

ISSN 2073-1426

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета

ПЕДАГОГИКА
ПСИХОЛОГИЯ
СОЦИОКИНЕТИКА

2

2024



ВЕСТНИК
КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ
ПЕДАГОГИКА.
ПСИХОЛОГИЯ.
СОЦИОКИНЕТИКА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Выходит с 2006 года

VESTNIK
OF KOSTROMA
STATE
UNIVERSITY

SERIES
PEDAGOGY.
PSYCHOLOGY.
SOCIOKINETICS

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL JOURNAL

Appears since 2006

2024

№ 2

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 **Писаренко И.А., Пугач В.Е., Хрусталева Е.С.**
Подготовка педагогов к работе с семьёй
в отечественном и зарубежном образовании
- 12 **Колесов В.И., Архиповская Е.П.**
Роль наставничества в работе с семьями,
находящимися в трудной жизненной ситуации
- 17 **Писаный Д.М.**
Социокультурный дискурс
фальсификаций отечественной истории
и актуальные задачи школьного
гуманитарного образования
- 25 **Шендеровская Н.С.**
Генетический анализ
педагогического взаимодействия в японской школе
- 32 **Косач Е.В.**
Критериально-диагностический инструментарий
оценки сформированности безопасного
социального поведения студентов колледжа

ПСИХОЛОГИЯ

- 39 **Самохвалова А.Г., Шипова Н.С.,
Чагина Л.Л., Рогова К.И.**
Одежда как социокультурный компонент
внешнего облика личности: концептуализация модели
- 49 **Блинова Е.Е., Левченко Т.В.**
Успешность социально-психологической адаптации
в группах переселенцев с разным уровнем
психологического капитала
- 55 **Волкова Н.Э.**
Понятийные способности и жизнестойкость

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

- 64 **Зеленова Д.А.**
Проектирование внеурочных занятий
«Разговоры о важном» на основе
субъектно-ориентированной технологии
- 71 **Любичанковский С.В., Логинов Е.И.**
Преподавание истории родного края в национальных
республиках Приволжского федерального округа
(на материалах опубликованных рабочих программ)
- 79 **Боднар С.С., Яценко Г.С., Мухамадеева Э.В.**
Обучение англоязычному историческому дискурсу
учащихся 10–11 классов
социально-гуманитарного профиля
- 84 **Декатова К.И., Каунова Е.В.**
Использование инновационных методов и приемов
в процессе формирования читательской грамотности

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- 91 **Чередникова А.В., Землякова И.В.**
Концепт-карты как инструмент реализации
внутридисциплинарных и междисциплинарных связей
в образовательном процессе высшей школы
- 97 **Деревянченко Е.А.**
Медиативная деятельность в контексте
профессионально ориентированного обучения
иностранному языку в вузе
- 104 **Смирнова Е.С.**
Формирование культуры межнационального общения
у иностранных курсантов в поликультурной среде
российского военного вуза

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

- 114 **Волкова И.П., Королева Н.Н.**
Личностные предпосылки самостоятельной ориентиров-
ки в пространстве инвалидов по зрению

CONTENTS

PEDAGOGY

- 5 **I.A. Pisarenko, V.E. Pugach, E.S. Khrustaleva**
Preparation of teachers to work with the family
in domestic and foreign education
- 12 **V.Iv. Kolesov, E.P. Arkhipovskaya**
The role of mentoring in working with families
in difficult life situations
- 17 **D.M. Pisanyi**
The socio-cultural discourse
of falsifications of national history
and the actual tasks of school
humanitarian education
- 25 **N.S. Shenderovskaya**
Genetic analysis
of pedagogical interaction in a Japanese school
- 32 **E.V. Kosach**
Criteria-diagnostic toolkit
for assessing the formation of safe social
behavior of college student

PSYCHOLOGY

- 39 **A.G. Samokhvalova, N.S. Shipova,
L.L. Chagina, K.I. Rogova**
Clothing as a socio-cultural component
of personal appearance: conceptualization of the model
- 49 **O.Ye. Blynova, T.V. Levchenko**
The success of socio-psychological adaptation
in groups of migrants with different levels
of psychological capital
- 55 **N.E. Volkova**
The relationship between hardiness and conceptual abilities

TEACHING THEORY AND METHODOLOGY

- 64 **D.A. Zelenova**
Designing extracurricular activities
“Talking about important things”
on the basis of subject-oriented technology
- 71 **S.V. Lyubichankovsky, E.I. Loginov**
Teaching the history of the native land
in the national republics of the Volga Federal District
(based on the materials of published work programs)
- 79 **S.S. Bodnar, G.S. Yatsenko, E.V. Mukhamadieva**
Teaching English historical discourse
to senior pupils of the social
and humanities profile
- 84 **K.Iv. Dekatova, E.V. Kaunova**
The use of innovative methods and techniques
in the process of forming reader literacy

PROFESSIONAL EDUCATION

- 91 **A.V. Cherednikova, I.V. Zemlyyakova**
Concept maps as a tool for the realization
of intrasubject and interdisciplinary connections
in the educational process of higher education
- 97 **E.A. Derevianchenko**
Mediation in the context
of professionally oriented foreign language teaching
in higher educational institutions
- 104 **E.S. Smirnova**
Formation of a culture of interethnic communication
among foreign cadets in the multicultural environment
of a Russian military university

SPECIAL PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

- 114 **I.P. Volkova, N.N. Koroleva**
Personal prerequisites for independent orientation
in space of visually impaired people

СОЦИОКИНЕТИКА**123 Митрофанова С.Ю.**

Механизмы вовлечения молодежи в общественные объединения: региональный кейс

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ**131 Адеева Т.Н., Райкина М.А.**

Жизненные траектории личности в современном мире: социальный и индивидуальный контекст

ПОРТРЕТЫ**134 Присловнов Н.Н.**

Легенда испеда В.Г. Яковлев

140 ТРЕБОВАНИЯ**К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ****SOCIOKINETICS****123 S.Yu. Mitrofanova**

Mechanisms of youth involvement in public associations: a regional case

SCIENTIFIC LIFE**131 T.N. Adeeva, M.A. Raikina**

Life trajectories of personality in the modern world: social and individual context

PORTRAITS**140 REQUIREMENTS****TO REGISTRATION OF ARTICLES**

ПЕДАГОГИКА

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 2. С. 5–11. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, No. 2, pp. 5–11.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 371

EDN QTRBSA

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-5-11>

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С СЕМЬЁЙ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ И ЗАРУБЕЖНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Писаренко Ирина Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия, ixkpps@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7117-7474>

Пугач Вадим Евгеньевич, кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия, vadim_pugach@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4027-6936>

Хрусталева Екатерина Сергеевна, аспирант, Институт педагогики Санкт-Петербургского государственного университета; Педагогический колледж № 1 им. Н.А. Некрасова, Санкт-Петербург, Россия, catherine.pavlikovskaya@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0001-4637-9170>

Аннотация. В статье рассматривается проблема подготовки педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся. В статье представлены результаты исследования 12 отечественных и 56 зарубежных программ подготовки будущих педагогов в 35 педагогических вузах, в том числе: 17 программ по профилю «Дошкольное образование», 19 программ по профилю «Начальное образование» и 32 программы по профилю «Иностранный язык» (как пример программы, которая не предполагает прямого контакта учителя с родителями обучающихся). Зарубежные университеты были выбраны на основании ежегодно публикуемого рейтинга университетов мира QS World University Rankings. Также в статье представлены результаты всероссийского исследования запросов родителей и педагогов на взаимодействие школы и семьи. В опросе приняли участие 400 респондентов – 200 родителей и 200 педагогов, из которых 183 учителя и 17 членов администрации школ. Исследование позволило конкретизировать основные запросы родителей и педагогов на взаимодействие, понять трудности, с которыми сталкивается школа и семья при взаимодействии, выявить дефицит компетенций учителей в области работы с семьями обучающихся. Исследование также показало, что родители и педагоги солидарны в выборе главных компетенций учителей в области взаимодействия с семьями обучающихся. В статье предложена примерная тематика программы повышения квалификации учителей в области взаимодействия школы и семьи, которая учитывает запросы родителей и учителей.

Ключевые слова: взаимодействие школы и семьи, профессиональная подготовка будущих учителей, повышение квалификации учителей, компетенции учителей.

Для цитирования: Писаренко И.А., Пугач В.Е., Хрусталева Е.С. Подготовка педагогов к работе с семьёй в отечественном и зарубежном образовании // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 2. С. 5–11. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-5-11>

Research Article

PREPARATION OF TEACHERS TO WORK WITH THE FAMILY IN DOMESTIC AND FOREIGN EDUCATION

Irina A. Pisarenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Institute of Pedagogy of Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia, ixkpps@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7117-7474>

Vadim E. Pugach, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy, Institute of Pedagogy of Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia, vadim_pugach@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4027-6936>

Ekaterina S. Khrustaleva, Doctoral Student, Institute of Pedagogy of Saint Petersburg State University; College Teacher, Pedagogical College № 1 named after N.A. Nekrasov, Saint Petersburg, Russia, catherine.pavlikovskaya@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0001-4637-9170>

Abstract. The article deals with the problem of training teachers to interact with the families of students. The article presents the results of a study of 12 Russian and 56 foreign training programs for future teachers in 35 pedagogical universities,

including 17 programs in the “Preschool education” profile, 19 programs in the “Primary education” profile, and 32 programs in the “Foreign language” profile (as an example of a program that does not involve direct teacher’s contact with the parents of students). Foreign universities were selected based on the annually published QS World University Rankings. The article also presents the results of an all-Russian study of parents’ and teachers’ requests for school-family interaction. 400 respondents took part in the survey – 200 parents and 200 teachers, of which 183 teachers and 17 members of the school administration. The study made it possible to concretize the main requests of parents and teachers for interaction, to understand the difficulties faced by the school and the family when interacting, to identify a lack of competencies of teachers in the field of working with students’ families. The study also showed that parents and teachers are in solidarity in choosing the main competencies of teachers in the field of interaction with the families of students. The article offers an approximate topic of the teacher training program in the field of school-family interaction, which takes into account the requests of parents and teachers.

Keywords: school-family interaction, future teachers’ professional training, teachers’ professional development, teachers’ competencies.
For citation: Pisarenko I.A., Pugach V.E., Khrustaleva E.S. Preparation of teachers to work with the family in domestic and foreign education. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2024, vol. 30, No. 2, pp. 5–11. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-5-11>

The relevance of the research is due to the fact that in recent years the participation of parents in the educational process has become more active. Therefore, working with students’ families is an essential component of a teacher’s professional work. However, teachers sometimes lack special skills to build effective cooperation with the family.

The family and the school are the primary agents of the individual’s socialization, therefore, only the consolidation of the efforts of the family and the school, the unity of views of parents and teachers on education and upbringing, contributes to the formation of a harmonious personality of the child and his or her successful integration into society.

Studying at a pedagogical university, the future teacher, as practice shows, does not acquire skills of cooperation with the parents of students due to the lack of purposeful preparation for this type of activity at the university. Consequently, the obligation to improve the qualifications of teaching staff in the field of school-family interaction becomes a problematic issue for the school administration.

The purpose of the article is to present the results of a study on the problem of school and family interaction.

The problem of cooperation of an educational organization with students’ families in science has been studied quite fully (E.I. Chugunova, M.R. Kadiyeva, T.N. Kasimova, S.S. Kerkis, L.G. Kolesova, T.V. Kovalenko, S.E. Mostovaya, A.A. Ovcharova, I.A. Pisarenko [Khomenko 2007: 83-88, Khomenko 2008: 58-65, Khomenko 2009: 37-41], A.V. Smirnova, T.V. Zueva). In the research, scientists talk about the benefits of constant interaction between the school and the family, about the directions of work with students’ families, offer options for organizing and conducting this work. However, no studies have been found on improving the skills of teachers in the field of interaction with parents. This aspect has become central to the study.

The purpose of the study was to identify the specifics of educational programs for the training of future teachers of Russian and foreign universities, as well as to

identify the specifics of the requests of parents, teachers and school administration for school and family interaction and improving teachers’ competence in this area.

The methodological basis of the study was determined by the purposes of the study. The research uses a general scientific method – content analysis of educational programs and empirical methods: questionnaires, design, generalization and systematization of the data obtained, quantitative and qualitative analysis.

The empirical basis of the study was the “Anketolog” platform (400 respondents – 200 parents, 183 teachers, 9 head teachers and 8 school principals) and 68 training programs for future teachers (56 foreign and 12 Russian programs).

Thus, the scientific novelty of the research results lies in the fact that an All-Russian survey was conducted, and for the first time the requests of parents and teachers (teachers and school administration) for the school and family interaction and for improving the teachers’ competence in this area were studied in detail. Also, for the first time, domestic and foreign training programs for future teachers of leading universities were analyzed for a course on working with students’ families.

The research of future teachers’ training programs. Summer 2021, we conducted a study on the study of training programs for future Russian and foreign teachers for the availability of a course on working with students’ families and its content. The study set several tasks, but the article will reflect the results of solving only one of them: identifying the specifics of training programs for future teachers to interact with parents of students in Russian and foreign universities.

As part of the study, 68 training programs for future bachelor teachers from 35 universities (4 Russian universities and 31 foreign ones) were analyzed in order to identify the specifics of training programs for students of pedagogical specialties on working with students’ families.

The most optimal way to select foreign universities implementing educational programs for training future

teachers was to appeal to one of the most authoritative world university rankings published annually, compiled by a British company that specializes in education and training abroad – Quacquarelli Symonds World University Rankings. The criteria for choosing universities were as follows: the availability of bachelor's degree programs and the language of official websites and the language of writing the required documents of educational programs (Russian, English, German). The choice of universities in the CIS countries was carried out solely on the basis of personal interest and preferences of the authors of the study.

Thus, 100 educational organizations were found that fit the criteria. However: at the time of the study, the main program documentation was not presented on the websites of some educational organizations, which made it necessary to send a request to the managers of the universities of interest with a request to provide the required documents – most of the requests were satisfied, but a significant number remained unanswered. As a result, the number of universities has been reduced to 35. The result of the sample of universities is presented in Table 1.

The essential point of the analysis is that all regions were involved in the selection of university training programs for future teachers: the majority of suitable universities were found in European countries and North American countries – 31 % and 28 %, respectively, universities of CIS countries are in third place in compliance – 17 %, followed by universities of Asian countries and Latin America countries, 11 % and 8 % respectively, Australia is at last place (5 %). Thus, this sample allows us to conclude about the international coverage of the study of training programs for future teachers.

As a result, 56 foreign and 12 Russian bachelor's degree programs were analyzed, including: 32 programs in the "Foreign language" profile (as an example of a program that does not imply direct contact with parents), 19 programs in the "Primary Education" profile, 17 programs in the "Preschool Education" profile.

The following parameters of the analysis were identified:

- program content,
- availability of a course on working with parents,
- semester of course development,
- course content.

In the training programs for foreign language teachers of Russian and foreign universities, there is no training course for future teachers to work with the families of students. After analyzing the content of the programs, it can be concluded that the training programs for future foreign language teachers, in general, are focused on obtaining students' knowledge of the language, a significant part is occupied by specialized courses (48 % of the program is devoted to the study of specialized subjects, such as, for example, "Theoretical Grammar of the

language", which are studied as a rule, from the first to the last year), this is especially typical for US universities. In universities of other countries, however, a certain proportion is allocated to the study of general pedagogical subjects (we mean pedagogy, psychology, methods and others).

The training programs for future primary school teachers and educators include a mandatory course aimed at preparing future teachers to cooperate with the students' families, but such a course is present only in the

Table 1
Universities implementing educational programs for the training of bachelor teachers

Region	University
<i>CIS</i>	
Belarus	BSPU
Russia	Herzen University Moscow City University Pushkin Leningrad State University Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky
Ukraine	Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
<i>North America</i>	
Canada	University of British Columbia
USA	Columbia University MSU Stanford University University of California, Berkeley University of California, Los Angeles University of Wisconsin – Madison University of Michigan Vanderbilt University
<i>Latin America</i>	
Colombia	University of Los Andes
Chile	PUC PUCV
<i>Europe</i>	
Austria	University of Vienna
Great Britain	UCL University of Cambridge University of Edinburgh
Germany	Heidelberg University Ludwig Maximilian University of Munich University of Hamburg
Italy	Sapienza – Università di Roma
Finland	University of Helsinki University of Oulu
France	University of Paris
<i>Asia</i>	
Hong Kong	The Education University of Hong Kong University of Hong Kong
China	Beijing Normal University
Malaysia	University Sains Malaysia
<i>Australia</i>	
Australia	Monash University University of Sydney

Results of content analysis of training programs for specialists in profiles

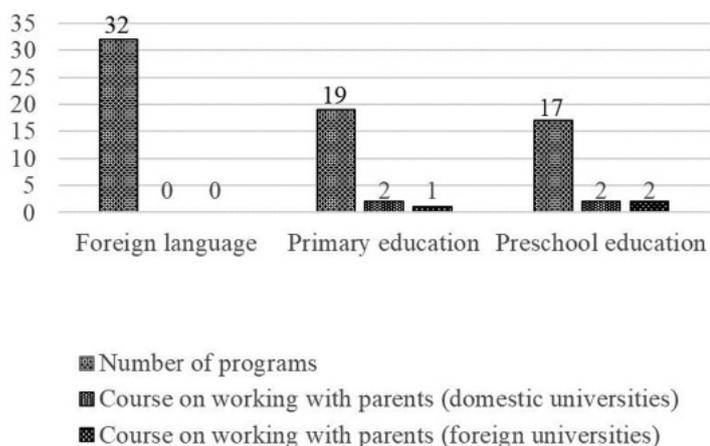


Figure 1. Distribution of specialist training programs by profile, number (of the total number of programs, N = 68)

programs of universities in the CIS countries. As for specialized courses, as well as in the training program for the profile “Foreign language”, they occupy a significant part of the training program for the profile “Primary education” and “Preschool education – 44 % and 47 %, respectively.

A total of 68 training programs for future bachelor teachers in Russian and foreign universities revealed 7 courses on working with students’ families, 4 courses in Russian and 3 in foreign universities (Belarusian and Ukrainian): 3 courses in the “Primary education” profile (2 – in Russian universities, 1 – in a foreign university), according to “Preschool education” profile: 4 (2 – in Russian universities, 2 – in foreign universities), and 0 courses in the “Foreign language” profile. Graphically, the data obtained are presented in Figure 1.

The duration of studying this discipline is 1 semester, and it is mandatory for students to master it in the 4th, 5th, 6th or 7th semester of study. The courses are limited to general topics about the importance of school-family interaction, about the legal foundations of this interaction, about how to hold parent meetings... Topics related to interactive interaction with the family, with families with special needs, with mediation, in general, everything that is relevant in the current period of education development, are absent in all programs.

Thus, despite the fact that the special course exists in the training programs for future teachers, it is only a formality, it is not possible to talk about the specifics of this course.

The research of parents and teachers’ requests for school-family interaction. Fall 2022, we conducted a survey of parents, teachers and school administrators in order to identify their requests for school-family interaction. 200 parents, 183 teachers, and 17 school administrators took part in the survey.

In order to ensure a wide geography of the study and obtain high-quality answers from respondents, it was decided to turn to the outsourcing platform “Anketolog”. It was decided to study and compare the opinions of these respondents in the cities of federal significance (Moscow, St. Petersburg and Sevastopol) and throughout Russia, excluding the previously mentioned subjects. During the survey companies, it turned out that the opinions of parents and teachers in cities with a special status and in other regions of the country coincide, therefore, summary data will be presented in the article.

For the convenience of interpreting the results of the survey, the following parameters were identified: typical problems, significant competencies and the need to improve teachers’ skills in the field of school-family interaction.

The main problems that parents have while interacting with teachers are, according to respondents, the inability of teachers to find an approach to the child and his family and the lack of joint leisure activities (equal to 37 %). This result was unexpected for us, since, in our opinion, many different events are held in each school. Perhaps parents are not sufficiently informed about them, or these activities do not meet the needs of the family.

The main problems that teachers face while interacting with parents relate to interaction with socially disadvantaged families (54,1 %) and incorrect behavior of the parents themselves (57,4 %).

The main identified deficiencies of teachers’ competencies in the field of school and family interaction: knowledge of effective communication techniques with the parent community in offline and online space (45,5 %), knowledge of methods and techniques for providing psychological and pedagogical support to families of different categories (39,5 %), knowledge of the specifics of interaction with parents belonging to different national-cultural, religious communities and so-

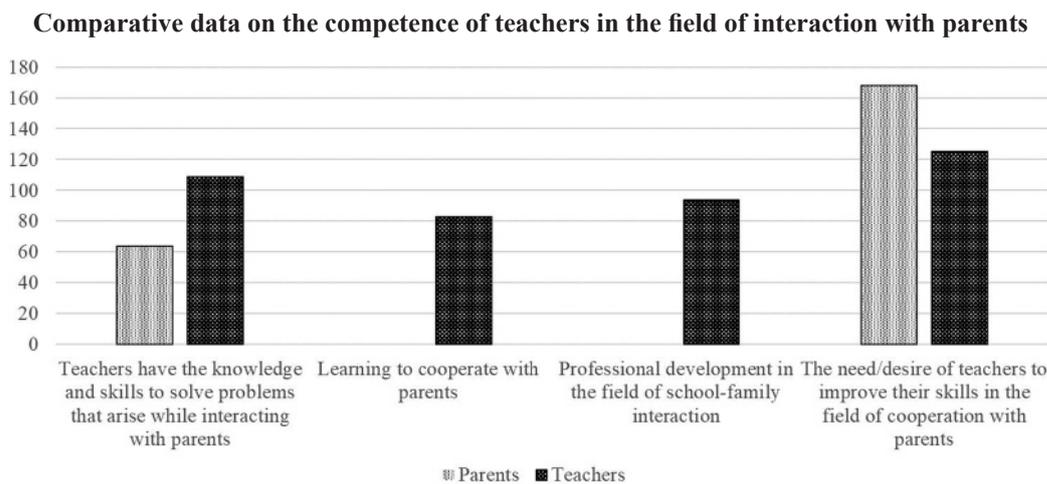


Figure 2. Distribution of positive responses of parents and teachers on the competence of teachers, number (of the total number of responses, Nparents = 200, Nteachers = 200)

cial strata (37,5 %), as well as with various health opportunities and knowledge of the regulatory framework governing the interaction of school and family (36,5 %). The identification of the last deficit suggests that modern Russian teachers do not feel their legal protection while interacting with parents. This is worth paying special attention to.

Parents and teachers are in solidarity in choosing the most important competencies of teachers in the field of school-family interaction. The majority of parents and teachers indicated “To work in a team with colleagues” (55,5 % of parents and 68,5 % of teachers) and “To carry out their professional and personal development” (49,5 % of parents and 54 % of teachers). It can be assumed that parents lack the consistency of teachers in the field of children’s education and the personal maturity of teachers.

Also, when receiving summary answers to the free-answer questions, a fundamental difference was found in the requests of parents and teachers to interact with each other. Parents are interested in the formal side of the educational process – learning and everything related to it (academic performance, programs and teachers themselves). Teachers are more concerned about the issue of raising children and related topics (health, career guidance, patriotism, culture). Most parents did not name these topics in their answers.

Only 64 parents out of 200 believe that teachers are competent in the field of school-family interaction. However, a little more than half of the teachers are sure of this, while only half of the teachers surveyed were trained to work with parents as students and improved their qualifications in this field. The overwhelming majority of parents believe that teachers need to improve their competence in the field of school-family interaction. 125 teachers out of 200 are interested in such training. Graphically obtained data are presented in Figure 2.

The teacher training program. Thus, based on the results of the study, we proposed an approximate thematic plan for a teacher training program in the field of school-family interaction.

The structure of the program topic consists of two parts: mandatory and variable. The mandatory part of the program includes 8 topics, the variable – 4 acute topics of interaction between school and family. All topics included in the program are based on the requests of parents established as part of the All-Russian survey cam-

Table 2

Thematic plan

Title of the topic
Mandatory part
Topic 1. Current global trends in the field school and family interaction
Topic 2. Main areas of work with the family (study, awareness, education, counseling, training and collaboration)
Topic 3. Interaction with students’ parents in a digital environment
Topic 4. Effective communication with different categories of families (including: families of gifted children, families of children with special educational needs, families of migrants / refugees and socially disadvantaged families)
Topic 5. Development of personal and professional potential in the field of interaction with students’ parents
Topic 6. Regulatory framework governing school and family interaction
Topic 7. Team-building and team-working at school
Topic 8. Professional ethics of the teacher
Variable part
Topic 9. Socio-psychological features of modern parents
Topic 10. Dealing with inadequate requests from parents
Topic 11. Just about the hard part: how to talk to parents on acute topics
Topic 12. Working with professional documentation that ensures school and family interaction

paign. It is worth noting that when determining the subject of the program, all requests were studied, but not all were taken into account as a direct indication to action. The developed thematic plan of the teacher training program in the field of school-family interaction is presented in table 2.

We pay your attention to topic № 10 in the variable part – “Dealing with inadequate requests from parents”. This topic is an attempt to satisfy absolutely all the requests of parents. However, the results of the survey showed that some requests of parents cannot be satisfied, because they either do not relate to the professional activity of a teacher, or violate the ethical norms of interaction within the framework of “parent-teacher”. For example, requests for patronage of families, a request for round-the-clock communication with a teacher, a request that children be taught at school to shop in stores and communicate with strangers...

We emphasize that it is necessary to study all the requests of specific parents in a particular school, since complaints grow out of unsatisfied requests from parents, but not all requests should be used as a direct guide to action when drawing up a teacher training program at this school. The teacher only needs to be able to work competently with such cases.

Summarizing all of the above, we note that the theoretical and practical significance of the work consists in the fact that for the first time an approximate thematic plan of the teacher training program in the field of school-family interaction, based on the requests of parents, is proposed.

The results of the study can serve as a basis for developing the content of teacher training programs in the field of school-family interaction.

Список литературы

Зуева Т.В. Социокультурное развитие подростков во взаимодействии семьи и школы в культурно-досуговой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2017. 25 с.

Кадиева М.Р. Педагогическое взаимодействие семьи и школы как фактор социализации младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2013. 22 с.

Касимова Т.Н. Взаимодействие семьи и образовательных учреждений как социально-педагогических партнеров: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2006. 19 с.

Керкис С.С. Взаимодействие школы и семьи в формировании социальной активности подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2009. 18 с.

Коваленко Т.В. Моделирование взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2016. 22 с.

Колесова Л.Г. Организация взаимодействия семьи и педагогического коллектива в структуре деятельности заместителя директора школы по учебно-воспитательной работе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 1999. 19 с.

Мостовая С.Э. Психолого-педагогические условия эффективного взаимодействия учителя и родителей в начальной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2010. 23 с.

Овчарова А.А. Технология социально-педагогического взаимодействия школы и семьи по формированию социально значимых качеств школьника: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2012. 28 с.

Хоменко И.А. Проектирование работы с родителями // Директор школы. 2008. № 1. С. 58–65.

Хоменко И.А. Семья как образовательная система и партнёр школы // Народное образование. 2009. № 8. С. 37–41.

