых происходит формирование отношения к человеку, обществу, природе как к высшей ценности. Обоснованные нами педагогические условия, апробированные в практической деятельности ДОО, содействовали повышению уровня сформированности социальной инициативности подростков, давая возможность быть уверенными в признании коллективом сверстников как своих личностных достижений, так и результатов социально полезной деятельности.

**Ключевые слова:** социальная инициативность подростков, воспитательная среда, социализация, самореализация, социальная среда, активная жизненная позиция, самоопределение.

**Для цитирования:** Литвак Р.А. Формирование социальной инициативности подростков в воспитательной среде детских общественных объединений // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 4. С. 142–147. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-142-147>

Research Article

## FORMATION OF SOCIAL INITIATIVE OF ADOLESCENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF CHILDREN'S PUBLIC ASSOCIATIONS

**Rimma A. Litvak**, professor, director of the Institute of Childhood Culture, Chelyabinsk State Institute of Culture, Chelyabinsk, Russia, [ikd@chgaki.ru](mailto:ikd@chgaki.ru)

**Abstract.** The presented material examines the potential possibilities of using systemic, activity-based and creative approaches, as well as the principles of dialecticism, originality, conscious multifactoriality, cultural creativity in the educational environment of children's public associations (PBO) in the process of forming the social initiative of adolescents. The conceptual provisions of modern scientists regarding the definition of the concept of "social initiative" of adolescents are highlighted, the key concept is specified, and the main components of the process of formation of social initiative of adolescents are determined, which reveal the content and are criteria for its effectiveness. For the consistent development of social initiative as a conscious activity of adolescents and personality traits, this process is presented in the form of coordinated modules,

coordinated blocks that complement each other and influence the harmonious development of the individual through the activities of preschool educational institutions. The educational environment of a preschool educational institution is defined as a social and pedagogical tool aimed at developing the social initiative of a teenager in accordance with the goals, content, creation of social pedagogical conditions, and the harmonious development of the younger generation. In the educational environment of a children's organization, an important role is played by such means as the organized life of a children's team, various types of activities, technical impossibilities, phenomena of spiritual and material culture, through the formation of an attitude towards man, society, and nature as the highest value. The pedagogical conditions we substantiated, tested in the practical activities of preschool educational institutions, contributed to increasing the level of formation of social initiative of adolescents, making it possible to be confident in the recognition by a group of peers of their achievements as an individual and in the effectiveness of socially useful activities.

**Key words:** social initiative of adolescents, educational environment, socialization, self-realization, social environment, active life position, self-determination.

**For citation:** Litvak R.A. Formation of social initiative of adolescents in the educational environment of children's public associations. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, No. 4, pp. 142–147. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-142-147>

**Введение.** Прогрессивные изменения, происходящие в обществе, оказывают влияние на качество воспитания обучающихся, трансформируя обновление целей, содержания и методов формирования активной жизненной позиции подрастающего поколения, что нашло отражение в таких документах, как «Стратегия развития воспитания в РФ до 2025 года»; национальный проект «Образование»; «Основы государственной молодежной политики в РФ до 2025 года»; «Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования». В документах подчеркивается значимость самореализации, самоопределения как основы социализации личности подростков, их ориентация на ценности, культурно-исторические традиции, способствующие преобразованию окружающей среды и развитию социальной инициативности обучающихся.

Содержательные аспекты социальной инициативности личности рассматриваются в работах И.А. Новиковой, Е.Н. Полянского, Л.П. Бугеи, Л.В. Алиевой, С.С. Гиля, С.В. Тетерского и др. Из научно-теоретического анализа следует, что категория социальной инициативности определяется как мотивация достижения успеха, ответственность за самостоятельную деятельность на благо общества, реализацию значимых проектов и программ и характеризуется как интегративное качество подростков и молодежи. Закономерности, подходы и принципы развития социальной инициативности отражены в работах Ю.Г. Ксензовой, З.И. Лаврентьевой, А.Г. Шабановой.

В психолого-педагогических работах обоснована результативность процесса формирования социальной инициативности в зависимости от педагогических условий, сформированности социальной зрелости, социального воспитания и возможностей включения личности в социально значимую деятельность относительно интереса и запросов подростков.

Однако, несмотря на значительное количество имеющихся работ, в настоящий период ощущает-

ся отсутствие целостного теоретического обоснования значимости воспитательной среды, ее влияния как важного фактора формирования, что отмечено в работе С.И. Куробкова, не могут быть реализованы в полной мере наиболее эффективные положения в современной воспитательной среде образовательных учреждений. Поэтому становится очевидным востребованность исследования, разработка теоретико-методологических обоснований, принципов и определения социальной инициативности подростков в воспитательной среде образовательных учреждений. В качестве образовательных учреждений нами представлены ДОО, которые базируются в учреждениях дополнительного образования.

**Результаты исследования.** Интерес современного общества к формированию социальной инициативности подростков вырастает, так как он предполагает самостоятельную деятельность, способность активно проявлять свое творчество, принимать правильные решения и нести за них ответственность.

В подростковом возрасте проявление социальной инициативности имеет особое значение, так как это, по определению В.И. Слободчикова, «возраст проб и ошибок», ибо подросток стремится представить себя близкому окружению как взрослого человека.

Как отмечается в исследованиях Д.Б. Белетова, Д.А. Бакиевой, Н.С. Матвеевской и других, подростки склонны к проявлению социальной инициативности, социальной активности через взаимоотношения, посредством совместной деятельности в детском коллективе, общения, проявляя при этом волевые качества, путем личностного обоснования при выборе определенной проблемы, которая требует разрешения или поддержки и преобразования (например, заливка катка, проведение соревнования с участием младших школьников, организация своей хоккейной команды с помощью опытного тренера, участие в социально значимых акциях и другое) [Матвеевская].



Из обобщения указанных работ следует, что социальная инициативность подростков есть отражение сознательного осмысления необходимого участия в жизни социума. Действенным стимулом проявления своего участия в полезной деятельности для себя и своих младших друзей, а также ровесников является получение информации (яркой, убедительной); взаимодействие с друзьями, сверстниками и значимыми для них взрослыми (тренерами по отдельным видам спорта, заслуженными работниками в различных сферах деятельности и другими). Значимый взрослый для подростков является источником информации, служит примером проявления своего «я», активизирует потребности, интерес, способствует проявлению индивидуальности, уверенности в праве свободы выбора любимого дела [Байбородова; Беспалько; Дуранов, Литвак].

Ученые Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин подчеркивают, что подростковый возраст является сензитивным для развития составляющих структурных компонентов социальной активности: самореализации, проявления инициативности, индивидуализации, развития их сознания, а также для взаимодействия как в коллективе сверстников, так и со взрослыми.

Из проанализированных работ можно заметить, чем подростков привлекает участие в деятельности ДОО. Значимыми являются коллективная организация, наличие цели, ответственность за выполнение порученного дела и их признание как активных участников. В коллективной деятельности ярко заметно проявление инициативности, самостоятельности, ответственности каждого участника объединения. Проявление инициативности как личный и социально осознанный вид деятельности является показателем их активности, характеризует признание личности в коллективе через одобрение проделанной им полезной деятельности. ДОО предоставляет подросткам большой выбор творческих, познавательных, трудовых, социокультурных дел. Подростки осознают, что они могут быть признаны в коллективе сверстников через полезные значимые дела.