Хоменко И.А. Школа и родители: этапы развития социального партнёрства // Директор школы. 2007. Т. 4. С. 83–88.

Смирнова А.В. Подготовка будущего педагога в вузе к взаимодействию с семьей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2013. 23 с.

Чугунова Э.И. Педагогические условия взаимодействия образовательных учреждений и замещающих семей в воспитании приёмных детей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2008. 22 с.

References

Chugunova E.I. *Pedagogicheskie usloviia vzaimodeistviia obrazovatel'nykh uchrezhdenii i zameshchayushchikh semei v vospitanii priemnykh detei: avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Pedagogical conditions of interaction between educational institutions and substitute families in the upbringing of foster children: DSc thesis, summary]. Kostroma, 2008, 22 p. (In Russ.)

Kadieva M.R. *Pedagogicheskoe vzaimodeistvie sem'i i shkoly kak faktor sotsializatsii mladshikh shkol'nikov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Pedagogical interaction of family and school as a factor of socialization of younger schoolchildren: DSc thesis, summary]. Makhachkala, 2013, 22 p. (In Russ.)

Kasimova T.N. *Vzaimodeistvie sem'i i obrazovatel'nykh uchrezhdenii kak sotsial'no-pedagogicheskikh partnerov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Interaction between families and educational institutions as socio-pedagogical partners: DSc thesis, summary]. Omsk, 2006, 19 p. (In Russ.)

Kerkis S.S. *Vzaimodeistvie shkoly i sem'i v formirovani sotsial'noi aktivnosti podrostkov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Interaction of school and family in the formation of social activity of adolescents: DSc thesis, summary]. Piatigorsk, 2009, 18 p. (In Russ.)

Khomenko I.A. *Proektirovanie raboty s roditeliami* [Designing work with parents]. *Direktor shkoly* [The

headmaster of the school], 2008, No. 1, pp. 58-65. (In Russ.)

Khomenko I.A. *Sem'ia kak obrazovatel'naiia sistema i partner shkoly* [Family as an educational system and a school partner]. *Narodnoe obrazovanie* [Public education], 2009, No. 8, pp. 37-41. (In Russ.)

Khomenko I.A. *Shkola i roditeli: etapy razvitiia sotsial'nogo partnerstva* [School and parents: stages of development of social partnership]. *Direktor shkoly* [The headmaster of the school], 2007, vol. 4, pp. 83-88. (In Russ.)

Kovalenko T.V. *Modelirovanie vzaimodeistviia sem'i i shkoly v usloviakh sovremennogo nachal'nogo obrazovaniia: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Modeling of interaction between family and school in the conditions of modern primary education: DSc thesis, summary]. Omsk, 2016, 22 p. (In Russ.)

Kolesova L.G. *Organizatsiia vzaimodeistviia sem'i i pedagogicheskogo kollektiva v strukture deiatel'nosti zamestitelia direktora shkoly po uchebno-vospitatel'noi rabote: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Organization of interaction between the family and the teaching staff in the structure of the activities of the deputy director of the school for educational work: DSc thesis, summary]. Saint Petersburg, 1999, 19 p. (In Russ.)

Mostovaia S.E. *Psikhologo-pedagogicheskie usloviia effektivnogo vzaimodeistviia uchitelia i roditelei v nachal'noi shkole: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Psy-

chological and pedagogical conditions of effective interaction between teachers and parents in primary school: DSc thesis, summary]. Kaliningrad, 2010, 23 p. (In Russ.)

Ovcharova A.A. *Tekhnologiia sotsial'no-pedagogicheskogo vzaimodeistviia shkoly i sem'i po formirovaniu sotsial'no znachimykh kachestv shkol'nika: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Technology of socio-pedagogical interaction of school and family on the formation of socially significant qualities of a student: DSc thesis, summary]. Moscow, 2012, 28 p. (In Russ.)

Smirnova A.V. *Podgotovka budushchego pedagoga v vuze k vzaimodeistviu s sem'ei: avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Preparing of future teacher to interact with families at university: DSc thesis, summary]. Krasnoyarsk, 2013, 23 p. (In Russ.)

Zueva T.V. *Sotsiokul'turnoe razvitie podrostkov vo vzaimodeistvii sem'i i shkoly v kul'turno-dosugovoi deiatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Socio-cultural development of adolescents in the interaction of family and school in cultural and leisure activities: DSc thesis, summary]. Cheliabinsk, 2017, 25 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 19.01.2024; одобрена после рецензирования 20.02.2024; принята к публикации 12.03.2024.

The article was submitted 19.01.2024; approved after reviewing 20.02.2024; accepted for publication 12.03.2024.

РОЛЬ НАСТАВНИЧЕСТВА В РАБОТЕ С СЕМЬЯМИ, НАХОДЯЩИМИСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

Колесов Владимир Иванович, доктор педагогических наук, кандидат экономических наук, профессор, заслуженный деятель науки и образования РАЕ, академик РАЕ, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, Лужский институт (филиал) Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина, Россия, vi_kolesov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5539-5853>

Архиповская Елена Петровна, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Россия, elkaarhipka@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7255-7815>

Аннотация. Тема исследования затрагивает вопрос о роли наставничества в поддержке и помощи семьям, которые находятся в трудной жизненной ситуации. В данном исследовании анализируется эффективность и важность наставничества в поддержке семей, сталкивающихся с трудностями в области экономики, здравоохранения, образования, беженцев, насилия в семье или других сложных ситуациях. Этот метод помогает не только обучать, но и воспитывать новое поколение, передавая им ценные знания и опыт своего предшественника. Различные специалисты стремятся исследовать вопросы и проблемы семейного наставничества с целью разработки эффективных методов и подходов в этой области. В работе акцентируется внимание на роли семейного наставника в оказании практической и эмоциональной поддержки, доверительных отношений и содействия семейной стабильности. Кроме того, исследование рассматривает эффективные методы и подходы к семейному наставничеству, а также рекомендации для организаций и индивидуальных наставников, работающих с семьями в трудных жизненных ситуациях. Результаты исследования могут быть полезны для разработки программ и стратегий поддержки семей в трудной жизненной ситуации, а также основы для дальнейших исследований в данной области.

Ключевые слова: семейный наставник, педагог-наставник, родитель-наставник, творчество, личность ребенка.

Для цитирования: Колесов В.И., Архиповская Е.П. Роль наставничества в работе с семьями, находящимися в трудной жизненной ситуации // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 2. С. 12–16. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-12-16>

Research Article

THE ROLE OF MENTORING IN WORKING WITH FAMILIES IN DIFFICULT LIFE SITUATIONS

Vladimir Iv. Kolesov, Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Economics, Professor, Honored Worker of the Higher School of the Russian Federation, Honored Worker of Science and Education RAE, Academician RAE, Luga Institute (branch) Leningrad State University A.S. Pushkin, vi_kolesov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5539-5853>

Elena P. Arkhipovskaya, Leningrad State University A.S. Pushkin, elkaarhipka@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7255-7815>

Annotation. The topic of the study raises the question of the role of mentoring in supporting and helping families who are in a difficult life situation. This study analyzes the effectiveness and importance of mentoring in supporting families facing difficulties in the field of economics, health, education, refugees, domestic violence or other difficult situations. This method helps not only to teach, but also to educate a new generation, passing on to them the valuable knowledge and experience of its predecessor. Various specialists seek to explore the issues and problems of family mentoring in order to develop effective methods and approaches in this area. The work focuses on the role of a family mentor in providing practical and emotional support, trusting relationships and promoting family stability. In addition, the study examines effective methods and approaches to family mentoring, as well as recommendations for organizations and individual mentors working with families in difficult life situations. The results of the study can be useful for developing programs and strategies to support families in difficult life situations, as well as the basis for further research in this area.

Keywords: family mentor, teacher-mentor, parent-mentor, creativity, child's personality.

For citation: Kolesov V.I., Arkhipovskaya E.P. The role of mentoring in working with families in difficult life situations. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, No. 2, pp. 12–16. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-12-16>

Семейное благополучие и его обеспечение являются значимыми ценностями в российском обществе. Исследования ученых позволяют нам уяснить понятия «семейное благополучие», «благополучная семья», «благополучие в семье», «благополучие семьи». Мы определяем семейное благополучие как состояние, в котором все члены семьи чувствуют себя защищенными, любимыми и взаимодействуют на основе взаимопонимания и поддержки. Основой семейного благополучия служат различные блага, которые приносят людям процветание и счастье. Понимается, что блага могут быть как материальными, так и духовными, обеспечивая эмоциональный и психологический комфорт [Переломова: 178].

С древнейших времен в воспитании человека незаменимую роль играли учителя, старшие товарищи, то есть наставники. В достижении благополучия в семье большое значение имеет чувство уверенности и надежности, которое может дать наставник. История семейного наставничества накопила положительный опыт в решении ряда семейных проблем. В.А. Сухомлинский говорил: «Передача опыта – это передача идеи. Заимствование опыта – это индивидуальное творчество на основе идеи». Только личный пример наставника является эффективным результатом.

Работа наставника в семье дает следующие результаты: эмоциональное и духовное оздоровление семьи; профессиональный рост членов семьи; выявление и развитие творческих способностей детей; использование новых форм и средств социального воспитания. Позитивные изменения в семье требуют достаточно много времени и больших усилий как со стороны наставников, так и в большей степени со стороны членов семьи [Азаров: 27]. Семейное наставничество является наиболее эффективной формой профессиональной адаптации, которая способствует повышению профессиональной компетентности и закреплению педагогических кадров. В современном понимании наставничество представляет собой перспективную образовательную технологию, которая позволяет передавать знания, формировать необходимые компетенции быстрее, чем традиционные способы.

Программа наставничества предполагает наличие наставника и наставляемого. Такая форма наставничества активно применяется в образовательных учреждениях, индустрии, медицине, IT-сфере и других профессиональных областях, где происходит передача практического опыта и знаний между коллегами с разным уровнем опыта. Она является эффективным методом развития и поддержки новичков, позволяя

им быстрее и успешнее интегрироваться в производственную среду и улучшить свои профессиональные навыки [Гукаленко: 64]. Наставник помогает молодому педагогу реализовать себя, развить личностные качества, а наставляемый, в свою очередь, при помощи наставника решает конкретные жизненные, личные и профессиональные задачи. Для достижения поставленных задач наставник должен обладать высокими профессиональными качествами, пользоваться авторитетом в коллективе, а также быть готовым передавать свой опыт [Блинов: 13].

Необходимо отметить, что процесс наставничества строится следующим образом: наставник воздействует на воспитанника, а тот, в свою очередь, поступками, личностными изменениями дает наставнику обратную связь, помогая корректировать процесс наставничества. Отсутствие опыта и специальных знаний определяет собственную несостоятельность педагога. Такой педагог боится критики администрации, постоянно волнуется, что что-нибудь не успеет, забудет, упустит. Он не способен ни на творчество, ни тем более на инновации [Кларин: 98].

Роль наставника заключается, прежде всего, в активизации ресурсов семьи, поиске действенных мер по преодолению проблемной ситуации в семье, а также в обеспечении единства и координации всего комплекса проводимых реабилитационных мероприятий по выходу семьи из кризисной ситуации. Об актуальности приведенных выше задач свидетельствует, в частности, то, что 2023 год объявлен Президентом Российской Федерации Годом педагога и наставника.

Понятие наставничества чаще всего используется в отношении ребенок – взрослый. Это не случайно, о чем свидетельствуют значения слов «наставник», «наставничество»: «наставник» – это учитель, воспитатель, руководитель; «наставничество» – процесс передачи опыта и знаний от старших к младшим членам общества [Колесов: 324]. Семейный наставник необходим, так как на этапе взросления любому ребенку (и особенно подростку!) нужен значимый взрослый, который мог бы направить в нужную сторону, ответить на волнующие вопросы, принять таким, какой он есть, и в прямом смысле слова наставить на правильный путь [Льюис: 141].

Следует отметить, что этот значимый взрослый – не всегда родитель, нередко это совершенно иной человек. И такого наставника совершенно необходимо иметь ребенку. Может возникнуть вопрос: зачем его искать, ведь с этими задачами справляются и родители? Они любят и принимают своего ребенка любым с самого рождения, подсказывают пути решения про-

блем, способы поведения в различных ситуациях, делаясь своим жизненным опытом. Действительно, родитель – это тот, кто родил ребенка и в дальнейшем помог ему выжить. Задача мамы и папы состоит в сохранении семейного мира любящим и мягким, чтобы ребенок знал, что у него всегда есть место, где его любят. Но в какой-то момент развития ребенка семейной любви ему становится мало, возникает острая потребность в росте, развитии, социальном признании. На этом этапе (подростковый возраст) большинство детей начинают более осознанно заниматься планированием и организацией своей жизни.

Именно в этот период и необходимо появление в жизни ребенка наставника, в роли которого может выступать учитель, воспитатель, тренер, соседи и т. д. На данном этапе своего развития ребенок перестает воспринимать родителей как безусловных авторитетов, и это нормально. До сих пор дети проводили с родителями все свое время, однако в период взросления им становится совершенно необходимо отделиться от них, приобрести свое собственное устойчивое «я». В этот момент главная задача родителей – понять это, принять и помочь ребенку выбрать наставника.

В настоящее время семейное наставничество несомненно актуально, являясь востребованным методом передачи знаний, умений, навыков. Что оно собой представляет? Любая семья рано или поздно сталкивается с трудностями, возникают внутрисемейные конфликты, недопонимание. И не всегда у семьи есть необходимые ресурсы, чтобы справиться с этой ситуацией самостоятельно. Цель семейного наставничества – поддержка и помощь семьям, которые сталкиваются с подобными трудностями и конфликтами внутри семьи. Это особенно важно для семей, находящихся в трудной жизненной ситуации или находящихся в зоне повышенного риска развития семейного неблагополучия.

Семейные наставники, часто являющиеся опытными специалистами в сфере социальной работы, психологии или педагогики, предлагают ресурсы, знания и навыки, необходимые для поддержки и улучшения семейных отношений. Они работают с семьями, проводят индивидуальные консультации или групповые тренинги, помогают развивать навыки родительства, коммуникации и решения проблем.

Семейное наставничество строится на принципах доверия, уважения и эмпатии. Семейные наставники помогают семьям разработать планы развития, улучшить коммуникацию, преодолеть трудности и обрести стабильность. Они также могут помочь семьям установить связи с другими ресурсами в обществе, такими как центры социальной поддержки или специалисты по здравоохранению. Такое наставничество имеет целью не только помочь семье справиться с текущими проблемами, но и обеспечить долговременное семей-

ное благополучие. Оно может способствовать повышению родительских компетенций, снижению стресса в семье и укреплению отношений между членами семьи.

Основываясь на индивидуальных потребностях и целях семьи, семейное наставничество может иметь различные формы, включая консультирование, психологическую поддержку, образовательные программы и рекомендации по социальному взаимодействию. Все эти задачи входят в компетенцию семейного наставника – должностного лица или волонтера, оказывающего необходимую поддержку нуждающейся семье, наставляющего ее на более эффективный путь развития. Родители в таких семьях, безусловно, нуждаются в повышении педагогического опыта для эффективного воспитания своих детей, помощи в решении юридических или каких-либо иных проблем.

В сложных периодах в таких семьях большое значение имеет чувство уверенности и надежности, которое может дать именно наставник. Им может быть педагог, специалист по социальной работе, психолог или иной человек, способный грамотно оказать помощь в преодолении какого-то непростого этапа. Особенностью семейного наставничества является комплексное воздействие. Например, если семья в целом благополучная, но в ней есть несовершеннолетний правонарушитель, это не значит, что наставник работает только с подростком. Семья – это единый организм, наставник закрепляется не за несовершеннолетним, а за семьей, в ходе развития которой произошли сдвиги.

Отметим, что наставник также может привлекать помощь со стороны, если возникает такая необходимость. Но он точно знает, чем можно помочь в той или иной ситуации, так как обладает комплексом знаний, включая историю семейного наставничества, накопившую положительный опыт в решении ряда семейных проблем. В.А. Сухомлинский говорил: «Передача опыта – это передача идеи. Заимствование опыта – это индивидуальное творчество на основе идеи». Только личный пример и знания наставника являются лучшим методом достижения эффективного результата. Работа наставника приносит эмоциональное и духовное оздоровление, личностный рост членов семьи, гармонизацию отношений [Сухомлинский: 205].

Семейный наставник помогает семье поверить в себя и увеличить уверенность в собственных силах и возможностях, формирует собственный «маршрут» семьи для достижения поставленных целей в воспитании детей. При необходимости помогает трудоустроиться, получить специальность, помочь в карьерном росте. Наставнику, безусловно, необходимо обладать не только нужными знаниями, но и такими важными личностными качествами, как стрес-

соустойчивость, уверенность, доброта, целеустремленность, альтруизм, умение помогать, но не делать за другого, терпение, активность и т. д.

Семейный наставник должен знать особенности семьи, ее трудности и возможности. Наставник – это не только человек, к которому можно обратиться с трудным вопросом, наставник в целом организует жизнь, развитие и поддержку. Он всегда находит выход из трудной жизненной ситуации. Спектр работы наставников очень широк: например, помощь в решении таких проблем, как трудоустройство (наставник поможет в поиске работы), оформление ребенка в детский сад (особенно если ребенок имеет отклонение в здоровье). Проведенные совместные мероприятия с семьями и наставниками объединяют, сплочивают семьи, выявляют и развивают творческие способности детей и родителей, в семье появляется доход, улучшается материальное благосостояние, развивается ответственность родителей, проявляется эмоциональное и духовное оздоровление семьи.

Важно, что наставник помогает членам семьи быстрее сориентироваться и адаптироваться в социуме. Когда есть поддержка семье, то родителям становится понятно, к кому и по какому вопросу можно обратиться и посоветоваться, получив обратную связь от наставников [Яковлева: 43]. Опытный наставник помогает семье увидеть ее сильные стороны, наставляет, поддерживает на пути их жизни, повышает самоуважение, уверенность в себе и настраивает на позитивное отношение к своей жизни. Психологическая поддержка опытного человека, педагога, психолога всегда поможет преодолеть сложные жизненные ситуации.

В целом можно сказать, что наставничество над семьями как метод передачи опыта и знаний получает все большее признание и становится неотъемлемой частью обучения, профессионального развития, способом помощи семьям, находящимся в трудной жизненной ситуации. Изучение различных аспектов семейного наставничества является предметом интереса ученых, педагогов, психологов и других специалистов. Вопросы эффективности наставнических отношений, роли мотивации и эмоций, а также различных методологических подходов к наставничеству активно изучаются и обсуждаются. Цель будущих исследований по данному вопросу состоит в разработке и реализации эффективных стратегий и программ наставничества, которые могут помочь достигнуть оптимальных результатов в процессе обучения, профессионального роста и решения (преодоления) трудных жизненных ситуаций в семье.

Список литературы

Азаров Ю.П. Семейная педагогика. Воспитание ребенка в любви, свободе и творчестве. Москва: ЭКСМО, 2015. 469 с.

Блинов В.И. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 3. С. 4–18. <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2019-10301>.

Гукаленко О.В. Традиционные и инновационные формы наставничества в системе непрерывного образования: теоретический обзор // Педагогика. 2023. Т. 87, № 7. С. 63–73. EDN: FFUWQE.

Кларин М.В. Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. 2016. № 5. С. 92–112. EDN: XAIJBN.

Колесов В.И. Семейная педагогика и семейное образование: учебник для вузов. 2-е изд., испр. и доп. Санкт-Петербург: Лань, 2024. 592 с.

Льюис Г. Менеджер-наставник. Стратегия воспитания талантов и передачи знаний. Москва: Баланс клуб, 2002. 192 с.

Переломова Н.А. Семейное наставничество как технология укрепления семейного благополучия // Наставничество как трансфер к новым возможностям в образовании: модели, формы, перспективы, риски: сб. ст. участников всерос. науч.-практ. конф.; Арзамас, 2–3 ноября 2023 года. Арзамас: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, 2023. С. 178–182.

Сухомлинский В.А. Мудрость родительской любви. Москва: Мол. гвардия, 1988. 309 с.

Яковлева А.К. Роль наставничества в современном образовании // Молодой ученый. 2023. № 29.1 (476.1). С. 42–44. URL: <https://moluch.ru/archive/476/104991/> (дата обращения: 06.03.2024).

References

Azarov Ju.P. *Semejnaja pedagogika. Vospitanie rebyonka v ljubvi, svobode i tvorcestve* [Family pedagogy. Raising a child in love, freedom and creativity]. Moscow, JeKSMO Publ., 2015, 469 p. (In Russ.)

Blinov V.I. *Nastavnichestvo v obrazovanii: nuzhen horosho zatochennyj instrument* [Mentoring in education: a well-sharpened tool is needed]. *Professional'noe obrazovanie i rynek Truda* [Vocational education and the labor market], 2019, vol. 3, pp. 4-18. <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2019-10301> (In Russ.)

Gukalenko O.V. *Tradicionnye i innovacionnye formy nastavnichestva v sisteme nepreryvnogo obrazovanija: teoreticheskij obzor* [Traditional and innovative forms of mentoring in the system of continuing education: a theoretical review]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2023, vol. 87, No. 7, pp. 63-73. (In Russ.)

Jakovleva A.K. *Rol' nastavnichestva v sovremenom obrazovanii* [The role of mentoring in modern education]. *Molodoj uchenyj* [Young scientist], 2023, vol. 29.1 (476.1), pp. 42-44. URL: <https://moluch.ru/archive/476/104991/> (access date: 06.03.2024). (In Russ.)

Klarin M.V. *Sovremennoe nastavnichestvo: novye cherty tradicionnoj praktiki v organizacijah XXI veka* [Modern mentoring: new features of traditional practice in organizations of the XXI century]. *JeTAP, jekonomicheskaja teorija, analiz, praktika* [STAGE: economic theory, analysis, practice], 2016, vol. 5, pp. 92-112.

Kolesov V.I. *Semejnaja pedagogika i sem'vedenie: uchebnik dlja vuzov* [Family pedagogy and family studies: textbook for universities], 2-e izd. St. Petersburg, Lan Publ., 2024, 592 p. (In Russ.)

L'juis G. *Menedzher-nastavnik. Strategija vospitanija talantov i peredachi znanij* [The manager is a mentor. The strategy of talent education and knowledge transfer]. Moscow, Balans klub Publ., 2002, 192 p. (In Russ.)

Perelomova N.A. *Semejnoe nastavnichestvo kak tehnologija ukreplenija semejnogo blagopoluchija* [Family mentoring as a technology for strengthening family well-being]. *Nastavnichestvo kak transfer k novym vozmozhnostjam v obrazovanii: modeli, formy, perspektivy, riski:*

sb. st. uchastnikov Vseros. nauch.-prakt. konf.; Arzamas Pub., 2–3 nojabrja 2023 goda. Arzamas, Nacional'nyj issledovatel'skij Nizhegorodskij gosudarstvennyj universitet im. N.I. Lobachevskogo Publ. [Mentoring as a transfer to new opportunities in education: models, forms, prospects, risks: a collection of articles by participants of the All-Russian Scientific and Practical Conference; Arzamas, November 2-3, 2023]. Arzamas, National Research Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky Publ., 2023, pp. 178-182. (In Russ.)

Suhomlinskij V.A. *Mudrost' roditel'skoj ljubvi* [The wisdom of parental love]. Moscow, Mol. Gvardiya, 1988, 309 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 17.03.2024; одобрена после рецензирования 29. 04.2024; принята к публикации 29.04.2024.

The article was submitted 17.03.2024; approved after reviewing 29.04.2024; accepted for publication 29.04.2024.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 2. С. 17–24. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, No. 2, pp. 17–24.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 373.5.016:94

EDN QYHOPK

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-17-24>

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ДИСКУРС ФАЛЬСИФИКАЦИЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ И АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ШКОЛЬНОГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Писаный Денис Михайлович, кандидат исторических наук, доцент, Луганский государственный педагогический университет, Луганск, Россия, mypostdmp@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0009-1317-5217>

Аннотация. Статья посвящена проблемам фальсификации истории России, а также влиянию этого процесса на систему школьного образования. Автор анализирует причины, а также основные тенденции «исторического ревизионизма» на примере постсоветской Украины. «Переписывание истории» рассматривается как часть «гибридной войны», ведущейся сейчас «коллективным Западом» против Русского мира. Составной частью «гибридной войны» является война информационная и даже «ментальная». Переосмысление исторического прошлого является мощным оружием в этом противостоянии. Анализируя содержание нормативных документов, а также школьных учебников, автор выделяет основные тенденции фальсификации национальной истории, осуществляемой частью украинского научного сообщества по социальному заказу киевского режима. Прослеживается цепь ложных смыслов, которыми наделяются события нашего общего прошлого – от становления Древней Руси до распада Советского Союза. Показывается негативное влияние этого процесса на массовое сознание школьников. В свете раскрытых проблем описываются актуальные задачи российского школьного гуманитарного образования, которые в первую очередь нужно реализовывать на новых территориях. Делается вывод, что учителя истории ответственны за сохранение исторической правды и памяти поколений как важнейших компонентов социокультурной идентичности подрастающего поколения. Соответствующая учебная и воспитательная работа в российских школах должна вестись с опорой на наши традиционные духовно-нравственные ценности. Это поможет укрепить единство государства, достойно преодолеть вызовы и угрозы современности.

Ключевые слова: фальсификация истории, школьники, ментальная война, социокультурная идентичность, смыслы истории, гуманитарное образование.

Для цитирования: Писаный Д.М. Социокультурный дискурс фальсификаций отечественной истории и актуальные задачи школьного гуманитарного образования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 2. С. 17–24. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-17-24>

Research Article

THE SOCIO-CULTURAL DISCOURSE OF FALSIFICATIONS OF NATIONAL HISTORY AND THE ACTUAL TASKS OF SCHOOL HUMANITARIAN EDUCATION

Denis M. Pisanyi, Candidate of Historical sciences, Assistant Professor, Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, Russia; mypostdmp@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0009-1317-5217>

Abstract. The article is devoted to the problems of falsification of the history of Russia, as well as the impact of this process on the school education system. The author analyzes the causes, as well as the main trends of “historical revisionism” on the example of post-Soviet Ukraine. The “rewriting of history” is considered as part of the “hybrid war” being waged by the “collective West” against the Russian world. An integral part of the “hybrid war” is an informational and even “mental” war. Rethinking the historical past is a powerful tool in this confrontation. Analyzing the content of normative documents, as well as school textbooks, the author identifies the main trends in the falsification of national history carried out by part of the Ukrainian scientific community on the social order of the Kiev regime. A chain of false meanings is traced, which are given to the events of our common past – from the formation of Ancient Russia to the collapse of

the Soviet Union. The negative impact of this process on the mass consciousness of schoolchildren is shown. In the light of the revealed problems, the current tasks of Russian school humanitarian education are described, which, first of all, need to be implemented in new territories. It is concluded that history teachers are responsible for preserving historical truth and the memory of generations as the most important components of the socio-cultural identity of the younger generation. Appropriate of teaching and educational work in Russian schools should be based on our traditional spiritual and moral values. This will help strengthen the unity of the state and adequately overcome the challenges and threats of our time.