Возникает актуальная проблема, связанная с необходимостью подготовки подростков к вхождению в сложную социальную среду, объектами которой являются, наряду с семьей, образовательные учреждения, ДОО и другие социальные институты. В современных условиях местом базирования ДОО (штаб-квартирой) в большинстве случаев, как показало наше исследование по Челябинской области, стали учреждения дополнительного образования: дворцы творчества детей и молодежи, дворец пионеров и школьников им. Крупской, клубы, библиотеки, молодежные творческие центры и др.

В деятельности данных учреждений развиваются возможности воспитательной среды с целью при-

общения подростков к формированию способностей творить на благо общества, через взаимоотношения, умения действовать самостоятельно, проявляя свою индивидуальность.

Важным признанием для руководителей, советников по вопросам организации деятельности ДОО является познание значения воспитательной среды, внутри которой происходит развитие средств, нацеленных на реализацию поставленных целей, спланированного содержания, определены пути и направления включения детей в социальную жизнь общества. Этот процесс связан с освоением культуры, где живет и развивается человек, присваивает значимые социально-культурные ценности, что представляет собой особую степень социализации личности. В решении нашей проблемы процесс формирования социальной инициативности рассматривается как средство организации, осуществления деятельности по развитию соответствующих качеств, что в результате выражается в признании определенной статусной формы личности.

Анализируя значение воспитательной среды и средств нравственного развития личности, Н.Е. Щуркова справедливо утверждает, что для этого ребенку необходимо прожить в стране «социального детства», но вместе со взрослыми, которые передают культурные традиции, ценности, опыт взаимоотношений и так далее, чтобы расширить горизонты взаимодействия подростка с окружающим миром, людьми, природой [Щуркова].

Обратимся к теоретико-методологическому анализу понятия социальная инициативность подростков, признаками проявления социальной активности, критериями результативности и необходимости создания педагогических условий поддержки данного процесса.

Исходя из исследований В.И. Загвязинского, В.В. Краевского и других, методология педагогики отражает социально-педагогическую действительность, логику системы деятельности, методы, критерии исследования [Загвязинский; Кадыров; Краевский].

Учитывая, что исследование данной проблемы происходит в воспитательной системе детских объединений, которая выстраивает свою деятельность на основе системного подхода, так как все элементы ее взаимосвязаны и имеют общую цель, свою структуру построения; в целом детское объединение представляет собой довольно аспектную систему, с руководителями, организаторами, детским коллективом, социальной средой по связям с социумом. На необходимость руководствоваться системным подходом как базовым в системе воспитательной среды обратили пристальное внимание в своих исследованиях В.П. Беспалько, В.А. Слостенин, которые утверждают

ют, что каждый элемент системы рассматривается как элемент целого, выполняющего определенную функцию, поэтому системный подход в деятельности является значимым, он позволяет выявить ключевые элементы самой системы и компоненты понятия социальной инициативности подростков [Беспалько].

Развитие познавательных способностей личности, включающее духовные потребности, умение видеть проблему, решать ее, появление новых идей, отражающихся на преобразовании окружающей среды и проявляющихся в активности, эмоциональной удовлетворенности позволяют обратиться к креативному подходу, что отражено в исследованиях М.Е. Дуранова, Р.А. Литвак [Дуранов, Литвак]. Кроме того, развитие социокультурной креативности выражается в ответственности, способности решать проблемы инновационным способом и в выборе интерактивных форм и методов организации деятельности ДОО.

Деятельностный подход (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.) является ориентиром социального развития подростков с позиции овладения социальными ценностями, знаниями и усвоения практического опыта путем вхождения в различные социокультурные практики, акции, социальные программы и проекты. Деятельностный подход является еще одним из показателей развития личности в деятельности, так как основные виды деятельности ДОО обогащают возможности проявления самоопределения, самореализации и проявления социальной инициативности.

Теоретико-методологический блок к определению понятия социальной инициативности соответствует цели нашего исследования, взаимосвязь обозначенных подходов позволяет выделить значимые принципы: диалектичности, самобытности, сознательной многофакторности, культуротворческой активности. В целом методологический блок как основа анализа концепции позволяет раскрыть характеристику и дать определение понятию социальная инициативность подростков в воспитательной системе ДОО.

Ключевое понятие «социальная инициативность» исследуется в философии, социологии, культурологии, педагогике и психологии.

Сравнительный анализ понятия социальная инициативность личности в указанных работах отражает признаки, указывает на актуализацию данной проблемы, так как процесс развития и становления социальной инициативности является признаком социальной активности, ориентирует подрастающее поколение на социально-культурное преобразование окружающей действительности.

Социальная инициативность подростков, как следует из анализа работ Т.П. Опекиной, Л.В. Байбородовой, А.А. Окушко и др., оказывает влияние на развитие индивидуальности и на умение работать

в команде, если поставленная цель детским коллективом близка для подростка, отвечает его потребностям и способствует формированию социального опыта, а в будущем – на осознанное самоопределение [Байбородова; Опекина, Шипова].

Отсюда логично сделать следующий вывод. Рассматривать исследуемое понятие необходимо в сочетании таких дефиниций, как: социальность (результат социализации, что указывает на взаимодействие личности и обществ на основе сформированных личностных качеств и традиций, культуры того общества, в котором общается и развивается личность); инициативность (качественная характеристика личности, позволяющая результативно реализовывать ценности современной воспитательной системы). Таким образом, социальная инициативность есть процесс и качественная характеристика становления и развития подростка, ориентированного на социально-ценностную деятельность.

Дополним данное понятие признаками его проявления, ссылаясь на концептуальное положение Л.В. Мардахаева, А.Н. Лутошкина, М.С. Селимханова и др. и обобщение педагогического опыта. Важнейшими признаками результативности социальной инициативности являются: развитые организаторские способности подростков, избирательное отношение к выполнению определенного вида деятельности, высокая степень культуротворческих умений и сформированные умения выстраивания взаимоотношений со взрослыми и сверстниками [Лутошкин; Лутошкин; Мардахаев].

Такое личностно-социальное содержание в деятельности ДОО позволяет, по убеждению И.В. Тигровой, действовать подростку самостоятельно, сформировать виденье мира вполне осознанно и участвовать в преобразовании окружающего социума.

Логично отобразить процесс формирования социальной инициативности подростков в деятельности ДОО в виде согласованных модулей.

Первый *теоретико-методологический модуль* представлен нами в таких подходах, как системный, креативно-творческий, деятельностный, и исходящих из подходов принципов: системно-деятельностного, креативно-творческого и многофакторного, которыми руководствовались на экспериментальных площадках ДОО по решению обозначенной проблемы.

Необходимо выделить *содержательный модуль*. В него вошли разработанные нами компоненты понятия социальная инициативность подростков и критерии: деятельностный (организация и участие подростков в различных видах социально-ценностной деятельности); креативно-развивающийся; социально-культурного преобразования.

В ходе эксперимента апробированы следующие критерии: социальной многофакторности, культурот-

ворческой активности, личностно-социальной преобразовательности.

Содержание деятельности подростков в ДОО составили: социально полезные преобразования деятельности, практика участия в различных социальных проектах; организация социально-культурной деятельности (СКД) и др.

Следующий модуль – *оценочно-результативный*. Он включает методы, использованные в реализации содержания: проектно-событийные, преобразующие, метод диалогичности и методы организации культурно-творческого воспитательного пространства.