Keywords: falsification of history, schoolchildren, mental warfare, socio-cultural identity, the meanings of history, humanitarian education.

For citation: Pisanyĭ D.M. The socio-cultural discourse of falsifications of national history and the actual tasks of school humanitarian education. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2024, vol. 30, No. 2, pp. 17–24. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-17-24>

В настоящее время российское общество сталкивается с беспрецедентными вызовами. Серьезную угрозу безопасности государства несет гибридная агрессия «коллективного Запада». Это совершенно новый тип противостояния, в котором, помимо военного конфликта, ведется информационная (когнитивная, ментальная) война. Она направлена на подрыв общества изнутри путем разрушения наших традиционных духовно-нравственных ценностей. Одним из важнейших направлений «ментальной войны» является фальсификация истории. Она направлена на то, чтобы лишить народ «точки опоры» в своем прошлом. Вместо этого обществу, подверженному подобным манипуляциям, навязывают ложные смыслы исторических событий и процессов.

К каким последствиям может привести успех в таких манипуляциях массовым сознанием, видно из событий последних лет на Украине. Следовательно, опыт фальсификаций отечественной истории на постсоветском пространстве, а также их имплементация в систему образования нуждается в тщательном комплексном анализе, в том числе для выработки «коллективного иммунитета» нашей обучающейся молодежи к подобным воздействиям. Сказанное выше свидетельствует об актуальности данной темы.

Обзор литературы позволяет утверждать, что проблемам фальсификации российской истории уделяется значительное внимание. Так, статьи Е.Е. Вяземского, С.В. Устинкина и А.В. Рудакова обозначают основные тенденции таких фальсификаций, а также начало выработки подходов для противодействия им. Исследование И.В. Ковшова посвящено проблематике искажения военной истории в информационной среде [Ковшов: 206]. В диссертации А.А. Журухиной делается попытка проследить дискурс украинской истории (в её «ревизионистском» истолковании) конца 90-х – начала 2000-х гг. [Журухина: 1]. Однако проблема деконструкции смыслов исторического в связи с атаками на российскую социокультурную идентичность изучена еще недостаточно.

Цель настоящей статьи – проанализировать основные тенденции фальсификации российской истории (на постсоветском украинском материале),

а также выделить актуальные задачи российского школьного гуманитарного образования, встающие перед нашими педагогами в контексте этого аспекта «ментальной войны».

Вначале нужно отметить, что одним из последствий распада Советского Союза в культурной сфере стал глубокий раскол в характере и смыслообразующих элементах школьного социально-гуманитарного образования. Этот раскол был обусловлен различными подходами властей новых независимых государств к решению внутривосточных проблем и еще более глубоким различием во внешнеполитических приоритетах. Так, постсоветские страны Балтии почти моментально попали в сферу влияния «коллективного Запада». На Закавказье и в Средней Азии началась новая «Большая игра» между Россией, с одной стороны, Великобританией и США – с другой. Режим «стратегического партнерства» в двусторонних отношениях сохранялся фактически только с Беларусью и Украиной. Элите последней, однако, это не мешало подготавливать, а затем и проводить комплексную «ревизию» отечественной истории.

Поскольку до мая 2014 года Луганская область находилась в составе Украины, необходимо очертить *дискурс украинского «исторического ревизионизма»*. Ведь процесс этот стал одной из важнейших предпосылок майского референдума 2014 г., по итогам которого была провозглашена независимость Луганской Народной Республики (как первый шаг к возвращению домой – в Россию).

Рассмотрим, в чем же заключались причины «исторического ревизионизма» на Украине. Одним из главных побудительных мотивов политической элиты, поставившей перед учеными (а затем и перед педагогами) такой «социальный заказ», было стремление обосновать национальную независимость. Опыт истории, а также объективная логика подсказывают, что народ, находящийся в составе многонационального государства, стремится к независимости в силу конкретных негативных аспектов его социального бытия внутри этого самого государства. Но многие поколения простых украинцев – граждан бывшего СССР – просто не видели таких негативных

тенденций. Следовательно, официальный Киев ставил перед историками задачу «выдвижения на передний план» именно негативных сторон исторической реальности в Советском Союзе, от которой в первую очередь «страдали» бы именно украинцы. Основным методом решения этой задачи заключался в тенденциозном подборе фактов (по принципу «если факты противоречат концепции, от них нужно избавиться»).

Однако оправдание современного политического курса на Украине осуществлялось не только путем извращения смыслов общего (для всех народов Российской империи и СССР) исторического прошлого. Параллельно (с 2000-х гг.) «конструировался» новый образ будущего. Взамен коммунистических идеалов советского периода обывателям предлагалось построение «светлого завтра» путем европейской и евроатлантической интеграции (то есть вхождения в Евросоюз и НАТО).

Первые «мазки» в будущей «панораме» обновленной национальной истории (для её последующего внедрения в школьную программу) были сделаны в книге А.С. Кучерука «Рассказы по истории Украины» [Кучерук: 147]. В частности, там делалась одна из первых попыток превратить Великую Отечественную войну просто в «советско-германскую». Очевидно, для взрослых, не понимающих, о какой войне идет речь, мелким шрифтом делалась сноска: «*Ранее* в истории она *называлась* Великой Отечественной войной» (курсив автора. – Д. П.) [Кучерук: 147].

В 2001 г. появилась книга, подписанная вторым президентом Украины Леонидом Даниловичем Кучмой под названием «Украина – НЕ Россия» [Кучма: 5]. В этой работе видение «особого» украинского исторического пути проступало уже более рельефно.

Но системный и массовый характер фальсификации общего с Россией исторического прошлого в украинской историографии приобрели в президентство Виктора Ющенко. К тому времени стремительный рост интереса официального Вашингтона к вовлечению Украины в американскую сферу влияния в «овальном кабинете» почти не скрывался. Достаточно вспомнить происхождение и прежнее место работы второй жены В. Ющенко и, конечно же, «лекала» западных политтехнологий в так называемой «оранжевой революции» (2004 г.). Позднее эти же технологии в более жестком варианте были применены в ходе пресловутой «революции достоинства» (2014 г.).

Отметим основные сегменты «кривого зеркала обновленной истории» по-украински, декларируемые в школьной программе и отраженные в учебниках с конца 90-х гг. Творцы «новой истории» для Украины опирались на «реперные точки», то есть основные вехи культурного и государственного становления народа. Так, **Древнерусское государство** в IX–XII вв. стали именовать исключительно «Киевская

Русь». В сознание молодого поколения насаждался миф, что «только Украина – правопреемник Киевской Руси». В действительности же Древнерусское государство стало «колыбелью» трех братских народов – русского, украинского и белорусского (сами же народы окончательно сформировались ближе к рубежу XVI–XVII вв.).

Еще больше внимания уделялось периоду построения казачьего государства – Гетманщины. В советской историографии (равно как и в современной российской) события января 1654 г. трактуется как «воссоединение Украины с Россией». Украинские же «акулы пера» от историков в качестве альтернативного смысла предлагали сначала «ситуативный военно-политический союз», а затем – и вовсе термин «присоединение». Показательная в этом отношении выдержка из статьи «Переяславская присяга: смысл и последствия» В.А. Смолия: «Украина возникла и развивалась отдельно от России, а значит, никак не могла быть отторгнута от неё. Воссоединять Украину с Россией невозможно» [Смолий: 65].

Развивая эти концептуальные конструкты, «ревизионисты» создавали и альтернативный образ военно-политического противостояния конца 50-х – 80-х гг. XVII в., известного как период «Руины». Большую часть ответственности за разруху и запустение Правобережья и Левобережья Днепра в это время историки перекладывали именно на Московское царство. А представители элиты, намеревавшиеся вывести Гетманщину из-под московской юрисдикции (Иван Выговский, Павел Тетеря, Петр Дорошенко и др.) преподносились школьникам как «герои».

В действительности раздел украинских земель по Днепру в 1663 г. произошел по вине местной элиты. Именно казацкая старшина не смогла прийти к согласию. Часть её обратилась за поддержкой к Речи Посполитой и даже к Османской империи (Петр Дорошенко). Что же касается оценки этих действий, отметим, что вхождение Гетманщины в состав Московского царства подкреплялось сначала крестным целованием (то есть присягой сакрального характера), затем и «Мартовскими статьями» (то есть юридическим документом). Следовательно, нарушители этих установлений с церковной точки зрения совершали грех, а с правовой – акт государственной измены.

С особым «пафосом» стала преподноситься украинским школьникам антироссийская деятельность гетмана Ивана Мазепы. На этом историческом отрезке (начало XVIII в.) фантазии «ревизионистов» впервые перешли с национального на международный (региональный) уровень. Помимо «борцов за свободу Украины», Иван Мазепа и его преемник Филипп Орлик получили ореол «защитников Европы от российской агрессии». Также в сознание школьни-

ков внедрялся миф о том, что Орлик – «творец первой в мире конституции».

Продолжая мониторинг обновленного украинского исторического дискурса XVIII века, отметим, что главным следствием системных реформ Петра I Великого и Екатерины II Великой провозглашались не укрепление государства, не рост экономики, не культурное развитие, а... страдания простого народа. Акцент делается на «двукратном» разрушении Запорожской Сечи, введении Малороссийской коллегии, ликвидации института гетманства, а также распространении крепостного права на ранее свободные от него земли. То, что феодализация была общеимперским процессом, а страдания простого народа были бы неизмеримо большими в случае победы врагов России – Швеции и Османской империи – во внимание не принималось.

Намеренно искажались и смыслы истории XIX века. Вместо промышленного переворота, укрепления международного авторитета империи, гуманизации образования, других последствий успешных реформ (и вообще поступательного развития всех сфер общественной жизни) на первый план киевскими историками выдвигается... украинское национальное возрождение. Как минимум 50 % учебного материала в курсе 9-го класса отводилось изучению общественно-политических течений и движений, обосновывавших право украинского народа выйти из состава Российской и Австро-Венгерской (туда входили западноукраинские земли) империй.

Применительно к началу XX века внимание обучающихся акцентируется на лозунге «Единая и неделимая Украина от Карпат и до Кавказа», который появился накануне Первой мировой войны (Н. Михновский и Д. Донцов). При этом, разумеется, не указывалось, что подобные идеологические изыскания находились в отрыве от насущных потребностей народных масс, в недрах которых действительно назрела революция.

В 10-м классе примерно такой же удельный вес тем и параграфов приходился на «украинские национально-освободительные соревнования 1917–1921 гг.» (термин, популяризированный учеными О.А. Рублевым и А.П. Реентом в одноименной монографии под грифом НАН Украины) [Рублев: 5]. В событиях революции 1917 г. и Гражданской войны всячески превозносится роль Центральной рады (М. Грушевский), Гетманата (П. Скоропадский), Директории УНР (В. Винниченко, С. Петлюра), Западно-Украинской Народной Республики.

Поражение указанных выше политических режимов националистического толка и установление Советской власти преподносится как «национальная трагедия». Советский проект государственного строительства Украинской ССР трактуется как «чуждый»

и «навязанный извне». Донецко-Криворожская Республика в лучшем случае просто упоминается. В аналогичном «пессимистическом» ключе рассматривается история УССР в межвоенный период. Вместо достижений НЭПа в 20-е годы и сталинской модернизации страны в 30-е годы приоритет в историческом нарративе отводится голоду 1932–1933 гг. и массовым репрессиям. Причем школьникам навязывается мнение, что жертвами и того, и другого были почти исключительно украинцы.

Фальсификациям истории Великой Отечественной войны в постсоветской украинской историографии на современном этапе уделяется значительное внимание. Отметим ключевые тенденции «мифотворчества», нацеленного на сознание обучающейся молодежи. Старшеклассникам планомерно внушались следующие идеи:

- о «равной ответственности» фашистской Германии и Советского Союза за развязывание Второй мировой войны;
- о «союзнничестве» Германии и СССР на первом этапе войны (с сентября 1939 по июнь 1941 гг.);
- концепция «превентивной войны», согласно которой Сталин планировал первым напасть на Германию;
- идея о том, что ОУН – УПА были главной «движущей силой» антифашистского Сопротивления;
- героизация ОУН – УПА, репрезентация этих военно-политических сил как единственных борцов за интересы украинского народа (при игнорировании широко известных фактов коллаборационизма со стороны националистов);
- принижение роли Красной Армии в разгроме Германии и её союзников, концентрация ученического внимания на таких аспектах военной действительности, как штрафбаты, заградотряды, «чернопиджачники», депортации, злоупотребления сотрудников особых отделов и т. д.;
- «абсолютизация» вклада этнических украинцев в Победу.

Список можно продолжать.

Основной же смысл послевоенной истории Советского Союза в интерпретации украинских «ревизионистов» – сплошное и повсеместное «нарастание кризисных явлений» во всех сферах общественной жизни, которые неминуемо вели государство к распаду.

Вообще в политическом и социокультурном дискурсе истории Украины, «написанной» после 1991 г., именно советская эпоха подверглась наибольшим и самым комплексным фальсификациям. Отметим основные линии соответствующего извращения смыслов украинской истории советского периода:

- вхождение стран в состав СССР якобы было продиктовано исключительно силой большевистской военной машины;

– пребывание республик в составе Советского Союза трактовалось фальсификаторами истории как «темные века» и «время упущенных возможностей»;

– упорно насаждалась идея об «уравнивании» коммунизма и фашизма;

– успехи, достигнутые в советский период, которые невозможно замалчивать, приписывались исключительно «гению» носителей «национальной культуры»;

– события же 24 августа 1991 г. и 1 декабря 1991 г. преподносились как «закономерный» результат разрушения «тюрьмы народов». Колоссальные экономические и другие трудности, с которыми Украина (как и другие страны СНГ) столкнулась именно вследствие распада СССР, преподносились как «временные», более того, вызванные именно «тяжелым советским наследием».

– достижение независимости оценивалось как возможность «исправить ошибки», как «ключ к светлому будущему» (построить которое поможет Запад); а относительно продолжающегося в 90-е годы кризиса новоиспеченные «глашатаи истины» твердили, что «нужно чуть-чуть потерпеть». Кстати, относительно времени этого «терпения» тоже были расхождения. Так, по ведущим каналам украинского телевидения в эти годы транслировался ролик с лозунгом «Трудно первые 100 лет!»

Наиболее «памятные» культурно-политические акции этого периода: торжества по случаю юбилея Конотопской битвы (1659 г.), присвоение звания Герой Украины Степану Бандере, полемика вокруг годов 1932–1933 гг., перенесенная на международный уровень, «протокольные демонстрации» министра иностранных дел Владимира Огрызко, который беседовал с российскими дипломатами(!) при помощи переводчика.

Особенно значительный эмоционально-психологический «прессинг» ощущали представители одаренной ученической молодежи – участники Всеукраинских олимпиад юных историков. Задания творческих туров 4-го (заключительного) этапа Олимпиады проверяли закрепление «новых смыслов» в сознании «лидеров общественного мнения» среди старшеклассников (задолго до печально известного пакета «законов о декоммунизации»).

Примеры таких заданий:

«Представьте, что Вы – депутат Верховной Рады, член экспертной комиссии. Подготовьте тезисы заключения на законопроект о предоставлении статуса ветеранов войны бойцам УПА» (Херсон, 2003 г.).

«В Вашем городе наверняка есть улицы, названия которых содержат устаревшую идеологическую нагрузку. Приведите конкретные примеры и аргументируйте их переименование» (Чернигов, 2004 г.)

Для успешного оценивания творческой работы со стороны жюри школьникам нужно было проде-

монстрировать политическую лояльность к тем идеям, которые насаждались в ученическом сознании. Участники олимпиады это хорошо понимали.

Таким образом, социальный заказ политической элиты Украины привел к «переписыванию истории» сначала в рамках академической науки. Потом началась системная трансформация школьного исторического образования – изменения в программах и параллельно в учебниках. Проверка лояльности детей к новым ценностным установкам осуществляется также в ходе итоговой аттестации (пресловутого ЗНО)¹. Эта планомерная работа должна была привести к конструированию у молодежи новой национальной идентичности. Новый образ «коллективного Мы» базировался на противопоставлении такому же «коллективному Мы» русского народа и Российского государства, особенно периода империи и Советского Союза.

Черты желанного для прозападной элиты Киева «коллективного Мы» (то есть «новой идентичности») украинцев в исторической ретроспективе можно описать следующими эпитетами:

- сражающиеся;
- поработанные (временно);
- обиженные;
- не покорившиеся;
- создатели всего лучшего, что было в «имперском» пространстве (так, присваивались заслуги промышленного переворота и любые позитивные изменения в сельском хозяйстве);
- творцы своей будущей свободы (под которой понималось, прежде всего, «освобождение» от любого влияния России).

Необходимо подчеркнуть, что проанализированный выше политический дискурс украинской истории навязывался большинству населения страны вследствие лоббирования идеологических интересов западных регионов. Именно на них, а также на «коллективный Запад» (ЕС и США) как «бенефициаров» было рассчитано «новое прочтение» национальной истории, в том числе «перестановки на пьедестале» героев и антигероев.

На наш взгляд, концептуальные аспекты исторических фальсификаций на Украине в целом укладываются в схему, представленную в таблице 1.

Можно сделать предварительный вывод, что дискурс фальсификации украинской истории носит, прежде всего, социокультурный характер. И направлены эти фальсификации на «деконструкцию» элементов российской идентичности, все еще присущих украинскому обществу. Причем приоритетная «деконструкция» проводится в отношении социокультурной идентичности.

Внедрение этих «фальсификатов» в систему школьного образования призвано нивелировать ощу-

Истинные и ложные смыслы истории по-украински

	Критерии	Истинные смыслы	Навязанные ложные смыслы
Образ прошлого	Отношения народов	Дружба, братство, единство	Вражда, раскол
	События, процессы	Достижения	«Упущенные возможности»
	Эмоции	Гордость, радость	Обиды, претензии
Лейтмотив настоящего	Национальная независимость (от России) – «высшее благо». Насаждение националистической идеологии в сознании молодежи. Ключевой тезис в дискурсе современности: «Украина – НЕ Россия» (а впоследствии «Украина – Анти-Россия»). Несогласные с этим воспринимались как «люди второго сорта»		
Образ будущего	«Украина – это Европа». Важнейшей целью внешней политики провозглашалась европейская и евроатлантическая интеграция, а ключевые внутриполитические мероприятия (в том числе подготовка общественного мнения) также подчинены достижению этой цели		

щение сопричастности личностного «Я» и коллективного «Мы» к социальным институтам (например, государство Советский Союз) и духовным ценностям (общему культурному наследию эпохи Московского царства, Российской империи и СССР).

С 2015 г. такая политика в сфере образования подкрепляется символическим насилием небывалого масштаба. В рамках пресловутого «закона № 317-VIII» осуществляется переименование городов и поселков, улиц, площадей². Только за первый год действия закона переименовано более 900 населенных пунктов.

Справедливой нам представляется оценка рассматриваемых социокультурных процессов, данная профессором О.Ф. Турянской: «Долгие десятилетия образовательная политика украинского государства в отношении истории была следствием прямого заказа западных стран, в соответствии с которым создавались концепции, издавались учебники, готовились школьные учителя... Конечной целью этого информационного вмешательства был удар по России, по историческому, культурному, ментальному, духовному единству людей, разделенных современными государственными границами, но составляющих один народ, прошедший тысячелетний путь совместного исторического развития. Все это – результат ведения целенаправленной и жестокой информационной войны против русской культуры, ее смыслов и ценностей, против того, что составляет силу и духовную мощь нашей цивилизации» [Турянская: 509].

10 лет назад «процесс навязывания заданных смыслов, требуемых ориентиров привел к своему логическому результату – народ раскололся на тех, кто пошел за навязываемыми смыслами, и на тех, кто этим чуждым смыслам активно противился» [Турянская: 509].

Действительно, *не все на Украине были согласны с такой интерпретацией далекого и недавнего прошлого*. Особенно сильный удар «мифотворчество» 90-х и «нулевых» наносило по «ментальному

полно» населения Донбасса. Ведь наша малая родина на протяжении столетий была «фронтиром» тех судьбоносных перемен в жизни Отечества, в которых ярко проявлялся как ратный, так и трудовой подвиг наших предков.

Спротивление «переформатированию массового сознания», которое затеяли в Киеве, нашло отражение, прежде всего, в сфере образования и культуры. Так, в 2012 г. принимается Региональная программа патриотического воспитания «Луганский характер»³. В учебной литературе краеведческой направленности значительное внимание уделяется достижениям региона в составе России в Новое и Новейшее время.

Сохранению исторической памяти и привлечению внимания целевой аудитории, в том числе детской и молодежной, к наследию выдающихся деятелей нашего края, его культурным достопримечательностям, были посвящены специальные проекты луганских СМИ в начале 2010-х: цикл видеосюжетов «Лица Луганщины», интернет-проект «Чудеса Луганщины», цикл телепередач «Губерния: загадки Луганского края». Это, пожалуй, самые значительные медиа-проекты, которые фактически выполняли функцию защиты российской идентичности луганчан от киевских (и западных) попыток её «деконструкции».

Государственный переворот 2014 г. в Киеве стал «точкой невозврата». Конфликт идентичностей из социокультурной плоскости перешел в политическую, а затем – и в прямое военное противостояние. Следствием стало вначале провозглашение Луганской Народной Республики как независимого государства (май 2014 г.), а спустя 8 лет (сентябрь 2022 г.) – возвращение домой, то есть вхождение в состав Российской Федерации.

Итак, в 2022 г. в результате референдумов, отражающих народную волю, в состав Российской Федерации вошли четыре новых субъекта – Донецкая и Луганская Народные Республики, Запорожская и Херсонская области. Интеграция новых регионов предполагает не только экономические и политико-правовые меры. Не менее важны мероприятия со-

циокультурного характера, в том числе – интеграция в российскую систему образования.

Важнейшей задачей в данной сфере является преодоление последствий насаждения среди молодежи этих регионов ложных смыслов нашей общей истории. С осени 2022 г. органами управления образованием проводится большая работа по преодолению искусственно созданных киевскими властями «социокультурных барьеров».

Конкретные направления этой работы (и задачи, и практические действия) заключаются в следующем:

- активизация работы по формированию у обучающихся исторической памяти о переломных (ключевых, знаковых) событиях отечественной истории. Пока что эта работа ведется в основном вокруг истории Великой Отечественной войны. Однако нужно, чтобы дети четко представляли себе духовно-нравственные смыслы событий других эпох (например, Крещение Руси, великое стояние на реке Угре, освоение Сибири, Смутное время, Петровские реформы и т. д.);

- усиление эмоциональной составляющей преподавания истории, в том числе через примеры выдающихся личностей. Ряд ученых считает, что этот дискурс целесообразно вести по линии «герои – гении – труженики – Святые»;

- профессиональная подготовка учителей истории на освобожденных территориях; проведение курсов повышения квалификации, позволяющих восполнить «кадровый дефицит» учителей обществознания;

- мониторинг ксенофобских и др. негативных настроений обучающихся посредством анкетирования, бесед и психологических тестов. Эта задача входит в сферу ответственности классных руководителей, а также социально-педагогической службы конкретной школы. В этом свете весьма актуальным является совершенствование диагностического инструментария (поскольку к тестам, которые практикуются уже давно, школьники находят адекватные ответы, скрывающие их действительное эмоционально-психологическое состояние);

- имплементация в систему исторического и обществоведческого образования личностно ориентированного подхода к обучению;

- замена фактоцентрического подхода на *смыслоцентрический*. Одним из важнейших итоговых результатов обучения должно стать не заучивание фактов, понятий, дат и событий, а понимание конкретно-исторических и нравственно-эстетических смыслов прошлого и настоящего. Следовательно, нужна комплексная работа по совершенствованию контрольно-измерительных материалов;

- в каждом новом регионе существует своя социокультурная специфика. С её учетом нужно выработать региональные модели конструирования и укрепления общероссийской социокультурной

идентичности школьников. Учителей нужно «вооружить» пониманием теории и практики этого сложного многопланового процесса. На практическом уровне педагогов нужно внедрять конкретные разработки уроков, а также внеклассных мероприятий, социальных проектов, акций и др., позволяющих обучающимся осознать «кто я?» в контексте коллективного «мы»;

- поскольку идентичность школьника является «мишенью» в информационной (ментальной) войне, нужно продолжать работу по противодействию вовлечения молодежи в подрывную деятельность. Здесь «единым фронтом» должны выступать школа и семья, педагоги и родительская общественность.

Таким образом, фальсификация отечественной истории на Украине обусловлена рядом социально-политических факторов. Цель этих манипуляций фактами прошлого – деконструкция российской социокультурной идентичности. Главный механизм соответствующих практических действий – замена подлинных смыслов истории на ложные, которые активно встраиваются в школьную педагогическую практику. Этот опыт нужно учитывать, чтобы российская система образования могла адекватно отреагировать на вызовы и угрозы, связанные с «гибридной» и «ментальной» войной.

Пока что задачи учебной и воспитательной работы, вытекающие из описанного социокультурного контекста, носят реактивный характер. Но для достижения успеха нужно стремиться, чтобы маркер сменился с реактивного на проактивный. В перспективе мы намерены разрабатывать различные аспекты поднятой проблемы. В частности, проанализировать роль и место в отработке «социального заказа» по «переписыванию истории» конкретных прикладных манипулятивных технологий.

Примечания

¹ Программа внешнего независимого оценивания 2017 г. URL: https://vk.com/topic-127938038_35277151 (Укр.).

² Об осуждении коммунистического и национал-социалистического (нацистского) тоталитарных режимов в Украине и запрете пропаганды их символики: закон № 317-VIII. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/317-viii> (Укр.).

³ Городская целевая программа воспитания патриота-гражданина «Луганский характер» на 2012–2016 гг. URL: https://kopilkaurokov.ru/vneurochka/prochee/priezientatsiia_opyta_raboty_po_patrioticheskomu_vospitaniiu_sistemi_patriotic

Список литературы

Вяземский Е.Е. Проблема фальсификации истории России и общее историческое образование: тео-

ретические и практические аспекты // Проблемы современного образования. 2012. № 1. С. 28–43.

Журухина А.А. Политический дискурс национальной истории Украины: (1996–2011 гг.): автореф. дис. ... канд. полит. наук. Москва, 2012. 26 с.

Ковшов И.В. Противодействие фальсификации истории Великой Отечественной войны в современной информационной среде как педагогическая проблема: на примере Уральского региона // Мир науки, культуры и образования. 2023. № 3 (100). С. 206–212.

Кульчицкий С.В., Лебедева Ю.Г. История Украины: учебник для 10 кл. Киев: Генезис, 2010. 304 с. (Укр.)

Кучерук А.С. Рассказы по истории Украины: 5 класс. Киев: Образование, 1992. 216 с.

Кучма Л.Д. Украина – не Россия. Москва: Время, 2004. 559 с.

Рублев А.С., Реент А.П. Украинские национально-освободительные соревнования 1917 – 1921 гг. Киев: Альтернативы, 1999. 432 с. (Укр.)

Сарбей В.Г. История Украины: XIX – начало XX в.: проб. учеб. для 9 кл. сред. шк. Киев: Генезис, 1995. 264 с.