Средства: социокультурной информированности с самостоятельным выполнением задания, обогащающего содержание деятельности ДОО; игровые, самодетельного творчества; средства активизации мотивов достижения цели и другие.

Реализация спроектированного содержания формирования социальной инициативности подростков в воспитательной среде ДОО требует внедрения определенных педагогических условий.

В ходе эксперимента нами были доказаны значимость и необходимость внедрения следующих педагогических условий.

*Первое педагогическое условие* направлено на организацию воспитательной среды ДОО с целью подготовки организаторов ДОО для взаимодействия с активом объединения и в дальнейшем со всем детским коллективом. Слушатели успешно прошли курсы подготовки при педагогическом вузе и овладели знаниями и компетенциями по развитию социальной инициативности подростков. Была введена должность советника по вопросам развития ДОО.

*Второе педагогическое условие* заключалось в обеспечении личностно-социального творческого развития подростков путем включения в социально-значимую деятельность по преобразованию окружающего социума: участие в социальном проекте «Наш город, наша улица, наш дом»; волонтерская помощь семьям, дети которых принимают участие в СВО; проекты «Информбюро сообщает» и «Сделали сами» включают выступления с патриотическими песнями, чтением стихов, демонстрацией изделий для участников СВО и другие.

*Третье педагогическое условие* формировало поддержку эмоционально-нравственного микроклимата в воспитательной среде ДОО, мотивацию детей к достижению результата, стремление к саморазвитию такого важного качества личности, как социальная инициативность.

Как показало наше наблюдение и опрос участников ДОО из 214 подростков, 97 % выбрали себе такой вид деятельности, который отвечает их интересам, 86 % считают, что им нравится участвовать в социальных проектах, так как они видят пользу

своих практических дел. Одним из показателей этого является то, что предложения подростков по улучшению деятельности ДОО нашли коллективную поддержку и воплощение в социальных проектах. Из высоко оцениваемых качеств, развитых в процессе общественных дел, подростки отметили самостоятельность, организаторские способности, проявление активности и социальной инициативности.

Результаты исследования позволили убедиться в правильности определения данного понятия и в эффективной реализации совокупности разработанных модулей.

**Заключение.** В результате теоретического анализа, обобщения материалов эксперимента мы пришли к следующему выводу.

Социальная активность подростков в воспитательной среде ДОО является значимым качеством личности, способствует ориентации на социально-ценностную сознательную деятельность. Воспитательная среда ДОО, направленная на формирование умений разрабатывать собственные идеи по улучшению окружающей действительности и внедрять их в процессе коллективной деятельности, а также развитая структура социальной активности подростков, включая компоненты самореализации, проявления инициативности, индивидуализации, необходимые для решения выдвинутых предложений и осуществляемые на практике, способствуют социальному успеху подростков.

### Список литературы

*Байбородова Л.В.* Педагогические основы регулирования социального взаимодействия в разновозрастных группах учащихся: автореф. ... д-ра пед. наук. Казань, 1993. 34 с.

*Беспалько В.П.* Основы теории педагогических систем: Проблемы и методы психол.-пед. обеспечения техн. обучающих систем. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. 304 с.

*Дуранов М.Е., Литвак Р.А.* Социокультурное образование и развитие личности будущего специалиста: теория и практика: монография. Москва: Владос, 2009. 242 с.

*Загвязинский В.И.* Методология и методы педагогического исследования. Москва: Академия, 2003. 208 с.

*Кадыров С.Х.* Социально-педагогические проблемы подростков в воспитательной среде сельской школы // Образование и учитель XXI в: проблемы, перспективы развития. Оренбург: ОГПУ, 2010. С. 142–146.

*Краевский В.В.* Общие основы педагогики. Москва; Волгоград, 2002. 163 с.

*Луттошкин А.Н.* Как вести за собой: Старшеклассникам об основах организаторской работы. 3-е изд., перераб. и доп. Москва, 1986. 206 с.

Лутосшкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. Москва, 1988. С. 128–132.

Мардахаев Л.В. Наука и искусство воспитания / Понятийный аппарат педагогики и образования: коллективная монография. Екатеринбург, 2019. Вып. 11. С. 115–124.

Матвеевская Н.С. Культурологическое погружение как основа формирования личностно-креативных установок учащихся средней общеобразовательной школы // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2012. № 2 (10). С. 144–149.

Опекина Т.П., Шипова Н.С. Теоретический анализ понятий самореализации, самоактуализации и самоэффективности // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 7–15.

Щуркова Н.Е. Горизонт воспитания. Москва: Изд-во ИТРК, 2018. 160 с.

### References

Baiborodova L.V. *Pedagogicheskie osnovy regulirovaniia sotsial'nogo vzaimodeistviia v raznovozrastnykh gruppakh uchashchikhsia* [Pedagogical foundations for regulating social interaction in groups of students of different ages]: avtoref. ... d-ra ped. nauk. Kazan', 1993, 34 p. (In Russ.)

Bespalko V.P. *Osnovy teorii pedagogicheskikh sistem: Problemy i metody psikhol.-ped. obespecheniia tekhn. obuchaiushchikh sistem* [Fundamentals of the theory of pedagogical systems: Problems and methods of psychology. providing technical support. training systems]. Voronezh, Izd-vo Voronezh. un-ta Publ., 1977, 304 p. (In Russ.)

Duranov M.E., Litvak R.A. *Sotsiokul'turnoe obrazovanie i razvitie lichnosti budushchego spetsialista: teoriia i praktika*: monografiia [Socio-cultural education and personality development of the future specialist: theory and practice: monograph]. Moscow, Vldos Publ., 2009, 242 p. (In Russ.)

Kadyrov S.Kh. *Sotsial'no-pedagogicheskie problemy podrostkov v vospitatel'noi srede sel'skoi shkoly* [Social and pedagogical problems of adolescents in the educational environment of a rural school]. Orenburg, OGPU Publ., 2010, pp. 142-146. (In Russ.)

Kraevsky V.V. *General fundamentals of pedagogy: textbook* [General fundamentals of pedagogy]. Moscow,

Volgograd, 2002, 163 p. (In Russ.)

Lutoshkin A.N. *Kak vesti za soboi: Starsheklassnikam ob osnovakh organizator. raboty* [How to lead: For high school students about the basics of organizing works], 3-e izd., pererab. i dop. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1986, 206 p. (In Russ.)

Lutoshkin A.N. *Emotsional'nye potentsialy kollektiva* [Emotional potentials of the team]. Moscow, Pedagogika Publ., 1988, pp. 128-132. (In Russ.)

Mardakhaev L.V. *Nauka i iskusstvo vospitaniia* [Science and art of education]. *Poniatiiinyi apparat pedagogiki i obrazovaniia: kollektivnaia monografiia* [Conceptual apparatus of pedagogy and education: collective monograph], ed. by M.A. Galaguzova, V.M. Polonskaia. Ekaterinburg, 2019, vol. 11, pp. 115-124. (In Russ.)

Matveevskaia N.S. *Kul'turologicheskoe pogruzhenie kak osnova formirovaniia lichnostno-kreativnykh ustanovok uchashchikhsia srednei obshcheobrazovatel'noi shkoly* [Cultural immersion as the basis for the formation of personal and creative attitudes of secondary school students]. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniia* [Human Science: Humanitarian Research], 2012, vol. 2 (10), pp. 144-149. (In Russ.)

Opekina T.P., Shipova N.S. *Teoreticheskii analiz poniatii samorealizatsii, samoaktualizatsii i samoeffektivnosti* [Theoretical analysis of the concepts of self-realization, self-actualization and self-efficacy]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2021, vol. 27, No. 2, pp. 7-15. (In Russ.)

Shchurkova N.E. *Gorizont vospitaniia* [Horizon of education]. Moscow, Izdatel'stvo ITRK Publ., 2018, 160 p. (In Russ.)

Zagviiazinskii V.I. *Metodologiya i metody pedagogicheskogo issledovaniia* [Methodology and methods of pedagogical research]. Moscow, Akademiia Publ., 2003, 208 p. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 28.10.2023; одобрена после рецензирования 21.11.2023; принята к публикации 21.11.2023.*

*The article was submitted 28.10.2023; approved after reviewing 21.11.2023; accepted for publication 21.11.2023.*

## ПОРТРЕТЫ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 4. С. 148–151. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 4, pp. 148–151. ISSN 2073-1426

Очерк

УДК 371

EDN VTESXW

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-148-151>

### УЧИТЕЛЬ С БОЛЬШОЙ БУКВЫ

**Секованов Валерий Сергеевич**, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [sekovanovvs@yandex.ru](mailto:sekovanovvs@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8604-8931>

Feature article

### TEACHER WITH A CAPITAL LETTER

**Valery S. Sekovanov**, Doctor of Pedagogic Sciences, Candidate of Physical-Mathematical Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [sekovanovvs@yandex.ru](mailto:sekovanovvs@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8604-8931>



В данном очерке мы расскажем о замечательном ученом, учителе математики Валерии Васильевиче Вавилове, ушедшем из жизни 21 октября 2016 г. Мы считаем своим долгом в год наставника и педагога вспомнить об этом замечательном человеке и Учителе с большой буквы.

Очерк «Учитель с большой буквы» является продолжением книги автора «Гений из Туношны», повествующей о великом ученом и просветителе Андрее Николаевиче Колмогорове, с которым долгие годы работал Валерий Васильевич Вавилов (см.: [Секованов]). Отличие состоит в том, что Андрея Николаевича автор видел на мехмате МГУ им. М.В. Ломоносова всего один раз, а с Валерием Васильевичем был тесно знаком и поддерживал дружеские отношения более десяти лет. Поэтому в очерк вошли не только библиографические сведения о В.В. Вавилове, описание его заслуг, выдержки из статей, учебников и др., но и беседы с ним на различные темы, которые полнее раскрывают Валерия Васильевича как личность.

Повествование также опирается на рассказы самого В.В. Вавилова, которые автор услышал, сохранил в памяти и предоставляет читателю.

В.В. Вавилов оставил в науке и математическом образовании глубокий след. Он – крупнейший специалист в мире по школьной подготовке математиков. С 1969 года по приглашению великого математика Андрея Николаевича Колмогорова В.В. Вавилов работал в ФМШ № 18 при МГУ (ныне СУНЦ МГУ – специализированный учебно-научный центр – школа-интернат имени А.Н. Колмогорова Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова). За это время им лично была подготовлена целая плеяда известных математиков, из которых многие стали докторами наук. Долгие годы он являлся руководителем команды нашей страны на международных олимпиадах школьников.

В учебной работе В.В. Вавилова использовались важнейшие подходы, среди которых следует выделить деятельностный, личностно ориентированный

и синергетический. Строя свою систему обучения, он добился выдающихся результатов. К каждому занятию Учитель готовился тщательно, продумывал до мелочей все детали урока. Он был как режиссер, ставящий пьесу, непринужденно привлекая к изучению математики всех без исключения учеников в классе. И получалось! На уроках В.В. Вавилова главенствовало творчество учеников и учителя. Ученики любили Валерия Васильевича, о чем свидетельствуют их многочисленные отзывы.

Впервые я увидел Валерия Васильевича Вавилова в 2004 году на конференции «Колмогоровские чтения», проходившей в Ярославском государственном педагогическом университете имени К.Д. Ушинского. Мимо стремительно прошел лысоватый, сухощавый человек среднего роста в черном костюме, при галстуке, в очках. В его движениях чувствовалась уверенность и сила. В.В. Вавилов часто выступал на пленарных заседаниях конференций, самозабвенно, увлеченно рассказывал о работе в школе А.Н. Колмогорова. Сам всегда был «в тени», а вот о достижениях школьников рассказывал красочно и весомо. Голос В.В. Вавилова был поставлен, говорил он громко, каждое слово отпечатывалось в памяти, и слушать его выступление было приятно.

Заочно с В.В. Вавиловым мы были знакомы давно по его книгам, поскольку, будучи школьником, я окончил заочную математическую школу при МГУ им. М.В. Ломоносова, участвовал в математических олимпиадах, но и после окончания аспирантуры сохранил интерес к красивым и трудным задачам школьной математики, которых в книгах В.В. Вавилова было в достатке.

Вскоре представился случай познакомиться с В.В. Вавиловым лично. Валерий Васильевич оказался прекрасным собеседником. В памяти хранится много примечательных, интересных фактов, которые поведал мне В.В. Вавилов. Позднее он приезжал к нам в Кострому на конференцию, связанную с преподаванием в вузе и школе элементов фрактальной геометрии и информатики в свете идей академика А.Н. Колмогорова. Мне посчастливилось два раза быть вместе с В.В. Вавиловым во Франции. Где бы мы ни встречались, всегда подолгу беседовали на самые различные темы.

Он не только говорил, но и слушал, что далеко не каждому собеседнику дано. Отмечу, что при написании книги о А.Н. Колмогорове я получал при общении с В.В. Вавиловым интересную информацию и ненавязчивую поддержку, которая чувствовалась в его действиях. Например, он приглашал меня на круглые столы, посвященные обсуждению деятельности А.Н. Колмогорова, где я сумел понять секреты успеха великого математика.

Особую благодарность я испытываю к В.В. Вавилову за подаренные им замечательные книги, которые

бережно храню и восхищаюсь созвездием красивых решений математических задач, которые украшают его книги.

Валерий Васильевич сначала учился на механико-математическом факультете Саратовского государственного университета (СГУ). Первый курс окончил с отличными оценками. Учитывая результаты сессий и заинтересованность в учёбе, Валерия вместе с четырьмя студентами мехмата пригласили в Москву для продолжения обучения в МГУ им. М.В. Ломоносова. Не «сдал» учебных позиций он и в престижном вузе, как это случалось с некоторыми студентами. Выпукло проявились практическая сметка и ум! О своей студенческой жизни Валерий Васильевич рассказывал так: «Учились, бегали по самым разным семинарам и спецкурсам, делали первые попытки в исследовательской работе».

В процессе учебы на мехмате Вавилов увлекся теорией приближений функций в комплексной области. Его учителями были С.Н. Мергелян, А.А. Гончар и А.Н. Колмогоров.

Работать в школе-интернате он начал со студенческой скамьи. О начале работы в интернате в студенческие годы В.В. Вавилов рассказывает самозабвенно, открыто и прямо: «Как пишется в официальных бумагах, в 1969 году по рекомендации механико-математического факультета был рекомендован на работу в школу-интернат № 18 при МГУ Мосгороно. В действительности же все происходило и обстояло не так формально. В те годы школа-интернат при МГУ только становилась на ноги, и вокруг этой школы и успехов ее учеников ходило много легенд и всяческих разговоров. Около полугода я был «третьим преподавателем» в одногодичном потоке и овладевал «практической педагогикой», помогая в проведении занятий по геометрии, математическому анализу и алгебре. Моя роль была в основном консультационной; во время уроков я садился за парту к ученику и вместе с ним разбирался в тех проблемах, которые у него возникали. Обучающая составляющая этого процесса зачастую меняла свое направление, так как иногда трудно было разобраться в вопросе: кто и кого, собственно, учит?»