Степанков В.С. Переяславская присяга 1654 г.: сущность и последствия. URL: <https://elibrary.com.ua/m/articles/view/> (Укр.)

Турченко Ф.Г. История Украины: 11 класс: учебник для общеобразоват. учеб. заведений. Киев: Генезис, 2011. 400 с. (Укр.)

Турыанская О.Ф. Учебник истории как средство формирования социокультурной идентичности школьника // Россия и Донбасс: перспективы сотрудничества и интеграции: материалы Междунар. науч.-практ. конф., 28 июня 2022 г. / отв. ред. М.А. Булавина, В.И. Герасимов. Москва, 2022. С. 508–512.

Устинкин С.В., Рудаков А.В. О подходах к формированию системы мер по противодействию фальсификации истории и защите исторического сознания народов России // Власть. 2017. № 7. С. 113–119.

References

Kovshov I.V. *Protivodejstvie fal'sifikacii istorii Velikoj Otechestvennoj vojny v sovremennoj informacionnoj srede kak pedagogicheskaja problema: na primere Ural'skogo regiona* [Countering the falsification of the history of the Great Patriotic War in the modern information environment as a pedagogical problem: on the example of the Ural region]. *Mir nauki, kul'tury i obrazovanija* [World of the Science, Culture and Education], 2023, No. 3 (100), pp. 206-212. (In Russ.)

Kul'chickij S.V., Lebedeva Ju.G. *Istorija Ukrainy: ucheb. dlja 10 kl.* [History of Ukraine: textbook for 10th form]. Kiyv, Genesis Publ., 2010, 304 p. (In Ukr.)

Kucheruk A.S. *Rasskazy po istorii Ukrainy, 5 klass* [The Novels about history of Ukraine, the 5th form]. Kiyv, Education Publ., 1992, 216 p. (In Russ.)

Kuchma L.D. *Ukraina – ne Rossija* [Ukraine is not Russia]. Moscow, Time Publ., 2004, 559 p. (In Russ.)

Rublev A.S., Reent A.P. *Ukrainskie nacional'no-osvoboditel'nye sorevnovanija 1917–1921 gg.* [Ukrainian National-Liberating competitions of the 1917–1921th years]. Kiyv, Alternatives Publ., 1999, 432 p. (In Russ.)

Sarbej V.G. *Istorija Ukrainy: XIX – nachalo XX v.: prob. ucheb. dlja 9 kl. sred. shk.* [History of Ukraine: the XIXth – Beginning of the XXth Centuries: Trial Textbook for 10th Form]. Kiyv, Genesis Publ., 1995, 264 p. (In Russ.)

Stepanov V.S. *Perejaslavskaja prisjaga 1654 g.: su-shhnost' i posledstvija* [The Perejaslav oath 1654th: meaning and consequences]. URL: <https://elibrary.com.ua/m/articles/view/> (In Ukr.)

Turchenko F.G. *Istorija Ukrainy, 11 klass: uchebnik dlja obshheobrazovat. ucheb. zavedenij* [History of Ukraine: 11th form: Textbook for Organizations of the General Education]. Kiyv, Genesis Publ., 2011, 400 p. (In Ukr.)

Turjanskaja O.F. *Uchebnik istorii kak sredstvo formirovanija sociokul'turnoj identichnosti shkol'nika* [The Textbook of History as a Tool of Formation of Socio-cultural Identity of Schoolchildren]. *Rossija i Donbass: perspektivy sotrudnichestva i integracii: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (28 ijunja 2022 g.)* [Russia and Donbass: Perspectives of Cooperation and Integration: Materials of the International Scientific-practical Conference (2022, June 22)], ed. by M.A. Bulavina, V.I. Gerasimov. Moscow, 2022, pp. 508-512. (In Russ.)

Ustinkin S.V., Rudakov A.V. *O podhodah k formirovaniju sistemy mer po protivodejstviju fal'sifikacii istorii i zashhite istoricheskogo soznanija narodov Rossii* [On approaches to the formation of a system of measures to counteract the falsification of history and protect the historical consciousness of the peoples of Russia]. *Vlast'* [The Power], 2017, No. 7, pp. 113-119. (In Russ.)

Vjazemskij E.E. *Problema fal'sifikacii istorii Rossii i obshhee istoricheskoe obrazovanie: teoreticheskie i prakticheskie aspekty* [The problem of falsification of Russian history and general historical education: theoretical and practical aspects]. *Problemy sovremennogo obrazovanija* [Problems of Modern Education], 2012, No. 1, pp. 28-43. (In Russ.)

Zhuruhina A.A. *Politicheskij diskurs nacional'noj istorii Ukrainy: (1996–2011 gg.): avtoref. dis. ... kand. polit. nauk* [Political discourse of the national history of Ukraine: 1996-2011 abstract of the dissertation of the Candidate of Political Sciences]. Moscow, 2012, 26 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 02.03.2024; одобрена после рецензирования 23.04.2024; принята к публикации 29.04.2024.

The article was submitted 02.03.2024; approved after reviewing 23.04.2024; accepted for publication 29.04.2024.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 2. С. 25–31. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, No. 2, pp. 25–31. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 371

EDN НКFOGZ

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-25-31>

ГЕНЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ЯПОНСКОЙ ШКОЛЕ

Шендеровская Наталья Сергеевна, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, shvnataliya@yandex.ru

Аннотация. В статье представлен анализ основных социальных и историко-философских факторов, которые повлияли на формирование основ педагогического взаимодействия в школах Японии. Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения педагогического взаимодействия в условиях современного мира, когда воспитание профессионально и социально компетентных работников, способных к творчеству в условиях быстро меняющейся реальности, является одной из главных задач образования. Было рассмотрено влияние дописьменного периода истории данной страны на формирование особенностей педагогического взаимодействия и способов передачи знаний при обучении учащихся. Также была рассмотрена роль дзэн-буддизма и конфуцианства в формировании образа учителя как ключевой фигуры и их влияние на выбор методов его взаимодействия с учениками, при этом делая акцент на обучении морали и этикету в средневековых школах. Анализ показывает, что важным этапом в становлении традиций коммуникации людей на Японском архипелаге (в области образования в том числе) является бесписьменный период, когда единственными формами общения были устная и невербальная. Рассмотренные факторы послужили предпосылкой выбора методов обучения через непосредственное восприятие информации и личностного подхода учителя как в средневековых школах, так и в рамках обучения традиционным видам искусств.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, образование в Японии, бесписьменное общество, невербальное взаимодействие, молчание, традиционные японские искусства, дзэн-буддизм, конфуцианство.

Для цитирования: Шендеровская Н.С. Генетический анализ педагогического взаимодействия в японской школе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 2. С. 25–31. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-25-31>

Research Article

GENETIC ANALYSIS OF PEDAGOGICAL INTERACTION IN A JAPANESE SCHOOL

Nataliya S. Shenderovskaya, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, shvnataliya@yandex.ru

Abstract. The article presents an analysis of the main social, historical and philosophical factors that influenced the formation of the foundations of pedagogical interaction in Japanese schools. The relevance of the study is due to the need to study pedagogical interaction in the modern world, when the education of professionally and socially competent workers capable of creativity in a rapidly changing reality is one of the main tasks of education. The influence of the pre-literate period of the history of this country on the formation of the characteristics of pedagogical interaction and methods of transferring knowledge when teaching students was examined. The role of Zen Buddhism and Confucianism in shaping the image of the teacher as a key figure and their influence on the choice of methods of his interaction with students was also considered, while emphasizing the teaching of morals and etiquette in medieval schools. The analysis shows that an important stage in the formation of traditions of communication between people on the Japanese archipelago (in the field of education as well) is the non-written period, when the only forms of communication were oral and non-verbal. The considered factors served as a prerequisite for the choice of teaching methods through direct perception of information and the personal approach of the teacher, both in medieval schools and as part of teaching traditional arts.

Keywords: pedagogical interaction, education in Japan, non-literate society, non-verbal interaction, silence, traditional Japanese arts, Zen Buddhism, Confucianism

For citation: Shenderovskaya N.S. Genetic analysis of pedagogical interaction in a Japanese school. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, No. 2, pp. 25–31. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-25-31>

Введение. Педагогическое взаимодействие – это фундамент любого педагогического процесса и одновременно научный принцип, организующий образовательный процесс. В той или иной стране социальное взаимодействие имеет свои особенности, характерные для данной культуры. Это связано с тем, что педагогическое взаимодействие является одним из видов профессионального социального взаимодействия. В развитых странах, таких как Япония и Россия, сейчас востребован профессионально и социально компетентный работник, способный к творчеству в условиях быстро меняющейся реальности. В этой связи особое значение приобретает организация педагогического взаимодействия в школах. Ведь характер общения между воспитателем и воспитанниками, учителем и учениками влияет на восприятие учащимися учебной информации, норм и ценностей, задаваемых учителем. Таким образом, изучение данного вопроса поможет выявить те элементы во взаимодействии учителя и ученика, которые могут этому способствовать.

Педагогическое взаимодействие в японской школе является уникальным феноменом в силу специфики социального взаимодействия японцев. На его формирование оказала влияние совокупность историко-философских и социальных факторов, которые мы рассмотрим в данной статье.

Методология исследования. Основу исследования составил историко-педагогический метод, инструментами которого служат генетический анализ, принцип историзма, культурологического детерминизма, многостороннего изучения объекта. Важными методами исследования послужили: историко-логический, контент-анализ, историческая актуализация, изучение исторических источников. Поскольку данная педагогическая тема носит междисциплинарный характер, затрагивая области социальной психологии (взаимоотношения между людьми), культурологии (обусловленность социальных отношений традициями и этикетом), религиозной философии (зависимость педагогического взаимодействия от норм конфуцианства и буддизма) и лингвистики (отражение особенностей японского взаимодействия ученика и учителя на уровне вербальной и невербальной речи), то использовались работы японских и отечественных авторов в этих областях научного знания.

Результаты исследования. *Взаимодействие* – это универсальная форма существования и развития материальных тел в живой и неживой природе, которая строится на обмене материей, движением и информацией. Если говорить о *социальном взаимодействии*, то оно выражается в инициативной и/или реактивной активности (принятие/непринятие воздействия, ответное воздействие, противостояние нежелательному воздействию и совместная деятельность). Все участ-

ники взаимодействия – его субъекты. При этом общение и социальное взаимодействие асимметричны, то есть проявляемая деятельность различается в активности, инициативности, несовпадении позиций, мотивов, установок, поведенческих реакций. Эта асимметричность, с одной стороны, – источник противоречий, а с другой – движущая сила развития личности субъектов взаимодействия. *Педагогическое взаимодействие*, в свою очередь, является особой формой социального взаимодействия и центральным элементом процессов обучения и воспитания, конечная эффективность которых зависят от параметров взаимодействия участников данного процесса [Корнеева 2007].

В.Я. Лядиус определил педагогическое взаимодействие как систематическое, постоянное осуществление коммуникативных действий учителей, имеющих целью вызвать соответствующие реакции со стороны учащихся. Данная трактовка этого понятия акцентирует важность коммуникации в процессе педагогического взаимодействия, но указывает на одностороннюю активность субъектов (от учителя к ученику), воспринимая учащегося с пассивной, реагирующей на деятельность учителя позиции. Воздействия учителя могут быть прямые (указание), косвенные (вызов родителей), быть разными по направленности, содержанию и формам предъявления (вербальные/невербальные), по наличию или отсутствию цели, характеру обратной связи (управляемые, неуправляемые). Тем временем ответные реакции учеников также различны: активное восприятие (уточнение информации), переработка информации, игнорирование, противодействие (отказ от деятельности), эмоциональное переживание (гнев, радость), безразличие и т. д. [Корнеева 2007].

Мы придерживаемся определения педагогического взаимодействия, данного ярославской научной школой, где оно понимается как процесс, который происходит между воспитателем и воспитанником в ходе учебно-воспитательной работы и направлен на развитие личности ребенка [Рожков 2018]. Такое понимание отражает суть педагогического взаимодействия как двустороннего процесса. Это многоаспектный коммуникативный процесс, ключевое понятие педагогики и научный принцип в основе воспитания одновременно.

Для понимания особенностей педагогического взаимодействия в японской школе необходимо рассмотреть виды коммуникаций, которые используются в данном процессе. Поскольку *коммуникация* – это процесс передачи эмоционального и интеллектуального содержания [Сираева 2020] в рамках определенного смыслового поля, то в различных культурах это поле будет разным, что очень хорошо наблюдается в японской культуре: отсюда всевозможные проблемы взаимопонимания в общении с японцами у ино-

странцев (контакт требует тщательной подготовки, ожидания японцев со стороны малопонятны, мысли не высказываются напрямую и т. д.) [Стоногина 2013]. Отношения же учителя и ученика с одной стороны выглядят архаично в силу высокого положения учителя относительно воспитанника и церемониальности их взаимодействия (поклон, учтивость в обращении к учителю), с другой – вызывают интерес в свете продуктивности японской системы образования. Ведь японские учащиеся регулярно набирают одни из самых высоких баллов по результатам тестов Программы международной оценки учащихся (PISA).

Специфика социальной коммуникации в Японии, получившая своё обоснование в далёкой древности, является важным фактором становления традиций педагогического взаимодействия в школе, что можно уточнить в характеристике её видов.

Вербальная (речевая) коммуникация – это информационно-смысловой обмен, взаимодействие между людьми, происходящий посредством речи, естественного языка, в *устной* и *письменной* формах [Сираева 2020].

История письменности сыграла очень важную роль в становлении специфики педагогического взаимодействия в Японии. Японская цивилизация ведёт отчёт примерно с X в. до н. э., но письменность здесь появилась довольно поздно – с V в. н. э., когда в государстве Ямато (одно из древних государственных образований на территории современной Японии) стали использовать китайские иероглифы, заимствованные через корейское государство Пэкче [Воробьев 1980]. Период адаптации китайской письменности к японскому языку занял около двух веков, в ходе которых письменностью пользовались для записи буддийских и научных текстов, а грамотным было лишь ограниченное число людей. В VI–VII веке на базе иероглифической письменности были разработаны слоговые азбуки – катакана и хирагана, благодаря чему появилась возможность создавать тексты, которые бы соответствовали устному языку. До появления азбук устная речь сильно расходилась с письменной.

Таким образом, до заимствования иероглифов японское общество долгое время было бесписьменным, следовательно, вся социальная коммуникация осуществлялась в устной форме, что и наложило отпечаток на взаимодействие учителей и учеников в древних школах и продолжает оказывать влияние на особенности педвзаимодействия до сих пор.

По словам Ю.М. Лотмана, письменность – это форма коллективной памяти. Для неё характерна фиксация исключительных событий, внимание к причинно-следственным связям и результату, обостренное внимание к времени и, как следствие, возникновение представления об историческом процессе. Устному

типу памяти свойственно стремление зафиксировать сведения о порядке и законе, поэтому принципиальное значение получают фиксирующие социальные нормы обычаи и ритуалы. Их материальным, «письменным» выражением становятся мнемонические символы (необычные деревья, звезды, камни и др. предметы), а в устной форме с символами увязываются действия (обряды), призванные хранить для коллектива память о поступках, представлениях и эмоциях и соответствующие той или иной ситуации. При этом Лотман отмечает, что письменная культура ориентирована на прошлое, а устная – на будущее [Лотман 1987]. Именно поэтому устная социальная коммуникация оказала больше влияния на становление традиций педвзаимодействия в школе, чем письменная.

Сугио Хироси в своей монографии «Теория педагогической коммуникации – переосмысление образования от «отношений» – указывает, что в бесписьменных обществах, таких как японское, из-за отсутствия в прошлом возможности передавать информацию письменно *устная* и *невербальная* коммуникации являлись естественным и единственным способом передачи той или иной информации [Хироси 2011].

Устная форма является видом вербального поведения человека, целью которой являются контакты и обмен информацией с другими людьми. Для японской ментальности характерно особое внимание к искусству говорить, что подчеркивается наличием большого количества выпускаемой литературы, обучающей правильно говорить детей и взрослых. Причина этого кроется в сложности самого языка, который обладал не только простым и нейтральным стилем речи, но также и учтивым. Многочисленные тонкости взаимопонимания находили отражение и в самом развивавшемся языке. Например, ученик основоположника японского чайного искусства Сэн-но Рикю писал: «Тайны мастерства передаются устно, их нельзя записать» [Хироси 2011: 179]. При этом использованное им слово *кудэн* имеет два значения – «устное сообщение» и «тайны мастерства» – и смысл раскрывается. Неслучайно в японской традиции передачи знания предпочтение отдавалось устной форме.

Невербальная коммуникация характеризуется коммуникационным взаимодействием между людьми без использования слов (язык тела). Как подмечено многими исследователями, в общении японцев многое остается словесно невыраженным, и собеседники должны догадываться об истинных намерениях другого по косвенным признакам. Данный факт нашел свое отражение в педагогической практике и также отражён в японском языке. Важность невербальной коммуникации в обучении закреплена в таких афоризмах, как *иссиндэнсин* – передача от сердца к сердцу, *фурю: мондзи* – ни буквами, ни речью, *аунно коку*: – дыхание Аун: тонкие чувства друг к дру-

гу, когда два или более человека делают что-то вместе, *соттаку до:дзи* – одновременное проклевывание скорлупы. Звук проклевывающего птенца слышит его мать и помогает ему снаружи (иллюстрация уникальной связи между учителем и учеником в дзэн-буддизме). В основе каждого афоризма лежит идея о *молчании* как идеале коммуникации, когда человека понимают без слов. Сугио Хироси приводит в пример молчание учителя, когда тот сердился или хотел привлечь внимание учеников: «Учитель больше ничего не говорит. Посмотрю на лицо учителя. Почему учитель сердится, не понимаю. Когда пойму, учитель опять ничего не скажет» [Хироси 2011: 178].

Невербальная коммуникация заложила основу традиции передачи знаний и коммуникации в японских видах искусств, которые Хироси называет хранителями японской педагогического этикета [Хироси 2011]. Большинство таких искусств, а по сути учений, берут свое начало в период Эдо (XVI – сер. XIX вв.) – период мирного развития страны, связанный с ее внутренней изоляцией и активным внутренним культурным расцветом. Не только такие виды боевых и эстетических видов искусства, как путь чая (*садо:*), аранжировка цветов (*кадо:*), каллиграфия (*сёдо:*), воинское искусство (*бусидо:*), фехтование (*кэндо:*), «мягкий путь» (*дзюдодо:*) и т. д. содержат в себе слово «До» (иногда «то») – «путь, дорога», учение, но также понятия из философско-религиозных учений – даосизм (*докё*), путь богов (*синто*), мораль (*дотоку*). Слово «До» произошло от китайского понятия «Дао», ключевого понятия даосизма. Оно также может пониматься как единый Закон всех существ и вещей, которому надо следовать в жизни. Считается, что сущность Пути можно только ощутить, пережить, но не понять разумом. Вера, что истину невозможно выразить, вылилась в неясность, уклончивость словесных объяснений, а подчас и полный отказ от них [Япония: как ее понять 2006], что отчасти и послужило предпосылкой надления невербальной коммуникации таким значением.

Даосический мистицизм оказал сильное влияние на китайские школы дзэн-буддизма, которые, в свою очередь, были восприняты в Японии в период Камакура (1185–1333 гг.). Тогда состоялся наиболее полный синтез этих учений, и с XIV–XV вв. дзэн-буддизм становится системой японского образа жизни, а образование уже получает большое число желающих. Люди обращались к наставникам дзэн в стремлении постичь тайны бытия и добиться успехов в практической деятельности [Мещеряков 2020]. На основе дзэн во времена средневековья стали культивироваться воинские и эстетические направления искусств, которые сейчас являются традиционными для Японии, и педагогическое взаимодействие в их рамках не могло не испытывать его влияния.

Считается, что «До» – это образ жизни, который учитель воспроизводит в своем ученике, накладывая на него так называемую «психическую печать», а его указания могут пробудить в учениках Будду. Таким образом, философия дзэн-буддизма повлияла на восприятие японцами понятия «учитель»: вера в то, что мастерство без учителя (*сэнсэя*) невозможно освоить (отсюда и традиционно почётная роль этой профессии). Такое восприятие строится на идее передачи учения без опоры на письменные знаки. Поэтому две основные секты дзэн-буддизма Риндзай и Сото, при всех своих различиях в медитации, сосредоточили практику как раз на личности учителя.

Парадоксальные диалоги между учителем и учеником (*мондо*) и абсурдные высказывания (*коан*) с точки зрения педагогического взаимодействия заслуживают отдельного внимания. Наряду с их особым методом указать на истину посредством высказывания парадоксов примечательно то, что многие описания подобных диалогов сопровождаются неоднозначным физическим воздействием учителя на ученика. Их общий момент заключается в двусмысленном использовании не только слов, но и действий, которые могут быть даже грубыми. Этот прием направлен на то, чтобы ученик, попадая в затруднительное положение, недоумение или непонимание, т. е. состояние стресса, смог перейти в режим интенсивной умственной деятельности. Приведём пару примеров.

«Однажды монах спросил своего учителя, в чем сущность буддизма? Учитель немедленно встал, подошел к нему, крепко схватил за горло и воскликнул: «Говори! Говори же!» Монах не мог ничего произнести, он ожидал, что учитель сам что-то скажет. Он не знал, ни что сказать, ни что сделать, а продолжал стоять, точно находясь в экстазе. И в этот момент, когда он собрался поклониться учителю (о чем ему напомнили товарищи), на него снизошло просветление, и он понял смысл священных писаний и всего того, что с ним только что произошло» [Торчинов 1992] Здесь неожиданное воздействие учителя направлено на изменение фокуса познания ученика извне вовнутрь, и отражена одна из основополагающих основ дзэн-философии: даже если чему-либо дается логичное объяснение, истинное понимание является моментом внутреннего роста, для него не нужно что-то добавлять внешнего.

Следующий пример также иллюстрирует внешнюю твердость и «безжалостность» дзэн. Чтобы донести до ученика тщетность внешней поддержки, учитель также прибегает к физическому воздействию. «Один монах подошел к Токусану (учителю) и поклонился ему, что обычно делает каждый ученик, желая обратиться к учителю с вопросом. Но не успел он закончить поклон, как Токусан его ударил. Монах, естественно, ничего не понял и выразил протест: «Учи-

тель, я собирался совершить поклон. Почему же ты меня ударил?» Учитель немедленно ответил: «Если я буду ждать, пока ты откроешь рот, то будет уже поздно» [Торчинов 1992]. Учитель хотел показать, что реальный опыт важнее объяснений, путем мгновенной мотивации на познание. Так учитель либо добивался от ученика просветления, либо проверял его способность понимать события и явления.

Важность непосредственного восприятия информации (необусловленного знаковыми системами) прослеживается и в обучении в рамках какого-либо пути/искусства. Оно построено на традиции устной передачи знания путем повторения за учителем тех или иных действий. Такая передача умения происходит с помощью обучения воспитуемого так называемым «ката» (форма, вид, образец, шаблон; земляная форма для литья) – определенным движениям. Этот способ используется в самых разных учениях: от каллиграфии (многократное прописывание иероглифов вслед за учителем) до воинских искусств и этикетного поведения (повторение движений). Суть заключается в том, что, повторяя одни и те же ката много раз и используя их в реальной жизни, ученик со временем обретает понимание смысла, заключенного в этих формах, и форма «обретает жизнь». Такой метод иллюстрирует непосредственность воспринимаемой информации учеником от учителя.

С практикой различных искусств тесно связано понятие *этикетного* и *ритуального* поведения. Ритуал – один из видов коммуникации, который повсеместно наблюдается в японском педагогическом взаимодействии. Его особенностями являются предписанный, церемониальный характер действий, соблюдение норм, опора на традиции. Уже привычная ритуализированность и этикетность поведения японцев также начала формироваться в период Эдо. Тогда общество и государство были выстроены в соответствии с идеалами военного правительства, и поэтому жизнь как высшего воинского сословия (самураев), так и более низких (крестьян, ремесленников и торговцев) регламентировалась чрезвычайно строго. Сословие, занятия, место жительства были наследственными. При этом общий курс образования в частных и княжеских школах был направлен прежде всего на усвоение учениками таких добродетелей, как послушание, трудолюбие, честность, этикет, долг, честь, личная верность, подчиненность интересам коллектива [Мещеряков 2020].

При сословном характере общества в период Эдо общение между ними проходило по большей части в письменном виде. Поэтому у простого народа возникла острая необходимость в обучении грамоте, что привело к распространению частных школ *тэракоя* при буддийских храмах, где обучались грамоте дети крестьян, ремесленников и торговцев [Кайд-

зука 2008]. Учитель готовил все материалы от руки и в соответствии с уровнем того или иного ученика, то есть работал индивидуально. Также он прикладывал много усилий по формированию у воспитанников дисциплины и нравственности. Вот несколько примеров правил этикета этих средневековых школ, отражающих элементы педагогического взаимодействия: «сядьте в позу подогнув колени под себя (*сэйдза*), положите руки на татами, склоните голову, спокойно приветствуйте учителя и друг за другом займите свои места; когда вы уходите домой и не можете попрощаться с учителем, попрощайтесь с остальными учениками; даже дома благодарите своих родителей утром и вечером перед едой; ...каждый день вы должны читать эти параграфы и запоминать, как себя правильно вести» [Такахаси 2021]. В правилах зафиксированы аспекты общения ребёнка с педагогом, родителями и другими учениками, подчёркивается их непреложный характер. Обучение дисциплине в *тэракоя* ставилось выше обучению навыкам чтения, письма и счета, и это подчёркивает, что средневековая школа была важным инструментом воспроизводства социальной коммуникации с её ритуальной традицией.

Также в период Эдо существовали так называемые юношеские группы *вакамоногуми*. Они представляли собой образовательную микросистему, где молодых людей с 15 лет обучали неписаным местным правилам и обычаям через устную традицию и определенные действия. Это позволяло сформировать полноценных членов определенного локального сообщества. Молодые люди разлучались с родителями и жили в общих домах (*нэядо*), соблюдая строгие правила, требовавшие подчинения по принципу старшинства. Такахаси Сатоси считает, что такая форма обучения, ныне считающаяся пережитком феодализма, в определенной степени сохранившаяся в форме организации традиционных праздников, из современной школы исчезла в результате переноса внимания на развитие индивидуальности [Такахаси 2021].

Заключение. Япония периода становления педагогического взаимодействия была феодальной страной. Производство, для которого было необходимо воспитывать новых работников, было аграрным и ручным. И, как для многих стран этого периода, педагогическое взаимодействие осуществлялось в рамках индивидуального обучения или малыми группами, где учащиеся усваивали успешные образцы профессиональной деятельности, сформированные предшественниками.