Со студенческой скамьи деятельность В.В. Вавилова была многогранной. В 1968 году Вавилов выполнил дипломную работу на кафедре теории функций и функционального анализа и был рекомендован для поступления в аспирантуру. Летом того года он впервые принял участие в работе студенческого строительного отряда в качестве рядового бойца и в последующие пять лет активно участвовал в этом движении. Например, в 1972–1973 годах работал в областном штабе сахалинских строительных и путинных отрядов. Выяснилось, что Вавилов обладает способностью работать с людьми и является хорошим

организатором. Карьера со строительными отрядами пошла вверх. Когда В.В. Вавилов стал комиссаром областного штаба студенческих строительных и путинных отрядов на о. Сахалин, он много разъезжал по Сахалинской области, повидал другие города и разные уголки природы. После окончания сезона работ в строительных отрядах В.В. Вавилов приступил к научной и учебной деятельности.

Работа рядом с Колмогоровым при обучении одаренных детей определенно была для Вавилова школой в совершенствовании индивидуального педагогического мастерства. В.В. Вавилов в отличие от многих методистов подробно описывал свои уроки на конкретных примерах. Я считаю, что это уроки творчества, поскольку при решении задач школьники находились в такой ситуации, когда сидеть сложа руки было просто невозможно и каждому из них хотелось сделать что-то свое, а не переписать готовое решение с доски. В.В. Вавилов писал, что главными действующими лицами в учебном процессе являются школьники и учителя. По его мнению, воспитание в молодом сознании интереса к изобретательству и творчеству напрямую зависит от подготовки учителя и его личного педагогического мастерства. Он писал, что невозможно отделить творческую деятельность ученика от творческой деятельности учителя – это стороны одной медали.

Не могу не привести следующие замечательные строки Валерия Васильевича дословно: «У учителя без выраженного интереса и привычки к педагогическому творчеству трудно ожидать учеников с четко выраженным интересом к изучению и проведению серьезных исследований. Кроме того, сами темы для достойных работ школьников, как правило, такому учителю взять негде, кроме как из чужих источников, а руководство деятельностью по «чужой теме» практически всегда оканчивается «печально», так как квалифицированных консультаций в этой ситуации учитель дать не может. У ученика интерес к изучению предмета, к проведению исследований может возникнуть лишь тогда, когда он видит конкретные примеры, доставляемые ему учителем. И эти примеры должны отражать настоящие «муки» личного творчества в самых разнообразных моментах его преподавательской деятельности»... Замечательно сказано!

Мне посчастливилось не раз участвовать вместе с В.В. Вавиловым в научно-методических конференциях. Особенно запомнились две конференции, проходившие во Франции. В свободное время восхищались величием Франции и ее жемчужины – столицы, проживая в одном номере, обсуждали математические задачи, размышляли на разные темы. Прекрасное было время!

Спектр научных и методических интересов В.В. Вавилова многогранен. Например, Валерий

Васильевич уделял большое внимание истории математики, о чем свидетельствуют его выступления на конференциях и статьи. Так, например, в статье В.В. Вавилова, Т.Г. Семеновича затрагиваются вопросы, связанные с историей математики. Авторы пишут, что для школьников и преподавателей не менее интересны те школьные и студенческие задачи, которые решали юноши и девушки, ставшие впоследствии знаменитыми учеными: «Основной результат составляют методические разработки, содержащие по возможности полные доказательства важнейших и широко известных классических теорем и решения задач (наряду со сведениями биографического характера), полученные признанными учеными-математиками в раннем возрасте и с иллюстрациями того влияния, которое они оказали и продолжают оказывать на современное состояние и развитие математики».

Имя Валерия Васильевича Вавилова красной строкой вписано в историю отечественного олимпиадного движения. В течение 15 лет он являлся членом центрального оргкомитета Всесоюзной математической олимпиады школьников и заместителем председателя ее методического совета по математике, который возглавляли А.Н. Колмогоров, а затем Б.В. Гнеденко. На механико-математическом факультете МГУ под руководством В.В. Вавилова много лет работал семинар «Олимпиадные задачи», на котором анализировались задачи самых разных олимпиад, вновь придуманные задачи, делались обзоры статей из зарубежных журналов. Задачи, составленные В.В. Вавиловым, включались в различные школьные и студенческие олимпиады и публиковались в периодике. Он активно участвовал в формировании и подготовке команды страны для участия в международных школьных математических олимпиадах, являлся ее научным руководителем в течение пяти лет.

Вавилов был заместителем председателя оргкомитета XXXIII Международной олимпиады и инициатором ее проведения в Москве. В течение трех лет являлся членом оргкомитета Международной федерации математических соревнований по проведению международных олимпиад.

В.В. Вавилов участвовал и в организации национальных студенческих олимпиад, занимался подготовкой команды для участия в международных научных соревнованиях студентов, дважды являлся ее научным руководителем.

В течение 8 лет на механико-математическом факультете МГУ руководил работой спецсеминара «Олимпиадные задачи» с довольно большим и представительным кругом участников, среди которых были выпускники школы при МГУ и бывшие участники олимпиад.

Активно и много работал В.В. Вавилов с талантливой молодежью. Являлся членом Совета молодых

ученых МГУ, руководил работой общества «Знание» при МГУ для школьников, являлся членом редколлегии журнала «Квант». В течение восьми лет представлял нашу страну в журналах «Mathematics and Informatics quarterly» и «Mathematics Competitions».

За долгие годы работы в школе Колмогорова и на мехмате МГУ В.В. Вавилов снискал уважение среди учеников и коллег. Приведем выдержки из приказа декана механико-математического факультета МГУ О.Б. Лупанова, подчеркивавшего его заслуги: «...Валерий Васильевич – один из ведущих преподавателей кафедры теории функций и функционального анализа. Он читает основные курсы, спецкурсы, ведет спецсеминары, руководит курсовыми, дипломными работами студентов, а также научными работами аспирантов. Под его руководством подготовлено 9 кандидатских диссертаций. Валерий Васильевич – известный специалист в теории рациональных аппроксимаций в комплексном анализе... Он автор двух монографий, 15 учебников и около 150 научных, научно-популярных статей, отчетов и методических публикаций. Валерий Васильевич Вавилов – человек активной жизненной позиции. С высоким профессионализмом и энергией он работал на ответственных постах, был зам. проректора МГУ и помощником ректора, начальником научного отдела механико-математического факультета, а также работал в общественных организациях факультета и университета».

Нельзя не отметить вклад В.В. Вавилова в повышение уровня преподавания математики в стране и за рубежом: он активно участвовал в проведении курсов по повышению квалификации учителей математики, регулярно читал лекции как в Москве, так и в других городах страны (Саратов, Волгоград, Хабаровск, Южно-Сахалинск, Саров, Санкт-Петербург, Киев, Тбилиси, Ереван, Минск и др.). Кроме того, в рамках международных контрактов Вавилов читал продолжительные курсы лекций для учителей на Кубе, в Уругвае, в Аргентине, в Испании, в Болгарии и в Казахстане.

Одним из лучших свидетельств масштаба участия Валерия Васильевича в методической работе является тот факт, что серия из трех книг «Задачи по математике. Алгебра. Уравнения и неравенства. Начала анализа» (созданная в соавторстве с И.И. Мельниковым, О.Н. Олехником и П.И. Пасиченко) опубликована в издательстве «Наука» полумиллионным тиражом, активно используется и в настоящее время учителями в качестве учебного пособия в школах

и классах с углубленным изучением математики. Эта серия переведена на английский и испанский языки. Свидетельством методического таланта В.В. Вавилова также является курс высшей математики в трех томах «Analysis matematico», созданный во время работы на Кубе.

Валерий Васильевич принимал участие в работе над математическими энциклопедиями: 28 статей он написал для «Словаря юного математика» и 2 статьи – для «Энциклопедии юного математика». Он входил в редколлегии шести журналов и пяти сборников, был членом сорока программных комитетов. В.В. Вавилов разработал и читал (школьникам, учителям, студентам) более тридцати учебных курсов.

Ученый был обладателем многочисленных наград: заслуженный преподаватель Московского университета (2005 год); диплом и медаль «Наставник будущих ученых» (2006 год); лауреат Ломоносовской премии за 2006 год; звание «Заслуженный учитель Российской Федерации» (2015 год). С сентября 2014 г. В.В. Вавилов становится профессором.

За десятки лет плодотворной работы он получил много теплых отзывов и наград. Вклад Валерия Васильевича Вавилова в развитие математического образования бесценен. Многие поколения начинающих математиков будут изучать «царицу наук», читая книги В.В. Вавилова и с благодарностью помнить об этом Учителе с большой буквы.

### Список литературы

Секованов В.С. Академик АН СССР А.Н. Колмогоров: Жизнь в науке и наука в жизни гения из Тунушны. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ». 2014. 704 с.

### References

Sekovanov V.S. *Akademik AN SSSR A.N. Kolmogorov: Zhizn' v nauke i nauka v zhizni genija iz Tunoshny* [Academician of the USSR Academy of Sciences A.N. Kolmogorov: Life in science and science in the life of a genius from Tunoshna]. Moscow, Book House "LIBROCOM" Publ., 2014, 704 p. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 28.11.2023; одобрена после рецензирования 28.11.2023; принята к публикации 01.12.2023.*

*The article was submitted 28.11.2023; approved after reviewing 28.11.2023; accepted for publication 01.12.2023.*



## ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Направляемый в редакцию материал должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других изданиях. Статьи, оформленные не по требованиям, не принимаются к рассмотрению!

*Все материалы следует представлять в редакцию по электронной почте:*

*e-mail: [vestnik@ksu.edu.ru](mailto:vestnik@ksu.edu.ru)*

Научные статьи принимаются в редакцию в течение всего года, публикуются в порядке живой очереди по мере наполнения портфеля редакции. Особые случаи с очередностью публикации статей решаются главным редактором.

Электронный вариант статьи выполняется в текстовом редакторе **Microsoft Word**. Статью в редакцию необходимо прислать в форматах: \*.doc, \*.docx, \*.rtf. Обязательно прикладывается файл статьи в формате \*.pdf. В качестве имени файла указывается фамилия, имя и отчество автора русскими буквами (например: Иванов Иван Иванович).

Все статьи проходят проверку на обнаружение текстовых заимствований в системе «Антиплагиат». Редакция принимает статьи, оригинальность которых составляет не менее **80%**.

Компьютерный набор статьи должен удовлетворять следующим требованиям: формат – А4; поля – по 2 см со всех сторон; гарнитура (шрифт) – Times New Roman; кегль – 14; межстрочный интервал – 1,5; абзацный отступ – 1,25 см.

Минимальный объем текста статьи с – **не менее 10 000 знаков**. Максимальный объем текста не должен превышать **30 000 знаков (не более 16 страниц)**, включая все сведения об авторе, аннотацию и список литературы с references. Ограничения не распространяются на научные публикации, объем которых, превышающий требования, мотивирован логикой доказательств и количественными показателями публикуемых источников.

---

### ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

УДК

© **Инициалы и фамилия, 2019**

Аффилиация(и) автора: организация, где проводилось исследование,  
г. Город, Страна

**Название (жирным шрифтом, строчные буквы)**

*Информация о финансировании (ссылки на гранты и пр.)  
указывается после названия статьи курсивом*

**Аннотация:** 150–200 слов.

*Аннотация к научной статье представляет собой краткую характеристику текста с точки зрения его назначения, содержания, вида, формы и других особенностей. Она передает главную, ключевую идею текста до ознакомления с его полным содержанием. Научная аннотация условно делится на три части:*

- 1. Презентация вопроса или проблемы, которым посвящена статья.*
- 2. Описание хода исследования.*
- 3. Выводы: итоги, которых удалось достичь в результате проведенного исследования.*

*В аннотации не допускается привлечение дополнительной информации (биографические данные, историческая справка, отступления, рассуждения и т.д.). В тексте аннотации не должны использоваться очень сложные предложения, изложение строится в научном стиле.*

**Ключевые слова:** 7–10 слов, разделенных запятой.

**Информация об авторе:** Фамилия Имя Отчество, ORCID автора, ученая степень, ученое звание, место работы полностью: название организации, улица, дом, индекс, город, страна.

E-mail:

**Дата поступления статьи:** указывается дата отправки статьи в формате: 08.08.2008.

**Дата приема статьи к публикации:** заполняется в редакции.

**Для цитирования:** Фамилия И.О. Название статьи // Вестник Костромского государственного университета. 2020. Т. 26, № 1. С. XX–XX (страницы будут указаны в редакции). DOI:

Далее вся информация должна быть представлена на английском языке:

© Vladimir A. Smirnov, 2019.

Affiliation(s), Moscow, Russia

Name of the article

*Information about financing (links to grants, etc.) is indicated after the title of the article in italics*

**Abstract:** 150–200 word.

**Keywords:** 7–10 word, separated by a comma.

**Information about the author:**

E-mail:

**Article received:** August 08, 2019.

**Published:**

**For citation:** Smirnov V.A. Name of the article. Vestnik of Kostroma State University, 2020, vol. 26, № 1, pp. XX–XX (In Russ.). DOI:

Текст статьи<sup>1</sup> Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи  
Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи  
статьи Текст статьи... [Анненков: 467].

#### Примечания (следуют после текста статьи)

<sup>1</sup> К сожалению, современное переиздание перевода Перцова книги Тэна лишено того изобилия фотоснимков и иллюстраций, которыми было богато снабжено его первое издание 1913, 1916 гг.

<sup>2</sup> О стратегии научно-технологического развития Российской Федерации: Указ Президента РФ от 01.12.2016 № 642. URL: <http://www.consultant.ru/document/cons/> (дата обращения: 11.04.2019).

<sup>3</sup> Архив Военно-исторического музея артиллерии, инженерных войск и войск связи (Архив ВИМАИВ и ВС). Ф. 2. Оп. 2. Д. 253.

#### Список литературы

Анненков П.В. Замечательное десятилетие. 1838–1848. Из литературных воспоминаний // Вестник Европы. 1880. Т. 2, № 4. С. 457–506.