Анализ становления педагогического взаимодействия в японской школе показал, что долгий бесписьменный период определил особенности коммуникации, а именно приоритет устной передачи информации над письменной. Учитывая ценность

молчания в процессе общения, умение воспринимать невербальную информацию было важным как для учителя, так и для ученика. Важность невербального и непосредственного общения между учителем и учеником также является следствием бесписьменной традиции, что во многом определило методы обучения как в рамках традиционных искусств (до), так и в традиции дзэн-буддизма, где воздействие могло быть не только интеллектуальным, но и физическим. Влияние дзэн-буддизма также сказалось на формировании образа учителя как важнейшего источника знания и ключа к достижению «просветления» в процессе обучения. Конфуцианская традиция почтительного отношения к старшим и приоритета морали оказала сильное влияние на формирование норм поведения в учебных заведениях, где этикетность поведения и ритуал ценились выше тяги к наукам у обучающихся. Несмотря на известную шаблонность (ката) в методах обучения определенным видам искусств, отношения учителя и ученика в средневековых школах Японии должны были быть достаточно близкими и личностными, что современными педагогами расценивается как ключевой момент в успешном педагогическом взаимодействии.

Список литературы

- Воробьев М.В.* Япония в III–VII вв. Этнос, общество, культура и окружающий мир / ред. С.А. Арутюнов. Москва: Наука: ГРВЛ, 1980. 350 с.
- Корнеева Е.Н.* Субъектная регуляция образовательного взаимодействия: монография. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007. 156 с.
- Леонтьев А.А.* Педагогическое общение. Москва: Эль-Фа, 1996. 93 с.
- Лотман Ю.М.* Несколько мыслей о типологии культур // Языки культуры и проблемы переводимости. Москва: Наука, 1987. С. 3–11.
- Ляудис В.Я.* Структура продуктивного учебного взаимодействия // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / под ред. А.А. Бодалева, В.Я. Ляудис. Москва: НИИОП АПН СССР, 1980. 218 с.
- Максимова А.А.* Основы педагогической коммуникации. Орск: Изд-во Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2012. 170 с.
- Мещеряков А.Н.* Страна Япония: жить японцем. Санкт-Петербург: Петербургское Востоковедение, 2020. 504 с.
- Основы педагогического общения: учеб. пособие: курс лекций для студентов пед. вузов / В.С. Елагина, Е.Ю. Немудрая. 2-е изд. Челябинск: Инновационный центр «РОСТ», 2012. 184 с.
- Пронников В.А., Ладанов И.Д.* Японцы: (этнопсихологические очерки). Москва: ВиМ, 1996. 400 с.
- Прошина Л.М.* Эволюция педагогического взаимодействия в современном отечественном профессиональном образовании // Бизнес. Общество. Власть. 2014. № 21. С. 15–33.
- Рожков М.И.* Теория и методика воспитания / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. Москва: Юрайт, 2018. 330 с.
- Сираева М.Н.* Педагогические коммуникативные технологии: учеб. пособие. Ижевск: Удмуртский университет, 2020. 110 с.
- Стоногина Ю.Б.* Ритуал как основа коммуникации в Японии // Япония: Ежегодник. 2013. С. 373–387.
- Торчинов Е.А.* Предисловие (к главам из книги Д.Т. Судзуки «Основы дзэн-буддизма») // Реверс: альманах. 1992. № 1. С. 70–95.
- Япония. Как ее понять: очерки современной японской культуры / ред. Р.Дж. Дэвис, О. Икэно. Москва: АСТ: Астель, 2006. 317 с.
- Сугио Хироси. Теория педагогической коммуникации – переосмысление образования от «отношений». Токио: Китаодзи сэбо:, 2011. 236 с.
- (杉尾宏、教育コミュニケーション論—「関わり」から教育を問い直す、2011北大路書房)
- Учебник педагогики: 12 глав для размышлений о педагогике / Кайдзука Сигэки, Ямада Кэйго. Токио: Бункасебунхакубунся, 2008 (具塚茂樹、山田恵吾 教育学の教科書。教育を考えるための12章、2008)
- Министерство образования, культуры, спорта, науки и технологии Японии: официальный сайт. Япония. URL: https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/newcs/1383986.htm (дата обращения: 18.06.2022)
- Mean Programme for International Student Assessment (PISA) score of students in Japan from 2000 to 2018, by subject. URL: <https://www.statista.com/statistics/1192811/japan-pisa-score-by-subject/> (дата обращения: 5.06.2022).
- Такахаси Сатоси, Теракоя: удивительная образовательная сила периода Эдо (高橋 敏、寺子屋: 驚くべき江戸時代の教育力). <https://www.nippon.com/ja/japan-topics/g01005/> (дата обращения: 5.06.2022).
- Такахаси Сатоси, Вакамоногуми (молодежные группы), поддерживавшие образовательную силу периода Эдо. Посвящение в самостоятельность (高橋敏、江戸の教育力を支えた「若者組」一人前へのイニシエーション). URL: <https://www.sentankyo.jp/articles/8edfd72c-43d4-41b2-99c2-c540b6394d73> (дата обращения: 5.06.2022)

Reference

Korneeva E.N. *Sub`ektnaya regulyaciya obrazovatel`nogo vzaimodejstviya* [Subjective regulation of educational interaction: monograph]. Yaroslavl, YSPU Publ., 2007, 156 p. (In Russ.)

Leontyev A.A. *Pedagogicheskoe obshhenie* [Pedagogical communication]. Moscow, El-Fa Publ., 1996, 93 p. (In Russ.)

Lotman Yu.M. *Neskol'ko my'slej o tipologii kul'tur* [A few thoughts on the typology of cultures]. *Jazyki kul'tury i problemy perevodimosti* [Languages of culture and problems of translatability]. Moscow, Science Publ., 1987, pp. 3-11. (In Russ.)

Lyaudis V.Ya. *Struktura produktivnogo uchebnogo vzaimodejstviya* [The structure of productive educational interaction]. *Psihologo-pedagogicheskie problemy vzaimodejstviya uchitelja i uchashhihsja* [Psychological and pedagogical problems of interaction between teachers and students], ed. by A.A. Bodaleva, V.Ya. Lyaudis. Moscow, NIIOP APN USSR Publ., 1980, 218 p. (In Russ.)

Maksimova A.A. *Osnovy pedagogicheskoy kommunikacii* [Fundamentals of pedagogical communication]. Orsk, Publishing house of the Orsk Humanitarian-Technological Institute (branch) of OSU Publ., 2012, 170 p. (In Russ.)

Meshcheryakov A.N. *Strana Japonija: zhit' japoncem* [Country Japan: living as a Japanese]. St. Petersburg, Petersburg Oriental Studies Publ., 2020, 504 p. (In Russ.)

Osnovy pedagogicheskogo obshhenija: ucheb. posobie: kurs lekcij dlja studentov pedagogicheskikh vuzov [Fundamentals of pedagogical communication: textbook: course of lectures for students of pedagogical universities, V.S. Elagina, E.Yu. Unwise], 2nd ed. Chelyabinsk, Innovation Center "ROST" Publ., 2012, 184 p. (In Russ.)

Pronnikov V.A., Ladanov I.D. *Japoncy (jetnopsihologicheskie ocherki)* [Japanese (ethnopsychological essays)]. Moscow, ViM Publ., 1996, 400 p. (In Russ.)

Proshina L.M. *Jevoljucija pedagogicheskogo vzaimodejstviya v sovremennom otechestvennom professional'nom obrazovanii* [The evolution of pedagogical interaction in modern domestic professional education]. *Biznes. Obshhestvo. Vlast'* [Business. Society. Power], 2014, No. 21, pp. 15-33. (In Russ.)

Rozhkov M.I. *Teoriya i metodika vospitaniya* [Theory and methods of education], ed. by M.I. Rozhkov, L.V. Bayborodova. Moscow, Yurayt Publ., 2018, 330 p. (In Russ.)

Siraeva M.N. *Pedagogicheskie kommunikativnye tehnologii: ucheb. posobie* [Pedagogical communication technologies: textbook]. Izhevsk, Udmurt University Publishing Center, 2020, 110 p. (In Russ.)

Stonogina Yu.B. *Ritual kak osnova kommunikacii v Japonii* [Ritual as the basis of communication in Japan]. *Japonija: ezhegodnik* [Japan: yearbook], 2013, pp. 373-387. (In Russ.)

Torchinov E.A. *Predislovie (k glavam iz knigi D.T. Sudzuki «Osnovy dzjen-buddizma»)* [Preface (to chapters from the book by D.T. Suzuki "Fundamentals of Zen Buddhism")]. *Revers: al'manah* [Reverse: almanac], 1992, No. 1, pp. 70-95. (In Russ.)

Japonija. Kak ee ponjat': ocherki sovremennoj japonskoj kul'tury [Japan. How to understand it: essays on modern Japanese culture], ed. by R.J. Davis, O. Ikeno. Moscow, AST Publ., Astrel Publ., 2006, 317 p. (In Russ.)

Mean Programme for International Student Assessment (PISA) score of students in Japan from 2000 to 2018, by subject. URL: <https://www.statista.com/statistics/1192811/japan-pisa-score-by-subject/> (data obrasheniya: 5.06.2022).

Ministerstvo obrazovaniya, kul'tury, sporta, nauki i tehnologii Yaponii: oficial'ny'j sajt = Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology of Japan: official website. Japan. URL: https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1383986.htm (access date: 06.18.2022).

Sugio Xiroshi Teoriya pedagogicheskoy kommunikacii – pereosmy'slenie obrazovaniya ot «otnoshenij» = Sugio Hiroshi Pedagogical Communication Theory – Rethinking Education from "Relationships". Tokyo, Kitao: ji shobo:, 2011, 236 p. (杉尾宏、教育コミュニケーション論—「関わり」から教育を問い直す、2011北大路書房)

Takaxasi Satosi, Terakoya: udivitel'naya obrazovatel'naya sila perioda E'do = Takahashi Satoshi, Terakoya: The Amazing Educational Power of the Edo Period (高橋 敏、寺子屋: 驚くべき江戸時代の教育力). URL: <https://www.nippon.com/ja/japan-topics/g01005/> (access date: 5.06.2022).

Takaxasi Satosi, Wakamonogumi (molodezhny'e gruppy), podderzhivavshie obrazovatel'nyu silu perioda E'do. Posvyashchenie v samostoyatel'nost' = Takahashi Satoshi, Wakamonogumi (youth groups) who maintained the educational power of the Edo period. Dedication to independence (高橋 敏、江戸の教育力を支えた「若者組」一人前へのイニシエーション). URL: <https://www.sentankyo.jp/articles/8edfd72c-43d4-41b2-99c2-c540b6394d73> (access date: 06.5.2022).

Uchebnik pedagogiki. 12 glav dlya razmy'shlenij o pedagogike / Kajdzuka Sige'ki, Yamada Ke'jgo = Textbook of pedagogy. 12 chapters for reflection on pedagogy. Kaizuka Shigeki, Yamada Keigo. Tokyo, Bunkashobunhakubunsha Publ., 2008 (貝塚茂樹、山田恵吾 教育学の教科書。教育を考えるための12章、2008)

Vorobiev M.V. *E'tnos, obshhestvo, kul'tura i okruzhayushhij mir. Japan in the III–VII centuries. Ethnicity, society, culture and the surrounding world* [Japan in the III–VII centuries. Ethnicity, society, culture and the world around us], ed. by S.A. Arutyunov. Moscow, Science Publ., GRVL Publ., 1980, 350 p.

Статья поступила в редакцию 30.03.2024; одобрена после рецензирования 25.04.2024; принята к публикации 25.04.2024.

The article was submitted 30.03.2024; approved after reviewing 25.04.2024; accepted for publication 25.04.2024.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 2. С. 32–38. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, No. 2, pp. 32–38.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 377.5

EDN HGOVXS

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-32-38>

КРИТЕРИАЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ БЕЗОПАСНОГО СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Косач Елена Владимировна, Новосибирский колледж промышленных технологий, Новосибирск, Россия, e.altspu@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0006-8838-5444>

Аннотация. В статье рассматривается проблема поиска эффективного критериально-диагностического инструментария для оценки сформированности безопасного социального поведения студентов колледжа. Представлен теоретический анализ педагогических исследований по рассматриваемой проблеме. В качестве методологических подходов выступают аксиологический, диалогический, системный, на которых основана авторская стратегия разработки инструментария и характер взаимодействия со студентами в процессе диагностики. Актуализируется необходимость научного обоснования и теоретического осмысления критериев для организации диагностики студентов. В центре внимания находится содержательное описание методик оценки сформированности безопасного социального поведения. Разработаны и предложены авторская анкета, настольная игра «Ты не один», комплект кейс-заданий, упражнение «Лестница социально безопасных поступков», отмечены их преимущества. Для валидации используемых методик рекомендуется применять экспертные оценки родителей (законных представителей), специалистов воспитательного отдела профессиональной образовательной организации, тьюторов учебных групп и уточняющие методики (анализ продуктов деятельности, микросочинения, рассказы студентов с элементами рефлексии, составление синквейнов, упражнение «Продолжи предложение»). В заключении делаются выводы о значимости выявления критериев и поиска диагностического инструментария, обеспечивающего определение индивидуальной характеристики сформированности безопасного социального поведения.

Ключевые слова: воспитание, безопасное социальное поведение, социальная безопасность, безопасное поведение, формирование безопасного социального поведения, колледж.

Для цитирования: Косач Е.В. Критериально-диагностический инструментарий оценки сформированности безопасного социального поведения студентов колледжа // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 2. С. 32–38. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-32-38>

Research Article

CRITERIA-DIAGNOSTIC TOOLKIT FOR ASSESSING THE FORMATION OF SAFE SOCIAL BEHAVIOR OF COLLEGE STUDENT

Elena V. Kosach, Novosibirsk College of Industrial Technologies, Novosibirsk, Russia, e.altspu@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0006-8838-5444>

Abstract. The article deals with the problem of finding an effective criterion-diagnostic toolkit for assessing of formation of safe social behaviour of college students. The theoretical analysis of pedagogical research on the problem under consideration is presented. As methodological approaches are axiological, dialogical, systemic, on which the author's strategy of development of the toolkit and the nature of interaction with students in the process of diagnostics are based. The necessity of scientific substantiation and theoretical understanding of criteria for the organisation of students' diagnostics is actualized. The focus is on the substantive description of methods for assessing the formation of safe social behaviour. The author's questionnaire, the board game "You are not alone", a set of case tasks, the exercise "Ladder of socially safe actions" are developed and proposed, their advantages are noted. To validate the methods used, it is recommended to use expert assessments of parents (legal representatives), specialists of the educational department of the educational organisation, tutors of study groups and clarifying methods (analysis of the products of activity micro-essays, students' stories with elements of reflection, compilation of synquains, exercise "Continue the sentence"). The conclusions about the importance of identifying criteria

and searching for diagnostic tools to determine the level and individual characterization of the formation of safe social behavior are made in the conclusion.

Keywords: education, safe social behavior, social safety, safe behavior, safe social behavior formation, college.

For citation: Kosach E.V. Criteria-diagnostic toolkit for assessing the formation of safe social behavior of college student. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, No. 2, pp. 32–38 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-32-38>

Актуальность. В современных социокультурных условиях стратегические цели образования связаны с усилением внимания к вопросам обеспечения социальной безопасности подрастающего поколения, нашедшим подтверждение в нормативных актах сферы образования [Стратегия развития воспитания; Стратегия комплексной безопасности]. Данная особенность обусловлена проблемами десоциализации [Ромм], возможным влиянием деструктивных сект и иных контркультурных организаций, являющихся фактором виктимизации человека [Мудрик, Яковлева]. Тревогу вызывает влияние ИКТ на выбор модели поведения [Воропаев, Савенков, Серебренникова; Voicu S.N., Staciun I.], а также участвовавшие случаи кибербуллинга и их последствия для жертв и свидетелей [Редкина, Максименко, Дейнека]. Попытки манипулирования не исключены, поскольку в период от 14 до 25 лет происходит развитие самосознания, осуществляется поиск смысла жизни и при этом отсутствуют стойкие моральные убеждения, не сформирована ценностная иерархия [Современные подростки]. Для преодоления негативного поведения возникает острая необходимость в педагогически организованном воспитательном процессе [Борисова, Плоткин]. В связи с этим деятельность образовательной организации нацелена на формирование личностных качеств, социально безопасной модели поведения. Усилия педагогов направлены на поиск, разработку эффективного критериально-диагностического инструментария, позволяющего оценить актуальное состояние, динамику личностных изменений и учесть индивидуальную и возрастную специфику студентов.

Таким образом, в настоящее время возникают объективные предпосылки для формирования безопасного социального поведения и осуществления его комплексной диагностики. Целью исследования является уточнение основных критериев оценки сформированности безопасного социального поведения студентов профессиональной образовательной организации, на основе которого возможен подбор комплексного диагностического инструментария для характеристики индивидуального профиля студента.

Обзор литературы. На протяжении нескольких десятилетий значительное число исследований посвящено проблеме формирования безопасного поведения. Анализ работ позволяет выявить специфику критериально-диагностического инструментария, разработанного с учётом возрастных особенностей, компонентов

безопасного поведения. Так, для оценки сформированности культуры безопасного социального поведения у младших школьников Е.В. Яковлевой были определены следующие компоненты: ценностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный. В качестве диагностического инструментария исследователь использует беседы по сюжетным иллюстрациям (Ч.П. Анастасова, Н.В. Иванова, П.В. Ижевский), диагностическая игра «Опасные ситуации» (В.Ф. Купецкова) [Яковлева]. В исследовании Л.Н. Гладковой определены следующие методики диагностики социально безопасного поведения подростков: «...методика диагностики уровня рефлексивности (опросник А.В. Карпова); олимпиада-тест по основам безопасности жизнедеятельности; тест на ценностные ориентации (М. Рокич), опросник «Стиль саморегуляции поведения – 98», тест Томаса на конфликтность (стратегия поведения в конфликтных ситуациях), методика по определению КОС (коммуникативных и организаторских склонностей), методика исследования склонности к виктимному поведению» [Гладкова: 35]. Анализ компонентов культуры безопасного поведения студентов среднего профессионального образования позволил А.С. Ли определить валеологический, социально-психологический, личностный и информационный компоненты. Автор исследования предлагает использовать следующий комплекс методик: «...анкета “Информационная культура” (А.А. Витухновская), адаптированная анкета “Уровень сформированности валеологической культуры студентов” (И.А. Ларичева), модифицированный опросник СОП (склонность к отклоняющемуся поведению) (А.М. Орел), опросник исследования тревожности у старших подростков и юношей (Ч.Д. Спилбергер, А.Д. Андреева)» [Ли: 17].

Анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что, несмотря на опыт формирования безопасного социального поведения в образовательных организациях разного уровня, описание данного процесса характеризуется фрагментарностью критериально-диагностического инструментария с учетом специфики студентов профессиональной образовательной организации. В работах отсутствует единая точка зрения по поводу компонентов безопасного социального поведения, подбора методик, учета индивидуальных особенностей студентов колледжа технического профиля. Одним из важнейших этапов педагогического исследования для получения полных и объективных выводов является определение ключевых критериев

с учётом возрастных, индивидуальных особенностей, имеющегося социального опыта.

Методология исследования. Методологические ориентиры данного исследования основываются на идеях следующих взаимосвязанных и дополняющих друг друга подходов: *аксиологического, диалогического, системного*. Идеи аксиологического подхода как методологической ориентации позволяют рассматривать безопасное социальное поведение как актуальную ценность для человека и общества. Согласно диалогическому подходу диагностика осуществляется на основе равноправного партнёрства и сотрудничества, проявления уважительного отношения педагога и студентов друг к другу. Положения системного подхода выступают основой для разработки критериев, поскольку позволяют выявить и учитывать значимые характеристики безопасного социального поведения. Единство подходов способствует образованию методологической платформы для научно-теоретического обоснования критериально-диагностического инструментария.

Результаты исследования. Проведенный теоретический анализ литературы, а также опыт взаимодействия со студентами первого курса (15–16 лет) технологического и промышленного отделений колледжа г. Новосибирска позволили нам определить критерии сформированности безопасного социального поведения (табл. 1). Выбор базы исследования неслучаен. Во-первых, характеризуя особенности контингента профессиональной образовательной организации, исследователи отмечают наличие студентов с асоциальным поведением (О.С. Попова, М.А. Санкевич), делинквентным поведением (В.А. Козлов, Н.А. Тавинова, А.В. Голенков), проявлением агрессии (В.П. Кузьмин, А.Г. Перепелкина), из социально неблагополучных семей (Т.С. Артюхина). Во-вторых, автор исследования на протяжении нескольких лет является куратором групп, организует включенное на-

блюдение за поведением студентов в профессиональной образовательной организации.

Вслед за Т.А. Строковой под критерием мы понимаем «сущностное свойство (признак) явления, на основе которого осуществляется его оценка» [Строкова]. Анализ литературы, опыт работы со студентами колледжа позволил выделить следующие критерии: *когнитивно-аналитический* (отражает уровень знаний о сущности поведения, возможных последствиях социально опасного поведения и умение анализировать стратегии поведения с позиции «социально опасно/безопасно»); *мотивационно-ценностный* (проявляется в отношении к безопасному социальному поведению, осознанию его ценности); *эмоционально-регулятивный* (осуществление самоконтроля, проявление эмоциональной гибкости и способность к эмпатии), *рефлексивно-деятельностный* (свидетельствует о способности к самоанализу своих поступков, демонстрации безопасного социального поведения в повседневной жизнедеятельности).

На основании обозначенных критериев нами был разработан диагностический инструментарий для оценки сформированности безопасного социального поведения у студентов первого курса колледжа, обучающихся по направлению подготовки 22.00.00 «Технологии материалов». Выбранные диагностические методики позволяют выявить уровень имеющихся знаний, стратегий и навыков поведения в ситуациях выбора, а также ценностные ориентации, определить коммуникативные, эмпатийные, рефлексивные способности студента.

Сформированность когнитивно-аналитического критерия возможно определить посредством заполнения испытуемыми анкеты, выполнения кейс-заданий. Нами была разработана анкета для выявления уровня знаний о сущности безопасного социального поведения. В процессе обработки результатов учитываются следующие показатели: определение сущности

Таблица 1

Критерии и характеристики безопасного социального поведения

Критерии	Характеристика
Когнитивно-аналитический	Наличие системы знаний о сущности социальной безопасности, безопасного поведения и его значения. Осознание возможных последствий социально опасного поведения. Способность к анализу стратегии поведения с позиции «социально опасно/безопасно».
Мотивационно-ценностный	Принятие ценности стратегии безопасного социального поведения. Осознание мотивации безопасного социального поведения. Понимание значимости соблюдения социальных норм.
Эмоционально-регулятивный	Способность к самоконтролю и проявление эмоциональной гибкости. Проявление положительных эмоций при выборе социально безопасной модели поведения. Способность к сочувствию по отношению к людям, оказавшимся в социально опасных ситуациях.
Рефлексивно-деятельностный	Демонстрация безопасной для социума модели поведения. Осуществление рефлексии ценности безопасного социального поведения. Оценка собственного поведения с позиции «социально безопасно/опасно».

понятия «социальная безопасность», «безопасное социальное поведение»; верно сформулированные примеры безопасного социального поведения в повседневной жизни и их значение; знание норм права, классификации санкций, применяемых в отношении лиц с социально опасным поведением; знание об опасностях социального характера для человека и общества. Помимо знаний анкета позволяет выявить понимание общих аспектов безопасного социального поведения.

Для анализа поведения с позиции «социально опасно/безопасно» предлагаем использовать кейс-задание, состоящее из серии ситуаций, которые связаны с такими социальными проблемами, как психическое воздействие на другого человека, вандализм, террористические акции, умышленный поджог, экстремизм, правовой нигилизм. Кроме того, испытуемые определяют социальные риски применения психоактивных веществ, пагубно воздействующих на организм человека. Использование реальных и приближенных к реальным ситуациям проблем позволяет активизировать аналитическое мышление и обеспечить поиск оптимального решения.

Оценка сформированности уровня мотивационно-ценностного критерия возможно выявить посредством использования теста «Определение жизненных ценностей личности», разработанного П.Н. Ивановым, Е.Ф. Колобовой [Фетискин, Козлов, Мануйлов: 22–23], а также авторской настольной игры «Ты не один». Методика позволяет выделить наиболее часто встречающиеся утверждения в рамках конкретной ценности, например безопасность, защищённость, общение, социальное служение и др.

При выборе диагностики мы руководствовались следующими особенностями: во-первых, при обработке результатов отсутствует стандартизированная процедура, что способствует исследованию индивидуального набора ценностей каждого студента. Вместе с тем данная методика позволяет выявить ценность безопасности, соблюдения социальных норм для испытуемых. Выбор диагностики обусловлен особенностями технической специальности студентов, акцентирующей внимание на лаконичном, точном изложении.

Настольная игра «Ты не один» предполагает объяснение мотивов поведения в различных социально опасных ситуациях. Цель игрока – продвижение по игровому полю посредством выполнения заданий на карточках. Игровой инструментарий включает: игровое поле, фишки, карточки с вопросом, стикеры для записи своих мыслей и карточки с примерными вариантами ответов для экспертов. В игре представлены ситуации, связанные с социальной сферой жизни общества. Игрокам требуется определить стратегию поведения, ответив на поставленный вопрос,

объяснить мотив выбора, а также выявить возможные последствия своего решения для других людей. Игровой цикл состоит из поочередных ответов. Данная игра рассчитана на 5–10 участников, что позволит организовать дискуссию, беспрепятственно оценивать выбор суждений каждого игрока эксперту-наблюдателю. Диагностика значимости мотивов соблюдения социальных норм будет осуществляться посредством оценки игроками своих действий в заключительной части игры, по результатам наблюдения экспертов, а также взаимного оценивания участников друг друга. Результаты игры могут быть ранжированы в зависимости от количества набранных баллов (16–20 баллов – высокий уровень; 11–15 – средний, 1–10 – низкий уровень). Преимущество выбора данной методики в качестве диагностического инструментария связано с тем, что именно в игре можно выявить эмоциональное отношение студентов к своему поведению и поступкам других людей. Смоделированные ситуации позволяют определить наличие навыков и умений осуществлять диалог, конструктивно решать поставленную задачу, аргументировать свой выбор. Игра создаёт условия для реализации внутренних резервов партнеров по общению в связи с тем, что возникает необходимость услышать и понять позицию другого человека, а также корректно выразить свое мнение. Диалоговый режим создает благоприятные условия для взаимообогащения, обмена ценностями и роста самосознания.

В качестве диагностического инструментария для определения сформированности эмоционально-регулятивного критерия предлагаем использовать методику Г.С. Никифорова, В.К. Васильева и С.В. Фирсовой [Ильин: 344–349]; А. Мехрабиан, Н. Эпштейн [Социально-психологический практикум: 12–14]. В контексте нашего исследования выбор был обусловлен возможностью определения уровня самоконтроля в деятельности, эмоциональной сфере. Выявленные трудности позволят направить фокус внимания на студентов, которые нуждаются в индивидуальной помощи для их преодоления, в том числе в разрешении конфликтных ситуаций.

Для анализа эмпатических тенденций студентов мы обратили внимание на методику «Эмпатические тенденции» (А. Мехрабиан, Н. Эпштейн). Выполнение заданий предусматривает осмысление предложенных утверждений, формулирование собственной позиции. Для обработки результатов используется предложенный авторами ключ. В результате выявляются четыре уровня эмпатических тенденций с учётом гендерного признака. Методика выявляет студентов, которые проявляют и контролируют свои эмоции, а также могут оценить эмоциональные состояния других людей.

Диагностика уровня сформированности рефлексивно-деятельностного критерия возможна с помощью включенного наблюдения, а также посредством упражнения «Лестница социально безопасных поступков». Программу включенного наблюдения реализуют кураторы и тьюторы студенческих групп, педагог-организатор, ориентируясь на следующие показатели: частота социально безопасных поступков и выбора между безопасным и социально опасным поведением; конструктивное разрешение конфликтных ситуаций, проявление положительной эмоциональной реакции при выборе социально безопасного решения. Полученные данные вносятся в экспертные листы. Включённое наблюдение позволяет соотнести письменные ответы студентов с их поведенческими реакциями в различных ситуациях жизнедеятельности.

Для рефлексии собственного поведения предлагаем упражнение «Лестница социально безопасных поступков». Каждый испытуемый в начале диагностики получает карточку с изображением лестницы, на вершине которой расположен условный знак – социум. Студенты ежедневно отслеживают свои социально безопасные поступки и размещают их на ступени от 1 до 5. Самые значимые поступки располагаются на верхней ступени. Обсуждение данного упражнения происходит с кураторами групп. Преимущество использования методик заключается в их взаимодополняемости.

Отметим, что при осуществлении диагностики комплексно используются теоретические и эмпирические методы педагогического исследования: анкетирование, беседа, наблюдение, что позволит получить более достоверные и надежные результаты. Кроме того, для валидации используемых методик рекомендуем использовать экспертные оценки родителей (законных представителей), специалистов воспитательного отдела образовательной организации, тьюторов групп и уточняющие методики (анализ продуктов деятельности – микросочинения, рассказы с элементами рефлексии).

Предложенные методики прошли первичную верификацию и позволили определить уровни сформированности безопасного социального поведения студентов профессиональной образовательной организации. При подборе диагностического инструментария мы исходили из следующих позиций: а) достоверность оценки безопасного социального поведения предполагает наблюдение за поведением студентов не только в профессиональной образовательной организации, но и за ее пределами, для этого необходимы экспертные оценки родителей (законных представителей), воспитателей общежития, кураторов групп; б) отсутствие одной универсальной методики оценки сформированности безопасного социального поведения порождает необходимость подбора взаи-

модополняющих друг друга методик с опорой на обозначенные критерии; в) разработка кейс-заданий, моделирование ситуаций столкновения с социальными опасностями должны быть приближены к реальной действительности, в том числе в профессиональной деятельности, для получения наиболее полных результатов, отражающих актуальный уровень знаний, умений, глубину эмоциональных переживаний и вытек рефлексии.

Выводы:

1. Большое количество социальных опасностей для жизнедеятельности и здоровья людей на современном этапе развития общества и отсутствие умений у подрастающего поколения корректно оценивать, прогнозировать, преодолевать и препятствовать их возникновению актуализирует необходимость изучения механизмов формирования культуры безопасности как одного из важнейших направлений для образовательных организаций различных уровней. В связи с этим одной из задач является поиск, подбор объективного критериально-диагностического инструментария для оценки сформированности безопасного социального поведения студентов колледжа.

2. Анализ литературы, опыт практической деятельности, идеи аксиологического, диалогического, системного подходов позволили определить критерии для оценки сформированности безопасного социального поведения студентов колледжа и их содержательные характеристики. Выявлено, что диагностика сформированности безопасного социального поведения должна носить интегративный характер посредством использования взаимодополняющих методик, оценивающих выделенные критерии.

3. В качестве диагностического инструментария подобраны для использования в профессиональной образовательной организации тест «Определение жизненных ценностей личности» (П.Н. Иванов, Е.Ф. Колобова), «Эмпатические тенденции» (А. Мехрабиан, Н. Эпштейн), «Вопросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении» (Г.С. Никифоров, В.К. Васильев, С.В. Фирсова), включенное наблюдение. В соответствии с критериями предложены авторские методики оценки, среди них – анкета, кейс-задание, настольная игра «Ты не один», упражнение «Лестница социально безопасных поступков». Методики могут быть валидизированы посредством экспертной оценки педагогов, родителей, тьюторов групп и анализа продуктов деятельности – микросочинений, рассказов студентов с элементами рефлексии, составление синквейнов, упражнений, например «Продолжи предложение» и др.

4. Рассмотренный диагностический инструментарий, уточнённые критерии позволят комплексно определить индивидуальные характеристики студен-

тов для внесения данных в социальный паспорт и организовать их жизнедеятельность в условиях профессиональной образовательной организации.

Список литературы

Борисова Т.С., Плоткин М.М. Агрессивность детей и подростков как социальное явление и следствие семейных отношений в современной России // Педагогика. 2020. № 7. С. 67–73.

Воропаев М.В., Савенков А.И., Серебренникова Ю.А. Подготовка будущих педагогов к формированию социального опыта учащихся в цифровой среде. Москва: Перо, 2023. 256 с.

Гладкова Л.Н. Обоснование уровней и экспериментальная работа по формированию социально безопасного поведения подростка // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2017. № 6 (119). С. 33–39.

Ильин Е.П. Психология воли. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 368 с.

Ли А.С. Диагностика сформированности культуры безопасного поведения студентов среднего профессионального образования // Вестник педагогических инноваций. 2019. № 1 (53). С. 14–23.

Мудрик А.В., Яковлева М.Г. Социально-психологическая виктимология. Москва: МГПУ, 2021. 368 с.

Редкина М.Д., Максименко А.А., Дейнека О.С. Отношение старшеклассников к роли свидетеля кибербуллинга // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 3. С. 69–78.

Ромм Т.А. Стратегические ориентиры социально-воспитания в постиндустриальном обществе // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 2. С. 26–31.

Социально-психологический практикум: учеб.-метод. пособие для студентов ф-та психологии и социальной работы / сост. В.В. Гриценко. Балашов: Николаев, 2004. 184 с.

Современные подростки в эпоху глобальных перемен: От делинквентного поведения к психологической безопасности: коллективная монография / под науч. ред. Т.В. Бугайчук, В.В. Белкиной. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2022. 183 с.

Стратегия комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406788976/> (дата обращения: 25.12.2023).

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/> (дата обращения: 25.12.2023).

Строкова Т.А. О выборе критериев оценки в педагогических исследованиях. URL: <https://sevcbs.ru/main/wpcontent/uploads/2015/12/315.pdf> (дата обращения: 02.02.2024).

Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва: Изд-во Института психотерапии, 2002. 490 с.

Яковлева Е.В. Особенности организации внеурочной деятельности по формированию культуры безопасного социального поведения у младших школьников. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_29036234_11348245.pdf (дата обращения: 27.12.2023).

Voicu S.N., Craciun I. Preventive online safety education for teenagers. SARA Law Research International Journal of Legal and Social Order, 2023, No. 1, pp. 1-9.

References

Borisova T.S., Plotkin M.M. *Agressivnost detei i podrostkov kak socialnoe yavlenie i sledstvie semeinoh otnoshenii v sovremennoi Rossii* [Aggressiveness of children and adolescents as a social phenomenon and a consequence of family relations in modern Russia]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2020, No. 7, pp. 67-73. (In Russ.)

Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manujlov G.M. *Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp* [Socio-psychological diagnostics of development of personality and small groups]. Moscow, Institute of Psychotherapy Publ., 2002, 490 p. (In Russ.)

Gladkova L.N. *Obosnovanie urovnei i eksperimentalnaya rabota po formirovaniyu socialno bezopasnogo povedeniya podrostka* [Justification of levels and experimental work on formation of socially safe behavior of an adolescent]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Izvestiya Volgograd State Pedagogical University], 2017, No. 6 (119), pp. 33-39. (In Russ.)

Ilin E.P. *Psihologiya voli* [Psychology of the will]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2009, 368 p. (In Russ.)

Li A.S. *Diagnostika sformirovannosti kul'tury bezopasnogo povedeniya studentov srednego professional'nogo obrazovaniya* [Diagnostics of formation of culture of safe behavior of students of secondary vocational education]. *Vestnik pedagogicheskikh innovacij* [Bulletin of Pedagogical Innovations], 2019, No. 1 (53), pp. 14-23. (In Russ.)

Mudrik A.V., Yakovleva M.G. *Social'no-psihologicheskaya viktimologiya* [Social and psychological victimology]. Moscow, MGPU Publ., 2021, 368 p. (In Russ.)

Redkina M.D., Maksimenko A.A., Dejneka O.S. *Otnoshenie starsheklassnikov k roli svidetelya kiberbullinga* [The attitude of high school students to the role of a witness of cyberbullying]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2023, vol. 29, No. 3, pp. 69-78. (In Russ.)

Romm T.A. *Strategicheskie orientiry social'nogo vospitaniya v postindustrial'nom obshchestve* [Strategic orientations of social education in post-industrial society]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 2013, No. 2, pp. 26-31. (In Russ.)

Social'no-psihologicheskij praktikum: ucheb.-metod. posobie dlya studentov f-ta psihologii i social'noj raboty [A social psychological workshop], ed. by V.V. Gripenko. Balashov, Nikolaev Publ., 2004, 184 p. (In Russ.)

Sovremennye podrostki v epohu global'nyh peremen: ot delinkventnogo povedeniya k psihologicheskoy bezopasnosti: kollektivnaya monografiya [Contemporary Adolescents in an Era of Global Change: From Delinquent Behaviour to Psychological Safety], ed. by T.V. Bugajchuk, V.V. Belkinoy. Yaroslavl, RIO YAGPU Publ., 2022, 183 p. (In Russ.)

Strategiya kompleksnoj bezopasnosti detej v Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda [Strategy for the Comprehensive Safety of Children in the Russian Federation for the period up to 2030]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406788976/> (access date: 25.12.2023). (In Russ.)

Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda [Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/> (access date: 25.12.2023). (In Russ.)

Strokova T.A. *O vybore kriteriev ocenki v pedagogicheskikh issledovaniyah* [On the choice of evaluation criteria in educational research]. URL: <https://sevcbs.ru/main/wp-content/uploads/2015/12/315.pdf> (access date: 02.02.2024). (In Russ.)

Voropaev M.V., Savenkov A.I., Serebrennikova Yu.A. *Podgotovka buduschih pedagogov k formirovaniyu social'nogo opita uchastchiysya v cifrovoi srede* [Preparing future educators for the formation of students' social experience in the digital environment]. Moscow, Pero Publ., 2023, 256 p. (In Russ.)

Yakovleva E.V. *Osobennosti organizacii vneurochnoj deyatel'nosti po formirovaniyu kul'tury bezopasnogo social'nogo povedeniya u mladshih shkol'nikov* [Features of the organisation of extracurricular activities on the formation of the culture of safe social behaviour in junior schoolchildren]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_29036234_11348245.pdf (access date: 27.12.2023). (In Russ.)

Boicu S.N., Craciun I. Preventive online safety education for teenagers // SARA Law Research International Journal of Legal and Social Order, 2023, No. 1, pp. 1-9.

Статья поступила в редакцию 04.03.2024; одобрена после рецензирования 25.03.2024; принята к публикации 25.03.2024.

The article was submitted 04.03.2024; approved after reviewing 25.03.2024; accepted for publication 25.03.2024.

ПСИХОЛОГИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 2. С. 39–48. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, № 2, pp. 39–48.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:316.6

EDN RAPQRD

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-39-48>

ОДЕЖДА КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ВНЕШНЕГО ОБЛИКА ЛИЧНОСТИ: КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ

Самохвалова Анна Геннадьевна, доктор психологических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, a_samohvalova@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4401-053X>

Шипова Наталья Сергеевна, кандидат психологических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, ronia_777@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0741-1297>

Чагина Любовь Леонидовна, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, l_chagina@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0351-8177>

Рогова Ксения Ивановна, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, ksenia.rogova.imber75@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема внешнего облика личности, в его структуре выделяется одежда как социокультурный феномен. Представлена концептуальная модель одежды как компонента внешнего облика, подчеркивается значимость субъективного образа и оценки внешнего облика другими людьми для формирования ценностного отношения к стилю одежды. На основе анализа данных, полученных в процессе опроса людей разных возрастных категорий, выявлено отношение к одежде на когнитивно-эмоциональном уровне, а также на поведенческом; определены факторы, детерминирующие стиль одежды личности (индивидуальные, микро-, мезо- и макро-факторы); выявлен функциональный потенциал одежды и ее значимость в разных сферах жизнедеятельности. Делается вывод о ресурсных возможностях одежды, повышающих качество жизни и психологическое благополучие личности.

Ключевые слова: личность, внешний облик, одежда, качество жизни, удовлетворенность жизнью, психологическое благополучие.

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке РНФ, проект № 24-28-20297.

Для цитирования: Самохвалова А.Г., Шипова Н.С., Чагина Л.Л., Рогова К.И. Одежда как социокультурный компонент внешнего облика: концептуализация модели // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 2. С. 39–48. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-39-48>

Research Article

CLOTHING AS A SOCIO-CULTURAL COMPONENT OF PERSONAL APPEARANCE: CONCEPTUALIZATION OF THE MODEL

Anna G. Samokhvalova, Doctor of Psychology, Kostroma State University, Kostroma, Russia, a_samohvalova@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4401-053X>

Natalia S. Shipova, Candidate of Psychological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, ronia_777@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0741-1297>

Lyubov L. Chagina, Kostroma State University, Kostroma, Russia, l_chagina@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0351-8177>

Ksenia I. Rogova, Kostroma State University, Kostroma, Russia, ksenia.rogova.imber75@yandex.ru

Abstract. The article examines the problem of the external appearance of a person; clothing is highlighted in its structure as a sociocultural phenomenon. A conceptual model of clothing as a component of external appearance is presented, the importance of the subjective image and the assessment of external appearance by other people for the formation of a value attitude towards clothing style is emphasized. Based on the analysis of data obtained during a survey of people of different age categories, attitudes towards clothing were identified at the cognitive-emotional level, as well as at the behavioral level; the factors determining a person's clothing style (individual, micro-, meso- and macro-factors) have been identified; the functional potential of clothing and its significance in various spheres of life have been identified. The conclusion is drawn about the resource capabilities of clothing that increase the quality of life and psychological well-being of the individual.

Keywords: personality, appearance, clothing, quality of life, life satisfaction, psychological well-being.

Acknowledgements: The study was carried out with financial support from the Russian Science Foundation, project No. 24-28-20297.

For citation: Samokhvalova A.G., Shipova N.S., Chagina L.L., Rogova K.I. Clothing as a sociocultural component of appearance: conceptualization of the model. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, № 2, pp. 39–48. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-39-48>

Постановка проблемы

Внешний облик человека и его презентация в виде созданного образа в одежде представляет интерес для разных сфер научного знания – физиологии, медицины, психологии, антропологии, социологии и культурологии. В научной литературе для объяснения феномена внешнего облика и отношения к нему используются различные категории: «физическое Я», «образ тела», «схема тела», «концепция тела», «я–телесное», «образ я», «внешность» и др. Так, «образ тела» (bodyimage) трактуется большинством авторов как самостоятельная психологическая структура изображения собственного тела, которая формируется в сознании; единство восприятий, установок, оценок, представлений, связанных с внешностью и функциями тела [Cash]. Категория «схема тела» (bodyshema) – это конструируемая мозгом модель тела, отражающая его структурную организацию и представленная в соответствующих сенсорно-моторных зонах мозговой коры [Gallagher]. Также для описания образа тела используется понятие «Я–физическое» как продукт самосознания, одно из измерений Я–концепции человека, отражающее представление субъекта о своем теле, как вместилище Я, опосредующем взаимодействие субъекта с миром; сложное комплексное единство восприятия, установок, оценок, представлений о телесной внешности и функциях тела; формальное знание о теле, которое выражается с помощью общепринятых символов (в том числе и в одежде) [Шишковская].

«Телесность» порождается чувственным восприятием и позволяет объективировать тот «внутренний» план переживания собственного тела, когда источниками информации служат не столько восприятие внешнего облика и его оценок окружающими людьми, сколько телесные ощущения, самоощущения человека [Тхостов: 71]. Данная категория вводится отечественными психологами для объяснения субъективно воспринимаемых и анализируемых процессов взаимодействия между психикой индивида и его собственным телом. Телесность представляет собой не столько эмпирически измеряемый конструкт, сколько мыслимый феномен интрапсихического бытия субъекта. Категория физического «Я» ориентирована на самооценку субъектом физических возможностей собственного тела и его внешнего облика, в то время как категория «телесность», обозначенная А.Ш. Тхостовым, отражает динамику взаимодействия между субъектом и его собственным телом. Категория «внешний облик» уходит корнями к изучению на-

циональных культур, системы ее ценностей, накопленного опыта. Отношение к внешности, к стилю одежды всегда рассматривается неразрывно от социально-культурных условий. Внешний облик с одной стороны отражает культурный опыт, с другой несет информацию о внутреннем мире человека, о его индивидуально-личностных особенностях [Кон].

Социальная составляющая внешнего облика представлена прежде всего одеждой человека, а также прической, различными аксессуарами, макияжем, татуировками и т.д. Это отражает имидж человека, его социальный статус, этническую принадлежность и многое другое. В психологии выделяется подход, цель которого заключается в изучении оформления внешнего облика как проявления устойчивых характеристик личности, ее гендерного, возрастного статуса, принадлежности к определенной субкультуре и т.д. [Лабунская, 2021: 130].

В рамках психологии социального познания, межличностного восприятия и понимания уделяется особое внимание определению роли различных компонентов внешнего облика в ситуациях взаимодействия человека с человеком [Андреева]. А.А. Бодалев описал такой феномен, как «социальный облик человека», проявляющийся в межличностном общении людей, включающий «оформление внешнего облика» (одежда, прическа, украшения и т. д.) [Бодалев]. Е.А. Петрова с целью объединения всех компонентов внешнего облика человека вводит понятие «визуальный текст общения» [Петрова]. В русле комплексного системного подхода реализуется целостное изучение лица человека (анатомио-физиологической организации, экспрессии, оформления внешнего облика) [Лицо человека...].

В научной школе В.А. Лабунской создана многофакторная эмпирическая модель изучения отношения к внешнему облику, обсуждается «ценность внешнего облика» и сопряженный с ним феномен «функциональной значимости внешнего облика». В качестве определяющих факторов в модель включены демографические факторы и сферы жизнедеятельности человека. Взаимодействие этих факторов определяет не только ценность и значимость внешнего облика, но и формирует самоотношение к нему, которое раскрывается в самооценках внешнего облика, в безопасности, удовлетворенности им, в проявлении «арреанж-перфекционизма» [Лабунская].

На наш взгляд, границы категорий «образ тела», «схема тела», «физическое (телесное) Я», «внешний

облик» и др. стоит разделять лишь по мере необходимости изучения различных аспектов телесной оболочки человека. Интегрирует данные категории тот факт, что внешность и ее презентация в социуме рассматривается неразрывно от культурного пространства. *Внешний облик* – ядро каждой национальной культуры, системы ценностей. Нам представляется возможным рассматривать внешний облик как конструируемую форму объективизации внутреннего мира, детерминированную физиологическими, индивидуально–личностными и социо–культурными факторами. Внешний облик – носитель личностных значений (ценностей и убеждений) и социальных взаимодействий, характеризующий этапы жизненного пути.

Психологический дискурс обсуждает взаимную обусловленность между телесностью, внешним обликом и интрапсихическим миром субъекта, его психологическим благополучием и качеством жизни. В западной психологии обсуждается проблема влияния привлекательного/непривлекательного внешнего облика на качество жизни человека. Утверждается, что удовлетворенность внешним обликом является важным аспектом благополучия человека и более сильным предиктором удовлетворенности жизнью, чем многие другие факторы [Kaczmarek and etc.: 361]; показано, что привлекательный внешний облик напрямую влияет на ощущение счастья [Gupta and etc.: 1317]; установлено, что мера влияния внешнего облика на различные аспекты жизни человека определяется фокусированием на различных компонентах внешнего облика, на их оценках и самооценках, что актуализирует стремление выглядеть лучше для того, чтобы жить лучше, быть счастливее [Richards and etc.: 301].

В отечественной психологии в последнее десятилетие усилился интерес отечественных исследователей к изучению образа тела и его влияния на самоотношение [Фаустова, Виноградова], на эмоциональные состояния, на регуляцию поведения [Кирюхина, Польская]. В.А. Лабунской доказано, что отношение к внешнему облику, его ценность и значимость являются факторами субъективного благополучия людей [Лабунская, 2023]. Т.Н. Кочеткова полагает, что образ тела сказывается на самооценке и самоотношении личности, обуславливая разную степень социально–психологической адаптации; а клинические проявления нарушений образа тела приводят к дезадаптации и отчужденности [Психологические исследования: 172]. Удовлетворенность собственным телом прямо коррелирует с ощущением личностной защищенности и успешной самореализацией [Соколова]. Субъективная интерпретация своего внешнего облика как негативного, несоответствующего внешнему и внутреннему представлению о желательной внешности и красоте создают психологическую неу-

довлетворенность и самоуничижение, снижая субъективное благополучие личности [Епанчинцева и др.].

Осмысление роли одежды как составляющей внешнего облика и ресурса психологического благополучия личности позволило сформулировать несколько *исследовательских вопросов*, ответы на которые в современном научном дискурсе на данный момент не очевидны:

1. Какие компоненты включены в структуру «внешнего облика личности», и является ли одежда частью этой структуры?

2. Каковы факторы, обуславливающие отношение личности к одежде?

3. Какова функциональная роль одежды и ее значимость в различных сферах жизнедеятельности личности?

4. Можно ли рассматривать одежду в качестве ресурса психологического благополучия личности?

На основе теоретического анализа имеющихся исследований и обобщения эмпирических данных проведенного нами опроса была построена *концептуальная модель одежды как социокультурного компонента внешнего облика личности* (рис. 1). Опрос проводился в группе российских респондентов (совокупная выборка 351 человек, 123 мужчины и 228 женщин), относящихся к разным возрастным группам: *ранняя зрелость* (от 19 до 30 лет, M = 24,7) – 182 человека; *средняя зрелость* (от 40 до 55 лет, M = 46,3) – 96 человек; *поздняя зрелость* (от 60 до 75 лет, M = 65,5) – 73 человека.

Одежда в структуре внешнего облика

Русская поговорка гласит: «Встречают по одежке, провожают по уму». В данном социально–перцептивном контексте речь идет не столько об одежде человека, сколько обо всем внешне–наблюдаемом образе, который человек презентует социуму.

Внешний облик рассматривается как неотъемлемая часть целостного процесса общения. Создавая психологию внешнего облика, А.А. Бодалев рассматривал физический облик человека, включая в него тип сложения – конституцию (совокупность морфологических признаков), лицо, половые, возрастные и расовые особенности, а также. социальный внешний облик или «оформление внешнего облика» (одежда, прическа, украшения и т. д.) [Бодалев]. В.Н. Панферов рассматривал внешность как совокупность анатомических, функциональных и социальных признаков человека, доступных конкретно–чувственному отражению. К анатомическим признакам относятся скелетно–мышечная структура лица и тела; к функциональным – различного рода выразительные движения человеческого лица и тела (мимика, пантомимика, голос, речь); к социальным – элементы оформления внешности в виде одежды, косметики, украшений [Панферов].

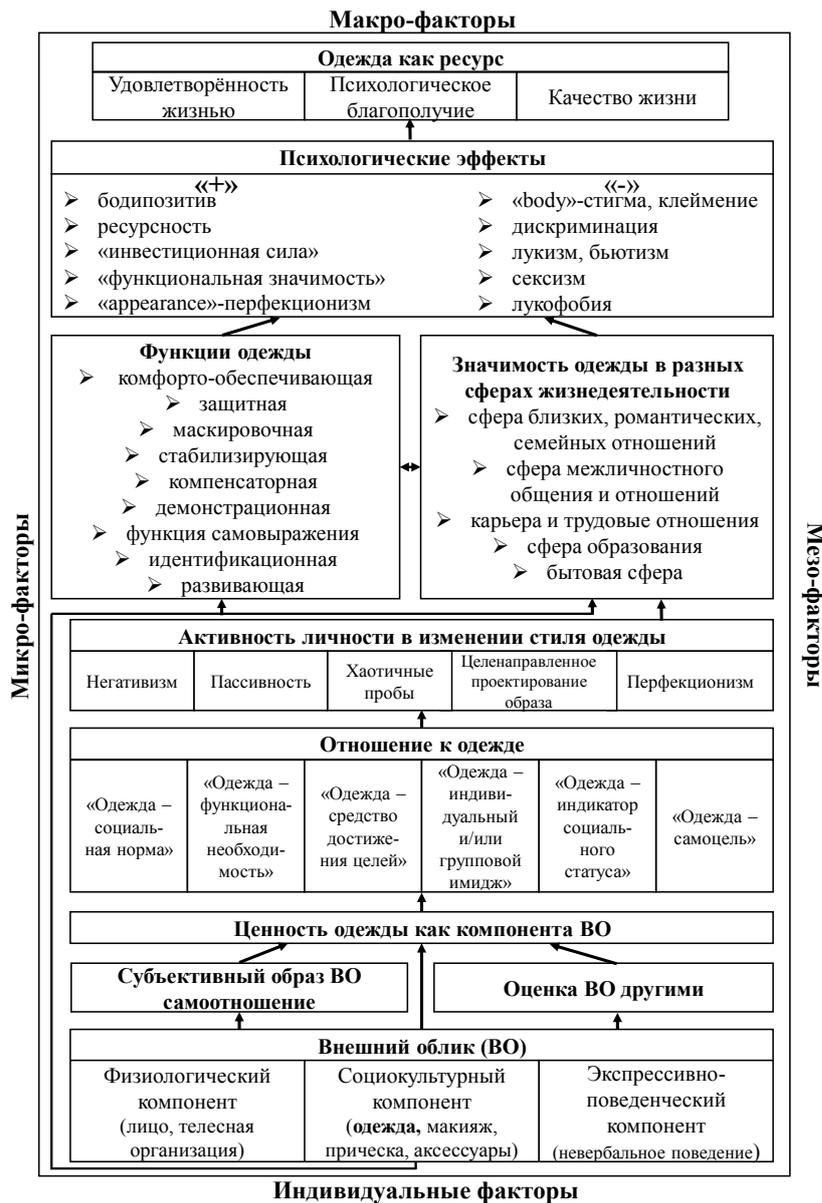


Рис. 1. Модель одежды как социокультурного компонента внешнего облика личности

В работах В.А. Лабунской и ее коллег внешний облик рассматривается как многокомпонентное образование, включающее физический, социальный и экспрессивный компоненты, а отношение к нему изучается в качестве результата полифакторной детерминации. Все компоненты внешнего облика образуют специфическую пространственно-временную целостность, и, одновременно, они могут существовать в качестве отдельных объектов (телесная организация, лицо, оформление внешнего облика, экспрессивные компоненты внешнего облика) восприятия, интерпретации, отношения [Социальная психология...].