New K.A. Roman Comedy on the Russian Stage: Alexander N. Ostrovsky's There Was Not a Penny, But Suddenly Altyn and Plautus' Aulularia. *Studia Litterarum*, 2019, vol. 4, № 1, pp. 138–159. DOI: 10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159

#### References

Annenkov P.V. *Zamechatel'noe desiatiletie. 1838–1848. Iz literaturnykh vospominanii* [A wonderful decade. 1838–1848. From literary memories]. *Vestnik Evropy*, 1880, vol. 2, № 4, pp. 457–506. (In Russ)

New K.A. Roman Comedy on the Russian Stage: Alexander N. Ostrovsky's There Was Not a Penny, But Suddenly Altyn and Plautus' Aulularia. *Studia Litterarum*, 2019, vol. 4, № 1, pp. 138–159. DOI: 10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159

---

### ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ ПРИМЕЧАНИЙ, БИБЛИОГРАФИЧЕСКИХ ССЫЛОК, СПИСКА ЛИТЕРАТУРЫ И REFERENCES

#### Примечания

В статье допустимы примечания, которые приводятся после текста, нумеруются арабскими цифрами (в виде верхних индексов) и представляют собой разъяснения, указания на переводы и пр.

*Просьба не путать примечания со списком литературы!*

Архивные материалы и законодательные материалы также оформляются в виде примечаний.

*Архивные материалы:*

Государственный архив Костромской области (ГАКО). Ф. 198. Оп. 7. Д. 68. Л. 22.

*Законодательные материалы:*

Об организации страхового дела в Российской Федерации: Федеральный закон от 27 нояб. 1992 г: (в ред. от 21 июля 2005 г. № 104-ФЗ) // КонсультантПлюс: справ. правовая система. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_1307](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1307) (дата обращения: 28.10.2019).

#### Библиографические ссылки

Ссылки в тексте статьи оформляются *квадратными скобками* с указанием фамилии автора и страниц. После фамилии автора ставится знак «:» (двоеточие), а далее номер страницы [Коровин: 187].

Книга или статья одного автора: [Лебедев: 28], двух и трех авторов: [Шмидт, Князьков: 52]. Если в книге четыре, пять и более авторов, то она описывается под заглавием [Методика: 34].

Для многотомных изданий и изданий из нескольких выпусков указывается номер тома или выпуска: [Толстой, 12: 415]; [СРНГ, 44: 170].

Для описания книги под заглавием в тексте приводится первое слово или словосочетание (если первое слово определение) названия книги: [Необъявленная война: 102].

В том случае, если в списке литературы есть несколько авторов с одной фамилией, в квадратных скобках необходимо указать фамилию и инициалы автора [Мережковский Д.С. 1990, 3: 256].

Если в списке литературы приводятся две и более публикации одного автора, после фамилии автора указывается год издания, а уже далее страницы [Коровин 2019: 187].

Несколько работ одного автора, опубликованные в одном и том же году, оформляются добавлением буквенной аббревиатуры к году: [Андреева 2019а: 10]. В этом случае необходимо сделать соответствующее указание в списке литературы: *Андреева В.Г.* Личные интересы героев и мотив ожидания в романе-эпопее Л.Н. Толстого «Война и мир» // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2019а. № 1 (178). С. 8–12.

### Список литературы

После статьи следует список литературы. Он должен быть представлен *в алфавитном порядке*.

Сначала приводятся все русскоязычные источники в алфавитном порядке, после – все источники на иностранных языках.

Фамилия и инициалы автора в списке литературы выделяются *курсивом*.

Между фамилией и инициалами на протяжении всей статьи, в том числе в списке литературы, ставится неразрывный пробел (инициалы при этом пробелом не разделяются). К примеру: Смирнов (**и.п.**) В.А.

#### **Книга одного автора**

*Хазова С.А.* Ментальные ресурсы субъекта: феноменология и динамика. Кострома, КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. 386 с.

#### **Книга двух и трех авторов**

Если в книге два или три автора, то указывают всех.

*Божилев И., Тотоманова А., Билярски И.* Борилев синодик. София: Паблишинг компани, 2010. 386 с.

#### **Книга четырех или более авторов**

Если у издания четыре, пять и более авторов, то оно описывается под заглавием, за косой чертой указывают фамилии первых трех авторов с добавлением «и др.»

Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева и др.; под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2002. 272 с.

#### **Книга, описанная под заглавием**

Жизнь и приключения Максима Горького / сост. И. Груздев. М.; Л.: ГИЗ, 1926. 164 с.

#### **Многотомное издание**

*Толстой Л.Н.* Полн. собр. соч.: в 90 т. М.: Худ. лит, 1928–1958.

#### **Один том из многотомного издания**

*Белинский В.Г.* Полн. собр. соч.: в 14 т. М.: Изд-во АН СССР, 1956. Т. 12. 596 с.

#### **Статьи из сборников**

*Панкратова Т.М.* Образ семьи как механизм ее успешного функционирования // Психологическое благополучие современной семьи. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. С. 119–122.

*Королева Е.М., Крюкова Т.Л.* Роль диадического копинга в супружеских отношениях // Семья, брак и родительство в современной России; под ред. А.В. Махнач, К.Б. Зуева. М.: Институт психологии РАН, 2015. Вып. 2. С. 105–113.

#### **Статьи из журналов**

*Анненков П.В.* Замечательное десятилетие. 1838–1848. Из литературных воспоминаний // Вестник Европы. 1880. Т. 2, № 4. С. 457–506.

#### **Статьи из газет**

*Райцын Н.С.* В окопах торговых войн // Деловой мир. 1993. 7 окт.

#### **Справочные издания, энциклопедии, словари**

Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А.Н. Николюкина. М.: НПК «Интелвак», 2003. 1600 стб.

**Статьи из энциклопедий, словарей**

Телия В.Н. Номинация // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990. С. 336–337.

**Диссертации и авторефераты диссертаций**

Андреева В.Г. Национальное своеобразие русского романа второй половины XIX века: дис. ... докт. филол. наук. М., 2017. 497 с.

**Иностранные источники**

New K.A. Roman Comedy on the Russian Stage: Alexander N. Ostrovsky's *There Was Not a Penny, But Suddenly Altyn and Plautus' Aulularia*. *Studia Litterarum*, 2019, vol. 4, № 1, pp. 138–159. DOI: 10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159

**Материалы из сети Интернет**

Симонова И.А. Ф.В. Чижов и А.А. Иванов. URL: [http://ruskline.ru/analitika/2008/03/12/f\\_v\\_chizhov\\_i\\_a\\_a\\_ivanov](http://ruskline.ru/analitika/2008/03/12/f_v_chizhov_i_a_a_ivanov) (дата обращения: 20.06.2019).

Ранчин А.М. Теория «Москва – Третий Рим» и ее место в русской культуре XVI–XVIII вв. // Образовательный портал «Слово». Филология. [Б. г.]. URL: <http://www.portal-slovo.ru/philology/44938.php> (дата обращения: 27.08.2017).

Список литературы должен содержать не менее 10 источников по теме исследования, желательно присутствие в нем источников на иностранных языках.

Редакция рекомендует включение в список литературы новых научных исследований (за последние пять лет). Все художественные тексты, воспоминания и пр. также включаются в список литературы.

**References**

После списка литературы на русском языке в статье должен быть представлен транслитерированный список литературы: References.

Транслитерируются только источники, написанные кириллицей; французские, немецкие, итальянские, польские и пр. источники не переводятся, а остаются в references неизменными.

Для выполнения транслитерации необходимо использовать специальную программу.