Разделяя и интегрируя эти теоретические взгляды, в структуре внешнего облика мы выделяем:

– *физиологический компонент*, включающий генетическую информацию, анатомические, возрастно-

половые, индивидуально-конституциональные характеристики человека (строение тела, фигура, черты лица);

– *социокультурный компонент*, включающий элементы оформления внешности, связанные с влиянием национальной и религиозной культуры, географического места проживания, социального статуса и социальных ролей личности (одежда, прическа, макияж, украшения, аксессуары, татуировки и др.);

– *экспрессивно-поведенческий компонент*, включающий функционально-выразительные движения человеческого лица и тела, проявляющиеся в невербальном поведении (мимика, пантомимика, походка, визуальный контакт, просодика, такесика, экстралингвистика).

Таким образом, одежда включена в структуру внешнего облика личности и является значимым социокультурным компонентом этой структуры. При этом

ценность одежды как компонента внешнего облика обусловлена, с одной стороны, субъективным образом внешности, самоотношением и самооценкой, с другой стороны, оценкой внешнего облика окружающими.

Субъективный образ внешнего облика при этом включает *перцептивный компонент* – выражается количественно в степени осознанности и точности, с которой субъект может судить о конкретном физическом измерении своей внешности (например, размеры и пропорции тела); и *установочный компонент*, включающий мысли, чувства и паттерны поведения, обозначающие отношение человека к собственной внешности. Самооценка и степень удовлетворенности внешностью порождают эмоционально-чувственные реакции, сфокусированные на Я-образе и обустраивающие его принятие или отвержение [Cash].

Отношение личности к одежде мы рассматриваем на когнитивно-эмоциональном и поведенческом уровне. На когнитивно-эмоциональном уровне формируются установки, проявляется обеспокоенность, удовлетворенность внешним обликом; на поведенческом – стремление к изменению внешнего облика, его коррекции в соответствии с гендерно-возрастным статусом [Социальная психология...].

Отношение к одежде на когнитивно-эмоциональном уровне весьма вариативно, отражает жизненный опыт человека, аксиологическую сферу личности, субъективный образ внешнего облика и его оценку. В ходе опроса мы просили людей разных возрастных групп продолжить предложение «Для меня одежда – это...». Контент-анализ свободных высказываний показал, что отношение к одежде выражено следующими установками:

– *«Одежда – социальная норма»*: отражает необходимость одежды как признака принадлежности к обществу, важность учета социальных норм и рамок в формировании стиля одежды, значимость внешней оценки («необходимость», «историческая традиция», «так принято», «норма поведения в обществе» и др.);

– *«Одежда – функциональная необходимость»*: подчеркивает утилитарный подход к одежде, соотносящийся исключительно с практической выгодой, пользой («защищает», «согревает», «скрывает недостатки», «обеспечивает удобство, легкость, комфорт, выполнение трудовых обязанностей и др.);

– *«Одежда – средство достижения целей»*: отражает прагматический подход в создании внешнего облика, связанный с получением собственной выгоды («привлекает внимание», «помогает манипулировать людьми», «важна при трудоустройстве», «создает тот имидж, который необходим в данный момент», «помогает перевоплощаться» и др.);

– *«Одежда – индивидуальный и/или групповой имидж»*: является механизмом отражения индивидуальности человека и/или его идентификации

с определенной субкультурной, профессиональной группой («отражает мой внутренний мир», «говорит за меня», «поддерживает дресс-код», «обеспечивает узнаваемость среди своих», «говорит о моих интересах» и др.);

– *«Одежда – индикатор социального статуса»*: позволяет отнести человека к определенной социальной страте, отражает уровень доходов, образования, сферы деятельности, должности, семейного положения (показывает, что «люблю роскошь, малоимущий, бедный, богатый, интеллигентный, военный, спортсмен, начальник, любящая мама» и др.);

– *«Одежда – самоцель»*: отражает чрезмерную зависимость человека от моды, стремление постоянно покупать, доставать, шить, конструировать новую одежду; готовность чем-либо жертвовать ради одежды, доминирование ценностей «вещизма» и страха неплатежеспособности («цель жизни», «люблю выбираться и покупать одежду», «одежда должна быть только брендовой (дорогой, элитной, авторской, от кутюр)», «ради покупки одежды готова отказаться от много», «все шкафы забиты, а надеть нечего», «лишь бы денег всегда хватало на одежду» и др.).

Отношение к одежде на поведенческом уровне проявляется в степени и характере активности личности в конструировании и изменении стиля одежды. Респондентам был задан вопрос: «Как Вы подбираете одежду для себя?» Ответы распределились в континууме от негативизма к перфекционизму:

– *негативизм* характеризуется отрицанием ценности одежды, отсутствием каких-либо попыток создать, изменить стиль одежды («никак», «считаю это лишним», «чем страшнее, тем моднее» и др.);

– *пассивность* – наряду с лояльным отношением к одежде, пониманием ее значимости отмечается неготовность конструировать индивидуальный имидж, предпринимать попытки самоизменений («что попадет, то и надену», «лень этим заниматься» и др.);

– *хаотичные пробы* предполагают проявление активности человека в отношении стиля своей одежды, однако эта активность чаще всего нецеленаправленная, бессистемная, слабо рефлексированная («понравится вещь, покупаю, потом не ношу, выбрасываю», «покупаю вещи, как у подружки, дочери, актера, как в рекламе» и др.);

– *целенаправленное проектирование образа* отражает высокий уровень активности личности, основанной на анализе своих индивидуально-культурных характеристик, понимании функциональной роли одежды и стремлении к совершенствованию своего внешнего облика («выбираю то, что подчеркивает мою индивидуальность», «скрываю недостатки», «советуюсь», «мысленно создаю образ» и др.);

– *перфекционизм* предполагает стремление добиваться максимально завышенных стандартов моды,

постоянное самоцензурирование и стремление к совершенству, желание довести свой образ до идеала, фиксацию на мелочах, концентрацию на ошибках, неготовность радоваться достигнутым («чтобы была лучше всех»), «на размер меньше, чтобы был стимул худеть», «чтобы быть в юбке компании звездой» и др.). В научном дискурсе выделяют «здоровый» перфекционизм, предполагающий адекватное стремление к высоким стандартам, целям и умение сосредотачиваться на высокой ценности содержания деятельности, а так же принятие неизбежности несовершенств, ошибок и неудач при достижении желаемых целей; а также «патологический» перфекционизм, наполняющий жизнь человека негативными переживаниями и существенно усложняющий ее, так как связан с нарушениями саморегуляции личности, со стремлением к недостижимым стандартам, ощущением беспомощности в сложных жизненных ситуациях, чувством недовольства собой, разочарованием в себе [Гаранян и др.: 3].

Факторы, обуславливающие отношение личности к одежде

Факторами, обуславливающими отношение личности к внешнему облику в целом, и к одежде в частности, выступают семья, референтная группа, СМИ, искусство, литература, мода, субкультура, экономический и культурный капитал [Психологические исследования...].

В зарубежной психологии говорят о влиянии совокупности социокультурных, социально-психологических и индивидуально-личностных факторов [Oxford Handbook...; Webb and etc.].

В многофакторной эмпирической модели изучения отношения к внешнему облику выделяют социально-психологические, стратификационные факторы (этно-культурный статус, социальный статус, экономический статус, образовательный статус, возраст, пол) и факторы индивидуальной концепции внешнего облика (удовлетворенность, обеспокоенность, самооценка компонентов, стремление к изменению, перфекционизм [Лабунская, Сериков].

Учет данных исследований, а также анализ ответов респондентов на вопрос «Что/кто оказывает влияние на выбор одежды?» позволили выявить факторы, определяющие отношение личности к формированию стиля одежды:

– *Макро-факторы*, связанные с воздействием этноса, природного ландшафта, климата, культуры, религии, политической обстановки, менталитета на отношение личности к одежде и формирование индивидуального образа;

– *Мезо-факторы*, связанные с влиянием социальных условий жизнедеятельности личности на специфику ее одежды (социокультурные особенности проживания в мегаполисе, провинции, сельской мест-

ности, мирное или военное время, сфера трудовой деятельности, влияние СМИ, Интернет-среды, неформальных объединений);

– *Микро-факторы*, связанные с оценкой и влиянием ближайшего социального окружения (членов семьи, детей, родственников, друзей, коллег по работе значимых других, в т.ч. врагов, завистников, недоброжелателей) на создаваемый в одежде образ;

– *Индивидуальные факторы*, включающие стратификационные, поло-возрастные и индивидуально-личностные черты (тревожность, застенчивость, демонстративность, конформизм, самодостаточность, высокомерие, агрессивность, неряшливость и др.), определяющие отношение личности к своему внешнему облику и к одежде.

Функциональное значение одежды

Согласно комплексной многомерно-параметрической концепции *одежда включает пять культурных слоев моды*. Первый слой одежды, сугубо материальный, обеспечивает защиту тела от неблагоприятных факторов внешней среды, он является *адаптивным*. Этот слой для одежды исходный и реализует потребность человека в создании лучших условий выживания в текущих природных обстоятельствах. Поэтому его можно назвать физиологическим, природным, адаптационным, защитным или необходимым слоем. Второй слой одежды – *функциональный*. В одной и той же природноклиматической зоне человек занят разными видами деятельности и находится в разных ситуациях: работает в поле, занят охотой, рыбной ловлей, управлением, стоит за станком, сидит за рулем автомобиля, трудится в офисе, в лаборатории, преподает, развлекается, отдыхает, находится на официальной приеме, в театре, ресторане, занят спортом и т.п. Одежда должна соответствовать согласована с видом деятельности или с ситуацией. Третий слой одежды – *символический*. Его основная роль состоит в обозначении социальных статусов. Этот слой создает основания для индивидуального и группового доверия в обществе. С символическим слоем смыкается четвертый слой — *регуляционный*. Одежда регулирует человеческие взаимоотношения, через нее мы приписываем определенные социальные качества ее носителям и соответственно изменяем свое отношение и поведение. Пятый слой одежды – *индивидуальный*, выражающий личные предпочтения. Одежда индивидуализирована через личный выбор: не выделяться в одежде является таким же выбором, как и выделяться, т.е. индивидуальный слой всегда присутствует в одежде [Антоненко, Карицкий]. Мы полагаем, что каждый слой одежды можно связать с выполнением определенной функции – адаптивной, функционально-обеспечивающей деятельность и социальную ситуацию, функцию статусного самовыражения, функцию регуляции и функцию самовыражения.

Полученные в проведенном нами опросе данные подтвердили результаты этого исследования и расширили понимание функциональных возможностей одежды. Анализ ответов респондентов на вопрос «Какую роль в Вашей жизни играет одежда?» позволил выявить следующие *обобщенные функции одежды*:

– *Комфортно-обеспечивающая*, направленная на эргономичность, создание удобства, комфорта, уюта в разных социальных ситуациях;

– *Защитная*, обуславливающая защиту от природных, физических, физиологических, социальных и субъективных стресс-факторов, позволяющая снизить уязвимость и ущербность личности;

– *Маскировочная*, направленная на сокрытие дефектов фигуры, лица, строения тела, нежелательных возрастных и половых особенностей внешности;

– *Стабилизирующая*, обеспечивающая предсказуемость внешнего вида и поведения людей в разнообразных жизненных контекстах (дресс-код деловой встречи, культурного выхода, праздника и др.), способствует неизменности социального порядка и соблюдению социальных норм;

– *Компенсаторная*, предполагающая использование одежды в качестве возмещения каких-либо утрат, в качестве «дополненной реальности» в ситуациях фрустраций, деприваций, эмоционально выгорания и истощения;

– *Демонстрационная*, направленная на привлечение внимания в обществе, эпатаж, социальный протест, вызов, предполагающая использование одежды как средства манипуляций, обмана, достижения корыстных целей;

– *Функция самовыражения*, позволяющая максимально проявить свои индивидуальные особенности, физиологические, экспрессивные, статусные, половозрастные и индивидуально-личностные черты в ситуации социального взаимодействия;

– *Идентификационная функция*, позволяющая отнести человека на основе его одежды к определенной нации, религии, политической партии, социальной группе, страте, субкультуре, профессиональной принадлежности и др.;

– *Развивающая*, обеспечивающая позитивное влияние стиля одежды и «идеального образа Я» на развитие личности (физическое, ценностное, эстетическое, эмоциональное, когнитивное), стимулирующая преодоление внутренних и внешних барьеров самосовершенствования.

Одежда как ресурс психологического благополучия личности

В научной школе В.А. Лабунской было многократно показана *значимость внешнего облика* (следовательно, и одежды) *в различных сферах жизнедеятельности*: в сфере образования, трудовой занятости и карьеры, в сфере семейно-брачных, романтических,

детско-родительских отношений, межличностных и внутригрупповых отношений [Лабунская, Сериков].

Положительная оценка значимыми другими (членами семьи, романтическими партнерами, друзьями, работодателями, коллегами и т.д.) *внешнего облика и стиля одежды человека*, возникающие при этом лояльность, симпатия, позитивный настрой, могут актуализировать такие *благоприятные для личности психологические эффекты*, как

– *бодипозитив*, обеспечивающий самопринятие, возможность комфортно ощущать себя в своей внешности, свободно самовыражаться в одежде;

– *ресурсность*, способствующий осознанию одежды как «помощника» в достижении целей, механизма влияния на других и совладания с возникающими трудностями, пониманию того, что одежда дает возможность чувствовать себя защищенным, статусным, успешным, востребованным и др.;

– *«appearance»-перфекционизм*, отражающий стремление личности выглядеть совершенно (идеально), стимулирующий к преобразованию внешнего облика, обеспечивающий мотивацию создания безупречного стиля одежды;

– *«инвестиционная сила»*, обеспечивающий восприятие процесса проектирования собственного стиля одежды как важного «вложения», «вклада» в свое будущее – в создание семьи, в улучшение отношений, в получении престижной работы и др.;

– *«функциональная значимость»*, отражающий полезность, практичность и незаменимость одежды в различных социальных контекстах; а также предполагающий создание конструкта «Я-для другого», функционирующего в ситуации общения в связи с необходимостью представлять себя другому, конструировать себя для него;

Несомненно, данные психологические эффекты поддерживают стрессоустойчивость и жизнеспособность личности, повышают в целом *качество жизни* как оценочной категории жизни человека, обобщенно характеризующей параметры всех составляющих его жизни: жизненного потенциала, жизнедеятельности и условий жизни (инструментов, ресурсов и среды) по отношению к некоторому объективному или субъективному эталону. Проявляется качество жизни в субъективной удовлетворенности людей самими собой и своей жизнью, а также в объективных характеристиках, свойственных человеческой жизни как биологическому, психическому (духовному) и социальному явлению». Оценочными показателями субъективного качества жизни можно считать *счастье* (аффективный компонент) и *удовлетворенность жизнью* (когнитивный компонент) [Зараковский].

Следовательно, одежду и отношение личности к ней можно рассматривать в качестве *ресурса психологического благополучия* как интегральной харак-

теристики состояний человека, обеспечивающих согласованность психических функций и процессов, достижение внутреннего равновесия и субъективной целостности [Самохвалова и др.].

Отношение к своему внешнему облику и к одежде в частности может оказывать влияние на *все структурные компоненты психологического благополучия*: на *ценностно-смысловой компонент*, поскольку обуславливает определенные жизненные цели, направленность субъекта, способы самоактуализации, векторы развития; на *аффективный компонент*, определяя позитивную самооценку, самопринятие, удовлетворенность собой и жизнью, оптимизм; на *когнитивный компонент*, определяя систему представлений человека о себе как об активном, конструирующем свой образ субъекте; на *конативный компонент*, стимулируя активную деятельность, направленную на саморазвитие и самовыражение в создаваемых образах; на *рефлексивный компонент* психологического благополучия, обеспечивая ощущение внутренней свободы, креативности, собственной значимости, компетентности, ресурсности и наполненности жизни.

Напротив, *негативная оценка значимыми другими внешнего облика и стиля одежды человека*, связанная с переживанием личностью таких деструктивных психологических эффектов, как «body»-стигматизация, клеймение, сексизм, дискриминация, лукизм, бютизм [Лабунская, 2021], приводят к хроническим стрессам, лукофобии, закомплексованности, тревожности, апатии и др. Следовательно, в таких случаях можно говорить о снижении субъективного качества жизни и психологического благополучия личности.

Таким образом, созданная на основе теоретического анализа и некоторых результатов эмпирического исследования *концептуальная модель одежды как социокультурного компонента внешнего облика личности*, позволила интегрировать функциональную ценность и социальную значимость одежды с отношением личности к ней, а также рассматривать одежду как ресурс повышения качества жизни и психологического благополучия личности.

Ограничением исследования можно считать его преимущественно теоретический характер. В дальнейшем планируется верификация созданной модели на выборке лиц, имеющих типичное развитие и лиц, имеющих различные нарушения здоровья.

Список литературы

- Андреева Г.М. Психология социального познания. М.: Аспект Пресс, 2005. 301 с.
- Антоненко И.В., Карицкий И.Н. Социальная психология одежды и моды // Вестник УРАО. 2015. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-psihologiya-odezhdy-i-mody> (дата обращения: 01.07.2024).
- Бодалев А.А. Психология общения: Избранные психологические труды. М.: Изд-во Московского психолого-социального института. Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. 256 с.
- Гараян Н.Г., Холмогорова А.Б., Юдеева Г.Ю. Перфекционизм, депрессия и тревога // Московский психотерапевтический журнал. 2001. № 4. С. 18–48.
- Епанчинцева Г.А., Козловская Т.Н., Аверкова Е.П. Внешний облик и субъективное благополучие личности // Вестник Оренбургского государственного университета. 2021. № 1 (229). С. 112–116.
- Зараковский, Г.М. Качество жизни населения России: Психологические составляющие. М.: Смысл, 2009. 319 с
- Кiryухина Н.А., Польская Н.А. Эмоциональная дисрегуляция и неудовлетворенность телом в женской популяции // Клиническая и специальная психология. 2021. Т. 10. № 3. С. 126–147. DOI: 10.17759/cpse.
- Кон И.С. Битва за штаны: этикет, мода, политика, идеология // Человек. 2001. № 5. С. 63–74.
- Лабунская В.А. Структуры взаимосвязей между самооценками внешнего облика и оценками субъективного благополучия // Экспериментальная психология. 2023. Том 16. № 3. С. 19–33. DOI: 10.17759/exppsy.2023160302.
- Лабунская В.А. Тренды изучения отношения к внешнему облику с позиций прикладной социальной психологии // Социальная психология и общество. 2021. Том 12. № 3. С. 128–150. DOI: 10.17759/sps.2021120309).
- Лабунская В.А., Сериков Г.В. Теоретические основы и методические подходы к изучению феномена «ценность внешнего облика» // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 3. С. 91–103. DOI:10.17759/sps.2018090310.
- Лицо человека в контекстах природы, технологий и культуры / Отв. Ред. К.И. Ананьева, В.А. Барабанщиков. М.: Когито-Центр, 2020. 430 с.
- Панферов В.Н. Классификация функций человека как субъекта общения // Психологический журнал. 1987. Т. 8. №4, июль-август 1987. С. 51-61.
- Петрова Е.А. Визуальная психосемиотика общения. М.: Академия имиджологии, 2015. 320 с.
- Психологические исследования внешности и образа тела: коллективная монография / отв. редактор А.Г. Фаустова. Рязань: ОТСиОП, 2022. 223 с.
- Самохвалова А.Г., Тихомирова Е.В., Шипова Н.С., Вишневецкая О.Н. Психологическое благополучие студенческой молодежи в эпоху больших вызовов: монография. Кострома: Костромской государственный университет, 2023. 218 с.
- Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М.: Изд-во МГУ, 1989. 210 с.
- Социальная психология внешнего облика: теоретические подходы и эмпирические исследования.

Коллективная монография / под науч. редакцией В.А. Лабунской, Г.В. Серикова, Т.А. Шкурко. Ростов-на-Дону: Изд-во Мини-Тайп, 2019. 456 с.

Тхостов А.Ш. Психология телесности. М.: Смысл, 2002. 287с.

Фаустова А.Г., Виноградова И.С. Самоотношение и удовлетворенность образом тела у женщин с алопецией на разных этапах прохождения химиотерапии // Клиническая и специальная психология. 2020. Т. 9. №2. С. 173–195. DOI:10.17759/cpse.2020090209.

Шишкова А.В. Теоретические представления об образе физического я в психологии // Северо-Кавказский психологический вестник. 2009. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-predstavleniya-ob-obraze-fizicheskogo-ya-v-psihologii>.

Cash T.F. Encyclopedia of Body Image and Human Appearance. London, UK, and San Diego, CA: Academic Press (Elsevier). 2018. 436 p.

Gallagher S., Cole J. Body Schema and Body Image in a Deafferented Subject // Journal of Mind and Behavior. 1995. Vol. 16. P. 369-390.

Gupta N., Etcoff N.L., Jaeger M. Beauty in Mind: The Effects of Physical Attractiveness on Psychological Well-Being and Distress // J. of Happiness Studies. 2016. Vol. 17. № 3. P. 1313-1325. DOI:10.1007/s10902-015-9644-6).

Gupta N., Etcoff N.L., Jaeger M. Beauty in Mind: The Effects of Physical Attractiveness on Psychological Well-Being and Distress // J. of Happiness Studies. 2016. Vol. 17. № 3. P. 1313-1325. DOI:10.1007/s10902-015-9644-6.

Kaczmarek L.D., Enko Jolanta, Awdziejczyk M., Hoffmann N., Białobrzaska N., Mielniczuk P., Dombrowski S.U. Would You Be Happier If You Looked Better? A Focusing Illusion // J. Happiness Stud. 2016. Vol. 17. P. 357-365. DOI: 10.1007/s10902-014-9598-0.

Oxford Handbook of the Psychology of Appearance / eds. by Rumsey N., Harcourt D. New York: Publ. Oxford University Press, 2014. 717 p. DOI:10.1093/oxfordhb/9780199580521.001.0001.

Richards H.S., Jenkinson E., Rumsey N., White P., Garrott H., Herbert H., Kalapesi F. and Harrad R.A. The psychological well-being and appearance concerns of patients presenting with ptosis // Eye. 2013. Vol. 28. P. 296-302. DOI:10.1038/eye.2013.264.

Webb H.J., Zimmer-Gembeck M.J., Waters A.M. et al. «Pretty pressure» from peers, parents, and the media: a longitudinal study of appearance-based rejection sensitivity // J. of Research on Adolescence. 2017. Vol. 27(4). P. 718-735. DOI:10.1111/jora.12310.

References

Andreeva G.M. *Psikhologiya sotsial'nogo poznavaniya* [Psychology of social cognition]. Moscow: Aspekt Press, 2005. 301 p. (In Russ.)

Antonenko I.V., Karitskii I.N. *Sotsial'naya psikhologiya odezhdy i mody* [Social psychology of clothing and fashion]. *Vestnik URAO* [Bulletin of URAO], 2015, vol. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-psihologiya-odezhdy-i-mody> (date of app.: 01.07.2024). (In Russ.)

Bodalev A.A. *Psikhologiya obshcheniya: Izbrannye psikhologicheskie Trudy* [Psychology of communication: Selected psychological works]. Moscow: Izd-vo Moskovskogo psikhologo-sotsial'nogo instituta. Voronezh: NPO «MODEK», 2002. 256 p. (In Russ.)

Garanyan N.G., Kholmogorova A.B., Yudeeva G.Yu. *Perfektsionizm, depressiya i trevoga* [Perfectionism, depression and anxiety]. *Moskovskii psikhoterapevticheskii zhurnal* [Moscow Psychotherapeutic Journal], 2001, vol. 4, pp. 18-48. (In Russ.)

Epanchintseva G.A., Kozlovskaya T.N., Averkova E.P. *Vneshnii oblik i sub"ektivnoe blagopoluchie lichnosti* [External appearance and subjective well-being of the individual]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Orenburg State University], 2021, vol. 1 (229), pp. 112-116. (In Russ.)

Zarakovskii G.M. *Kachestvo zhizni naseleniya Rossii: Psikhologicheskie sostavlyayushchie* [Quality of life of the Russian population: Psychological components]. Moscow: Smysl, 2009. 319 p. (In Russ.)

Kiryukhina N.A., Pol'skaya N.A. *Emotsional'naya disregulyatsiya i neudovletvorennost' telom v zhenskoi populyatsii* [Emotional dysregulation and body dissatisfaction in the female population]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya* [Clinical and special psychology], 2021, T. 10, vol. 3, pp. 126–147. DOI: 10.17759/cpse. (In Russ.)

Kon I.S. *Bitva za shtany: etiket, moda, politika, ideologiya* [The battle for pants: etiquette, fashion, politics, ideology]. *Chelovek* [Man], 2001, vol. 5, pp. 63-74. (In Russ.)

Labunskaya V.A. *Struktury vzaimosvyazei mezhdumootsenkami vneshnego oblika i otsenkami sub"ektivnogo blagopoluchiya* [Structures of relationships between self-assessments of external appearance and assessments of subjective well-being]. *Ekspierimental'naya psikhologiya* [Experimental psychology], 2023, Tom 16, vol. 3, pp. 19–33. DOI: 10.17759/exppsy.2023160302. (In Russ.)

Labunskaya V.A. *Trendy izucheniya otnosheniya k vneshnemu obliku s pozitsii prikladnoi sotsial'noi psikhologii* [Trends in studying attitudes towards external appearance from the perspective of applied social psychology]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2021, Tom 12, vol. 3, pp. 128–150. DOI: 10.17759/sps.2021120309). (In Russ.)

Labunskaya V.A., Serikov G.V. *Teoreticheskie osnovy i metodicheskie podkhody k izucheniyu fenomena «tsennost' vneshnego oblika»* [Theoretical foundations and methodological approaches to the study of

the phenomenon of “appearance value”). *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2018, T. 9, vol. 3, pp. 91—103. DOI:10.17759/sps.2018090310. (In Russ.)

Litso cheloveka v kontekstakh prirody, tekhnologii i kul'tury [The human face in the contexts of nature, technology and culture] / Otv. Red. K.I. Anan'eva, V.A. Baraban-shchikov. Moscow: Kogito-Tsentr, 2020. 430 p. (In Russ.)

Panferov V.N. *Klassifikatsiya funktsii cheloveka kak sub"ekta obshcheniya* [Classification of human functions as a subject of communication]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 1987, T. 8, vol. 4, pp. 51–61. (In Russ.)

Petrova E.A. *Vizual'naya psikhosemiotika obshcheniya* [Visual psychosemiotics of communication]. Moscow: Akademiya imidzhologii, 2015. 320 p. (In Russ.)

Psikhologicheskie issledovaniya vneshnosti i obraza tela [Psychological studies of appearance and body image]: *kollektivnaya monografiya* / otv. redaktor A.G. Faustova. Ryazan': OTSiOP, 2022. 223 p. (In Russ.)

Samokhvalova A.G., Tikhomirova E.V., Shipova N.S., Vishnevskaya O.N. *Psikhologicheskoe blagopoluchie studencheskoi molodezhi v epokhu bol'shikh vyzovov* [Psychological well-being of student youth in an era of great challenges]: *monografiya*. Kostroma : Kostromskoi gosudarstvennyi universitet, 2023. 218 p. (In Russ.)