✓ Зайти на сайт <https://translit.ru> и выбрать в верхнем правом разделе в появляющемся списке под ▼ позицию LC. Вставить в специальное поле весь текст библиографии на русском языке и нажать кнопку «В транслит».

✓ Затем копировать транслитерированный текст в готовящийся список References.

✓ Далее необходимо отредактировать полученное и добавить переводы на английский язык:

– перевести на английский язык название статьи, книги, журнала и др. и вставить его в квадратных скобках [] после соответствующих названий;

– заменить знак «//» на точку;

– заменить знак «/» на запятую;

– перевести на английский язык место издания (например, было М. – после редактирования: Moscow);

– заменить знак «:» (двоеточие) после названия места издания на запятую;

– после транслитерации названия издательства добавить Publ.;

– при необходимости исправить обозначение страниц: вместо 235 s. – 235 p., вместо S. 45–47 – pp. 45–47;

– курсивом выделить название источника и название журнала;

– в конце транслитерированной библиографической ссылки необходимо добавить указание на оригинальный язык статьи (In Russ.)

**Примеры транслитерации источников**

Проскурина В.Ю. Мифы империи. Литература и власть в эпоху Екатерины II. М.: НЛЮ, 2006. 332 с

Proskurina V.Iu. *Mify imperii. Literatura i vlast' v epokhu Ekateriny II* [The myths of the empire. Literature and power in the era of Catherine II]. Moscow, NLO Publ., 2006, 332 p. (In Russ.)

Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / под ред. И.А. Бодуэна де Куртенэ. М.: Прогресс, Универс, 1994. 2030 стб. (Репринт. изд. 1903–1909 гг.)

Dal' V.I. *Tolkovyi slovar' zhivogo velikorusskogo iazyka*: v 4 t. [Dictionary of the living Russian language: in 4 vols.], ed. by I.A. Boduena de Kurtene. Moscow, Progress Publ., Univers Publ., 1994, 2030 col. (In Russ.)

Морозов И.Л. «Горестная профанация» (Неопубликованные письма П.В. Анненкова о революции 1848 г. в Париже) // Исторический сборник, 1935, № 4. С. 223–258.

Morozov I.L. "Gorestnaja profanacija" (*Neopublikovannye pis'ma P.V. Annenkova o revoljucii 1848 g. v Pari-zhe*) ["Woeful profanation" (unpublished letters of P.V. Annenkov about the 1848 revolution in Paris)]. *Istoricheskij sbornik* [Historical collection], 1935, № 4, pp. 223–258. (In Russ.)

*Непоминающий В.С.* Пушкин в свете очевидностей // Новый мир. 1998. № 6. С. 190–216.

Nepomniashchii V.S. *Pushkin v svete ochevidnostei* [Pushkin in the light of evident facts]. *Novyi mir*, 1998, № 6, pp. 190–216. (In Russ.)

Методика воспитательной работы / Л.А. Байбородова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина и др.; под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2002. 144 с.

*Metodika vospitatel'noi raboty* [Methodology of educational work], L.A. Baiborodova, L.K. Grebenkina, O.V. Ermkina and etc., ed. by V.A. Slastenin. Moscow, Akademia Publ., 2002, 144 p. (In Russ.)

*Андреева В.Г.* Национальное своеобразие русского романа второй половины XIX века: дис. ... докт. филол. наук. М., 2017. 497 с.

Andreeva V.G. *Natsional'noe svoeobrazie russkogo romana vtoroi poloviny XIX veka*: dis. ... dokt. filol. nauk [National identity of the Russian novel of the second half of the XIX century: DSc thesis]. Moscow, 2017, 497 p. (In Russ.)

*Шеметова Т.Г.* Биографический миф о Пушкине в русской литературе советского и постсоветского периодов: автореф. дис. ... докт. филол. наук. М., 2011. 47 с.

Shemetova T.G. *Biograficheskii mif o Pushkine v russkoi literature sovetskogo i postsovetskogo periodov*: avtoref. dis. ... dokt. filol. nauk [Biographical myth of Pushkin in Russian literature of the Soviet and post-Soviet periods: DSc thesis, summary]. Moscow, 2011, 47 p. (In Russ.)

*Ранчин А.М.* Теория «Москва – Третий Рим» и ее место в русской культуре // Образовательный портал «Слово». URL: <http://www.portal-slovo.ru/philology/44938.php> (дата обращения: 27.08.2017).

Ranchin A.M. *Teoriya «Moskva – Tretij Rim» i ee mesto v russkoj kul'ture* [The theory "Moscow – Third Rome" and its place in Russian culture]. *Obrazovatel'nyj portal «Slovo»*. *Filologiya* [Educational portal "Word"]. URL: <http://www.portal-slovo.ru/philology/44938.php> (access date: 27.08.2017). (In Russ.)

### ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ ТЕКСТА СТАТЬИ

1. Единицы измерения приводятся в соответствии с международной системой единиц (СИ).
2. В указании дат используются сокращения типа г., гг., в., вв. (полностью слова «год», «годы» не пишутся). *Эти сокращения отделяются от даты неразрывным пробелом!*
3. Кавычки в тексте – елочки « », если появляются кавычки внутри кавычек, то используются лапки “ ”.
4. При первом упоминании автора в тексте приводятся инициалы, далее представляется только фамилия. *Инициалы с фамилией разделяются неразрывным пробелом.*
5. В качестве иллюстраций статей принимается не более 4 рисунков. Они должны быть размещены в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретный рисунок, например: (рис. 2).  
Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунка следует сохранять в форматах jpg, tiff (Grayscale – оттенки серого, разрешение – не менее 300 dpi).
6. Таблицы. Каждую таблицу следует снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы должны быть предоставлены в текстовом редакторе Microsoft Word, располагаться в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретную таблицу, например: (табл. 2). Структура таблицы должна быть ясной и четкой, каждое значение должно находиться в отдельной строке (ячейке таблицы). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается. (В таблицах возможно использование меньшего кегля, чем основной, но не менее 10.)
7. Формулы выполняются только в редакторе **MS Equation**.
8. Десятичные дроби имеют в виде разделительного знака запятую (0,78), при перечислении каждая из десятичных дробей отделяется от другой точкой с запятой (0,12; 0,087).

ДЛЯ ЗАМЕТОК

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

## ВЕСТНИК

**Костромского государственного университета**

Серия:

**ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА**

**2023 – № 4**

**Учредитель и издатель**

Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Костромской государственный университет»

**Главный редактор**

*Самохвалова Анна Геннадьевна*

доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, доцент,  
Костромской государственный университет

Компьютерная верстка

А.Н. Коврижных

Журнал зарегистрирован  
Федеральной службой по надзору в сфере связи,  
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)  
Реестровая запись: ПИ № ФС 77-75261 от 07.03.2019 г.

Подписано в печать 12.12.2023.  
Дата выхода в свет 04.04.2024.  
Формат 60×90 1/8. Усл. печ. л. 19,8.  
Уч.-изд. 20,5 л.  
Тираж 500 экз.  
Заказ № 204.

Подписной индекс: **18988**

Адрес редакции, адрес издательства, адрес типографии:  
**156961, Костромская обл., г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14.**  
Телефон: **(4942) 39-16-56**, факс: **(4942) 31-13-22**,  
Адрес электронной почты: **mariasomkina@ksu.edu.ru**  
Сайт журнала: **<https://vestnik-pip.ksu.edu.ru>**

**Цена свободная**

**При перепечатке ссылка обязательна**