Sokolova E.T. *Samosoznanie i samoootsenka pri anomalnykh lichnosti* [Self-awareness and self-esteem in personality anomalies.]. Moscow: Izd-vo MGU, 1989. 210 p. (In Russ.)

Sotsial'naya psikhologiya vneshnego oblika: teoreticheskie podkhody i empiricheskie issledovaniya [Social psychology of appearance: theoretical approaches and empirical research] / pod nauch. redaktsiei V.A. Labunskoi, G.V. Serikova, T.A. Shkurko. Rostov-na-Donu: Izd-vo Mini-Taip; 2019. 456 p. (In Russ.)

Tkhostov A.Sh. *Psikhologiya telesnosti* [Psychology of physicality]. Moscow: Smysl, 2002 287p. (In Russ.)

Faustova A.G., Vinogradova I.S. *Samootnoshenie i udovletvorennost' obrazom tela u zhenshchin s alopetsiei na raznykh etapakh prokhozhdeniya khimioterapii* [Self-attitude and satisfaction with body image in women with alopecia at different stages of chemotherapy]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya* [Clinical and special psychology], 2020, T. 9, vol. 2, pp. 173–195. DOI:10.17759/cpse.2020090209. (In Russ.)

Shishkovskaya A.V. *Teoreticheskie predstavleniya ob obraze fizicheskogo ya v psikhologii* [Theoretical ideas about the image of the physical self in psychology]. *Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik* [North Caucasian Psychological Bulletin]. 2009. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-predstavleniya-ob-obraze-fizicheskogo-ya-v-psihologii>. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 16.04.2024; одобрена после рецензирования 21.04.2024; принята к публикации 21.04.2024.

The article was submitted 16.04.2024; approved after reviewing 21.04.2024; accepted for publication 21.04.2024.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 2. С. 49–54. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, No. 2, pp. 49–54.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:316.6

EDN RWDGFP

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-49-54>

УСПЕШНОСТЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ В ГРУППАХ ПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КАПИТАЛА

Блинова Елена Евгеньевна, доктор психологических наук, профессор, Херсонский государственный педагогический университет, Херсон; Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, Владимир, Россия, elena.blynova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3011-6082>

Левченко Татьяна Васильевна, Херсонский государственный педагогический университет, Херсон, Россия, tatianalevchenkoal@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0007-2713-0736>

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме социально-психологической адаптации вынужденных мигрантов, поиску ресурсов, улучшающих качество адаптации в регионе переселения. Среди личностных ресурсов выделен феномен психологического капитала, включающий в себя самоэффективность, надежду, оптимизм, устойчивость. Эмпирическое исследование проведено в Херсонской области с участием студентов эвакуированного университета. Использованы опросник «ПсиКап» (В.Г. Маралов, М.А. Кудака, О.В. Смирнов) и «Методика диагностики социально-психологической адаптации» (С. Rogers, R. Dymond; в адаптации А.К. Осницкого). Для статистической обработки применен корреляционный анализ, критерий углового преобразования Фишера. Обнаружены статистически значимые различия между группами студентов-переселенцев с разным уровнем психологического капитала по показателям социально-психологической адаптации «Интернальность», «Стремление к доминированию», что показывает влияние на адаптацию активных действий, стремления управлять своей жизнью, контролировать события, принимать на себя ответственность за результат. На основе эмпирического исследования студенческой выборки переселенцев показаны взаимозависимости составляющих психологического капитала и показателей социально-психологической адаптации. Установлено, что наиболее важными детерминантами успешности адаптации являются самоэффективность и жизнестойкость.

Ключевые слова: вынужденная миграция, переселенцы, адаптация, психологический капитал, самоэффективность, оптимизм, жизнестойкость, надежда.

Для цитирования: Блинова Е.Е., Левченко Т.В. Успешность социально-психологической адаптации в группах переселенцев с разным уровнем психологического капитала // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, No. 2. С. 49–54. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-49-54>

Research Article

THE SUCCESS OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION IN GROUPS OF MIGRANTS WITH DIFFERENT LEVELS OF PSYCHOLOGICAL CAPITAL

Olena Ye. Blynova, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Kherson State Pedagogical University, Kherson; Vladimir State University named after Stoletovs, Vladimir, Russia, elena.blynova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3011-6082>

Tatiana V. Levchenko, Kherson State Pedagogical University, Kherson, Russia, tatianalevchenkoal@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0007-2713-0736>

Abstract. The article is devoted to the current problem of socio-psychological adaptation of forced migrants, the search for resources that improve the quality of adaptation in the region of resettlement. Among personal resources, the phenomenon of psychological capital is highlighted, including self-efficacy, hope, optimism, and resilience. An empirical study was conducted in the Kherson region with the participation of students from an evacuated university. The “PsyCap” questionnaire (V.G. Maralov, M.A. Kudaka, O.V. Smirnov) and “Methodology for diagnosing socio-psychological adaptation” (C. Rogers, R. Dymond; adapted by A.K. Osnitsky) were used. For statistical processing, correlation analysis and Fisher’s angular transformation criterion were used. Statistically significant differences were established between groups

of migrant students with different levels of psychological capital in terms of socio-psychological adaptation indicators “Internality”, “Striving for dominance”, which shows the influence on adaptation of active actions, the desire to manage one’s life, control events, and take responsibility for the result. Based on an empirical study of a student sample of migrants, the interdependencies of the components of psychological capital and indicators of socio-psychological adaptation are shown. It has been shown that the most important determinants of successful adaptation are self-efficacy and resilience.

Key words: forced migration, migrants, adaptation, psychological capital, self-efficacy, optimism, resilience, hope.

For citation: Blynova O.Ye., Levchenko T.V. The success of socio-psychological adaptation in groups of migrants with different levels of psychological capital. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, No. 2, pp. 49–54. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-49-54>

Проведение специальной военной операции сопряжено с необходимостью решать проблемы переселения и последующей адаптации большого количества людей, в частности, речь идет о вынужденных мигрантах с левого берега Херсонской области на правый берег и далее в Крым и другие регионы Российской Федерации. Среди важных объективных обстоятельств, обуславливающих успешность адаптации мигрантов, можно обозначить оформление российского гражданства, решение проблем с жильем и получение прописки, проблемы трудоустройства в принимающем регионе, материальные и финансовые сложности, особенности взаимоотношений с родственниками, друзьями и коллегами, психологические нарушения, связанные с высокой стрессогенностью выезда из региона, где ведутся боевые действия. Даже решение каждой из этих задач в отдельности требует большого напряжения всех сил и необходимости задействовать все имеющиеся ресурсы, в случае с вынужденными переселенцами эти задачи концентрируются и спрессовываются в один короткий период времени. Подчеркнем наличие мощной направленной государственной поддержки переселенцам с левого берега Херсонской области: выплата материальной помощи, выдача жилищных сертификатов, содержание в пунктах временного размещения, помощь в оформлении документов и т.д. При этом неизбежно срабатывает «человеческий фактор» – при плюс/минус сходных условиях вынужденного переселения одни люди уже через два месяца после эвакуации находят работу, жилье, активно пытаются обустроиться на новом месте, общаются с людьми; другие пребывают в состоянии затяжного стресса, не находя в себе сил и ресурсов справиться со всеми проблемами.

Результатом социально-психологической адаптации принято считать состояние адаптированности, которое позволяет субъекту чувствовать себя благополучно в новых для себя условиях и уверенно включаться в продуктивную деятельность. Таким образом, основываясь на научных исследованиях В.В. Гриценко, В.В. Константинова, Т.Г. Стефаненко, Г.У. Солдатовой, Н.С. Хрустальной и др., выделяем объективные и субъективные факторы адаптации (социокультурные и психологические).

Вынужденные переселенцы, конечно же, не являются однородной массой, условно можно выделить такие типы: «адаптированные» – активно стремятся построить свою жизнь в новых условиях, снимают или покупают жилье, трудоустраиваются, приобретают новых друзей и знакомых среди местных жителей, включаются в общественную жизнь региона; «иждивенцы» – стараются «заработать» на своем статусе, получить максимально все возможные виды помощи, которые предлагаются; изначальный мотив «выживания» со временем может стать привычкой и даже жизненной стратегией; «временные» – ориентированы на возвращение домой, живут в ожидании, часто по инерции, в депрессии, иллюзиях и мечтах, наблюдаются посттравматические расстройства, нуждаются в психологической помощи, дольше всех остальных задерживаются в пунктах временного размещения.

Предполагаем, что среди субъективных факторов, влияющих на успешность адаптации вынужденных мигрантов можно отметить психологический капитал как совокупность личностных ресурсов.

При исследовании категории «психологический капитал» традиционно обращаемся к работам В.С. Luthans, К.В. Luthans, С. Jensen [Luthans, Luthans, Jensen: 253], где психологический капитал выступает ресурсом, повышающим стрессоустойчивость и чувство благополучия. Именно в работах вышеуказанных авторов обозначены составляющие психологического капитала – самооффективность, жизнестойкость, оптимизм.

Такого же мнения придерживаются М.В. Ермолаева, Д.В. Лубовский, во-первых, относительно того, что «психологический капитал рассматривается как система личностных ресурсов» [Ермолаева, Лубовский: 59], и, во-вторых, кроме названных составляющих, добавляют «видение перспективы (целеполагание)». Авторы провели научный анализ роли и значения психологического капитала в организации и пришли к выводу, что психологический капитал влияет как на эффективность профессиональной деятельности, так и на благополучие персонала в организации. Кроме этого, интересна установленная взаимосвязь феноменов «психологический капитал» и «толерантность к неопределенности».

Для нашего исследования ценными являются результаты, полученные в исследованиях В.И. Моросановой, Г.М. Аванесян, где психологический капитал в рамках ресурсного подхода включает в себя те компетенции, которые формируются в жизненном и профессиональном опыте, а также внутренние ресурсы, «срабатывающие» в актуальных условиях [Моросанова, Аванесян: 88].

Обратим внимание на содержательную схожесть понятий «психологический капитал» и «личностный потенциал», обоснованную в работе Д.А. Леонтьева. Ученый доказывает, что основой выявления психологического капитала служат универсальные для всех людей ресурсы саморегуляции, благодаря которым оптимизируются взаимоотношения личности с миром [Леонтьев: 18].

Таким образом, положение о том, что психологический капитал является личностным ресурсом и содержит в своей структуре такие компоненты, как самоэффективность, жизнестойкость, оптимизм, надежду, разделяется многими исследователями. В работе Г.Ф. Ромашкиной, В.А. Давыденко они представлены как фрагменты образа будущего [Ромашкина, Давыденко: 111]; Т.Ю. Иванова с соавторами добавляют к этому перечню толерантность к неопределенности, поднимают проблему их стабильности / изменчивости, доказывают взаимосвязь с результативностью профессиональной деятельности [Современные проблемы: 85]. Кроме того, следует отметить и зарубежные исследования, в которых компоненты психологического капитала являются факторами продуктивности деятельности, например работы А. Newman, D. Ucbasaran, F.E.I. Zhu, & G. Hirst [Psychological capital: 120], N. Nolzen [Nolzen: 237], G. Sridevi, P. Srinivasan [Sridevi, Srinivasan: 25] и др.

Отражено в исследованиях и влияние отдельных составляющих психологического капитала, например, «жизнестойкость» включает в свою структуру вовлеченность (включенность в происходящие события), принятие риска, которое трактуется С. Мадди как открытость опыту, а также контроль как желание личности осознанно регулировать события. С. Мадди указывает, что когда эти компоненты действуют упорядоченно и согласованно, то человек легче справляется с любыми ситуациями, вызывающими стресс [Maddi: 173]. Эта же мысль прослеживается в работе М.В. Ермолаевой, Д.В. Лубовского: «жизнестойкость обеспечивает способность человека к эффективному сопротивлению стрессу за счет его убежденности в возможности влиять на ситуацию, его готовности активно действовать в сложных условиях и за счет поиска социальной поддержки, способствующей совладанию со стрессом» [Ермолаева, Лубовский: 65]. Также отметим взаимосвязь жизнестойкости спортсменов с самоэффективностью, ос-

мысленностью жизни и толерантностью к неопределенности, показанную в эмпирическом исследовании S. Kuzikova et. al. [Psychological Features: 172].

Для целей нашего эмпирического изучения важной является категория «позитивный психологический капитал», обоснованная в работе В.В. Дайнеко, В.А. Штроо, где авторы отражают в ее структуре «самоэффективность», «оптимизм», «надежду» и «жизнестойкость», а также, что имеет большое прикладное значение, предлагают методы диагностики этой категории на уровне личности и на уровне организации [Дайнеко, Штроо: 4].

Итак, резюмируя проведенный анализ научных источников, можно предположить, что психологический капитал можно считать фактором, обуславливающим поведение и успешность адаптации в стрессогенных для личности условиях.

Цель исследования: установить взаимосвязь составляющих психологического капитала вынужденных переселенцев и успешности социально-психологической адаптации.

Методика исследования. *Выборка:* Исследовательскую выборку составили студенты Херсонского государственного педагогического университета, которые относятся к «вынужденным переселенцам» вследствие эвакуации университета из зоны проведения боевых действий. Сбор эмпирических данных проведен весной 2023 г., то есть через шесть месяцев после переселения. Всего студентов – 63, из них 39 женщин (61,9 %) и 24 (38,1 %) мужчины.

За основу при изучении психологического капитала нами взят опросник F. Luthans, C.M. Youssef, B.J. Avolio [Luthans B.C. et al.], психометрическая адаптация и стандартизация которого проведена группой ученых (В.Г. Маралов, М.А. Кудака, О.В. Смирнов) [Маралов, Кудака, Смирнов: 168]. «ПсиКап» (PsyCap) включает в себя четыре шкалы: самоэффективность, надежда, оптимизм, устойчивость.

«Методика диагностики социально-психологической адаптации» (С. Rogers, and R. Dymond) в адаптации А.К. Осницкого содержит шесть интегральных показателей: «Адаптация», «Принятие других», «Интернальность», «Самовосприятие», «Стремление к доминированию», «Эмоциональная комфортность» [Осницкий: 43].

Статистический анализ. Для получения взаимосвязей между показателями социально-психологической адаптации и компонентами психологического капитала использован коэффициент корреляции Спирмена, для доказательства статистических различий между группами – критерий углового преобразования Фишера.

Результаты и обсуждение. Представим полученные результаты по опроснику «ПсиКап» (табл. 1).

Таблица 1

**Среднеарифметические значения и среднеквадратические отклонения
по выборке по компонентам психологического капитала (n = 63)**

Название компонента	M	SD
Самозффективность	17,94	3,78
Надежда	18,17	4,29
Оптимизм	19,32	4,11
Устойчивость	16,25	3,84
Общий показатель	71,36	15,67

Примечание: M – среднеарифметическое значение; SD – среднеквадратическое отклонение.

Таблица 2

**Различия между группами по показателям
социально-психологической адаптации (n₁ = 32; n₂ = 31)**

№	Название показателя	Группа 1 (n ₁ = 32)	Группа 2 (n ₂ = 31)	Критерий Фишера	Уровень значимости
1	Адаптация	34,37 %	12,90 %	2,055	p ≤ 0,05
2	Принятие других	21,87 %	25,80 %	0,328	–
3	Интернальность	37,50 %	16,12 %	1,948	p ≤ 0,05
4	Самовосприятие	25,0 %	22,58 %	0,218	–
5	Стремление к доминированию	40,62 %	19,35 %	1,742	p ≤ 0,05
6	Эмоциональная комфортность	18,75 %	12,90 %	0,598	–

Таблица 3

**Коэффициенты корреляции компонентов психологического капитала
и показателей социально-психологической адаптации в группе студентов-переселенцев (n = 63)**

№	Название показателя социально-психологической адаптации	Компоненты психологического капитала			
		Самозффективность	Надежда	Оптимизм	Устойчивость
1	Адаптация	0,296*	–	–	0,318*
2	Принятие других	–	–	0,252*	–
3	Интернальность	0,338**	–	–	–
4	Самовосприятие	–	0,307*	–	–
5	Стремление к доминированию	0,271*	–	–	–
6	Эмоциональная комфортность	–	–	0,286*	–

Примечание 1: в таблицу внесены статистически значимые коэффициенты корреляции.

Примечание 2: * p ≤ 0,05; ** p ≤ 0,01.

При сравнении с тестовыми нормами опросника «ПсиКап» по выборке студентов-переселенцев показано, что показатели «Надежда» (M = 18,17; SD = 4,29) и «Оптимизм» (M = 19,32; SD = 4,11) находятся в пределах средних значений, и несколько ниже среднего значения получены по шкалам «Самозффективность» (M = 17,94; SD = 3,78) и «Устойчивость» (M = 16,25; SD = 3,84).

На следующем этапе нашего исследования по общему показателю психологического капитала мы проранжировали всю выборку испытуемых, нашли медиану и на этом основании разделили ряд данных на две группы: 1-я группа (высокий уровень психологического капитала) – значения выше медианы; 2-я группа (низкий уровень психологического капитала) – значения ниже медианы. После этого

сравнили две группы по шкалам «Методики диагностики социально-психологической адаптации» с помощью критерия углового преобразования Фишера, позволяющего сравнивать группы в том случае, если данные представлены в процентах. Для сравнения в каждой из подгрупп взят процент испытуемых с высоким уровнем выраженности соответствующего качества (табл. 2).

Данные показали наличие статистически значимых различий между двумя группами студентов – вынужденных переселенцев, выделенных по уровню психологического капитала личности, – по таким показателям социально-психологической адаптации: интегральная шкала «Адаптация» ($\varphi_{\text{эмп.}} = 2,055$; $p < 0,05$); «Интернальность» ($\varphi_{\text{эмп.}} = 1,984$; $p < 0,05$); «Стремление к доминированию» ($\varphi_{\text{эмп.}} = 1,742$;

$p < 0,05$). Мы можем сделать вывод, что группа студентов с более высоким уровнем развития психологического капитала (общий показатель) лучше адаптируется в принимающем социуме, в большей мере склонна принимать ответственность на себя за все события, происходящие в их жизни, а также их результаты, характеризуются стремлением управлять и контролировать свою жизнь.

Для получения взаимозависимостей между отдельными составляющими психологического капитала и показателями социально-психологической адаптации использован корреляционный анализ (табл. 3).

Обнаружены статистически значимые коэффициенты корреляции шкалы «Адаптация» с компонентами психологического капитала «Самоеффективность» ($r = 0,296$; $p \leq 0,05$), «Устойчивость (жизнестойкость)» ($r = 0,318$; $p \leq 0,05$), что свидетельствует об обусловленности успешности адаптации студентов в ситуации вынужденной миграции уверенностью в своей способности справиться со всеми трудностями, возникающими в жизни, а также возможностью сохранять продуктивность и работоспособность даже в напряженных, стрессовых, неопределенных условиях.

Компонент психологического капитала «Оптимизм» взаимосвязан с «Принятием других» ($r = 0,252$; $p \leq 0,05$) и с «Эмоциональной комфортностью» ($r = 0,286$; $p \leq 0,05$), такой результат позволяет говорить о том, что уверенность в своем будущем у студентов-переселенцев в значительной степени определяется выстраиванием позитивных, доброжелательных, поддерживающих отношений с другими людьми, можно предполагать, что речь идет о друзьях, коллегах, соседях в регионе переселения.

Отметим наличие статистически подтвержденной взаимосвязи «Самоеффективности» и показателей социально-психологической адаптации «Интернальность» ($r = 0,338$; $p \leq 0,01$), «Стремление к доминированию» ($r = 0,271$; $p \leq 0,01$), что представляется вполне логичным – уверенность в своих способностях и возможностях справиться с поставленной задачей, решить возникающие проблемы обусловлена принятием ответственности на себя за полученный результат и за свою жизнь в целом, стремлением держать под контролем и активно воздействовать на происходящие события.

«Самовосприятие» взаимосвязано с компонентом «Надежда» ($r = 0,307$; $p \leq 0,05$), то есть желание действовать, довести начатое до конца, самостоятельность, энергия в работе детерминированы позитивным самовосприятием и высокой самооценкой.

Таким образом, студенты в условиях вынужденной миграции, имеющие высокий уровень уверенности в своих возможностях и способностях решать проблемы, характеризующиеся устойчивостью к не-

определенности, стрессогенности ситуации, опирающиеся на поддержку близких людей, лучше адаптируются в новых жизненных условиях в регионе переселения.

Выводы. Опираясь на результаты проведенного теоретического рассмотрения проблемы и эмпирического исследования, мы пришли к следующим выводам.

Обнаружена взаимосвязь между компонентами психологического капитала личности, а именно: самоеффективностью, надеждой, оптимизмом, устойчивостью – с показателями социально-психологической адаптации в выборке студентов-переселенцев в условиях вынужденной миграции.

Установлены статистически значимые различия между группами студентов-переселенцев с разным уровнем психологического капитала по показателям социально-психологической адаптации «Интернальность», «Стремление к доминированию», что показывает обусловленность адаптированности в регионе переселения активными действиями, стремлением управлять своей жизнью, контролировать события, принимать на себя ответственность за результат.

Констатируем, что среди составляющих психологического капитала, влияющих на успешность адаптации вынужденных мигрантов, наиболее значимыми среди внутренних ресурсов являются самоеффективность и устойчивость (жизнестойкость).

Перспективами дальнейшего исследования считаем разработку комплекса коррекционных программ поддержки студентов-мигрантов, направленных на интеграцию личности в регионе переселения и оптимизацию процессов социально-психологической адаптации.

Список литературы

- Дайнеко В.В., Штроо В.А. Позитивный психологический капитал: теоретические концепции и методы измерения // Мир психологии. 2022. № 1 (108). С. 4–14. https://doi.org/10.51944/20738528_2022_1_4
- Ермолаева М.В., Лубовский Д.В. Психологический капитал организации в контексте ресурсного и социально-психологического подходов // Социальная психология и общество. 2020. Т. 11, № 4. С. 59–70. <https://doi.org/10.17759/sps.2020110405>
- Иванова Т.Ю., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н., Рассказова Е.И., Кошелева Н.В. Современные проблемы изучения личностных ресурсов в профессиональной деятельности // Организационная психология. 2018. Т. 8, № 1. С. 85–121.
- Леонтьев Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 18–37. <https://doi.org/10.17223/17267080/62/3>
- Маралов В.Г., Кудача М.А., Смирнова О.В. Разработка и апробация русскоязычной версии опросни-

ка «Психологический капитал» для использования в сфере высшего образования // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2022. Вып. 6 (46). С. 168–180. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-168-180>

Моросанова В.И., Аванесян Г.М. Ресурсный подход к психологическому капиталу и осознанной саморегуляции человека // Modern Psychology Scientific Bulletin. 2020. № 1. С. 88–99. <https://doi.org/10.46991/SBMP/2020.3.1.088>

Осницкий А.К. Определение характеристик социальной адаптации // Психология и школа. 2004. № 1. С. 43–56.

Ромашкина Г.Ф., Давыденко В.А. Психологический капитал личности (самоэффективность, надежда, жизнестойкость и оптимизм) как фрагменты образа будущего // Образ будущего: сб. тезисов II Междунар. науч.-практ. конф. Орёл, 2022. С. 111–113.

Kuzikova S., Shcherbak T., Popovych I., Blynova O. and Skyba O. Psychological Features of Subjective Vitality and Hardiness of Representatives of Parachute Sports. International Journal of Applied Exercise Physiology, 2020, vol. 9 (9), pp. 172-177. URL: <http://ijaep.com/Journal/vol.9.9.pdf>

Luthans B.C., Luthans K.W., Jensen S. The impact of business school students' psychological capital on academic performance. Journal of Education for Business 2012, vol. 87 (5), pp. 253-259. <https://doi.org/10.1080/08832323.2011.609844>

Maddi S. The Story of Hardiness; 20 Years of Theorizing, Research and Practice. Consulting Psychology Journal, 2002, vol. 54, pp. 173-185.

Newman A., Ucbasaran D., Zhu F.E.I., & Hirst G. Psychological capital: A review and synthesis. Journal of organizational behavior, 2014, vol. 35 (S1), pp. 120-138. <https://doi.org/10.1002/job.1916>

Nolzen N. The concept of psychological capital: a comprehensive review. Management Review Quarterly, 2018, vol. 68, pp. 237-277. <https://doi.org/10.1007/s11301-018-0138-6>

Sridevi G., Srinivasan P.T. Psychological capital: a review of evolving literature. Colombo Business Journal, 2012, vol. 3, No. 1, pp. 25–39. URL: <http://220.247.247.85:8081/handle/123456789/7694>

References

Daineko V.V., Shtroo V.A. *Pozitivnyi psikhologicheskii kapital: teoreticheskie kontseptsii i metody izmereniia* [Positive psychological capital: theoretical concepts and measurement methods]. *Mir psikhologii* [World of Psychology], 2022, No. 1 (108), pp. 4-14. (In Russ.). https://doi.org/10.51944/20738528_2022_1_4

Ermolaeva M.V., Lubovskii D.V. *Psikhologicheskii kapital organizatsii v kontekste resursnogo i sotsial'no-*

psikhologicheskogo podkhodov [Psychological capital of an organization in the context of resource and socio-psychological approaches]. *Sotsial'naia psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2020, vol. 11, No. 4, pp. 59-70. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2020110405>

Ivanova T.Iu., Leont'ev D.A., Osin E.N., Rasskazova E.I., Kosheleva N.V. *Sovremennye problemy izucheniia lichnostnykh resursov v professional'noi deiatel'nosti* [Modern problems of studying personal resources in professional activities]. *Organizatsionnaia psikhologiya* [Organizational psychology], 2018, vol. 8, No. 1, pp. 85-121. (In Russ.)

Leont'ev D.A. *Samoregulatsiia, resursy i lichnostnyi potentsial* [Self-regulation, resources and personal potential]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal* [Siberian psychological journal], 2016, No. 62, pp. 18-37. (In Russ.). <https://doi.org/10.17223/17267080/62/3>

Maralov V.G., Kudaka M.A., Smirnova O.V. *Razrabotka i aprobatsiia russkoiazychnoi versii oprosnika «Psikhologicheskii kapital» dlia ispol'zovaniia v sfere vysshego obrazovaniia* [Development and testing of the Russian-language version of the Psychological Capital questionnaire for use in higher education]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie* [Pedagogical Review], 2022, vol. 6 (46), pp. 168-180. (In Russ.). <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-168-180>

Morosanova V.I., Avanesian G.M. *Resursnyi podkhod k psikhologicheskomu kapitalu i osoznannoi samoregulatsii cheloveka* [Resource approach to psychological capital and conscious self-regulation of a person]. *Modern Psychology Scientific Bulletin*, 2020, No. 1, pp. 88-99. (In Russ.) <https://doi.org/10.46991/SBMP/2020.3.1.088>

Osnietskii A.K. *Opredelenie kharakteristik sotsial'noi adaptatsii* [Determination of characteristics of social adaptation]. *Psikhologiya i shkola* [Psychology and school], 2004, No. 1, pp. 43-56. (In Russ.)

Romashkina G.F., Davydenko V.A. *Psikhologicheskii kapital lichnosti (sameffektivnost', nadezhda, zhiznestoikost' i optimizm) kak fragmenty obraza budushchego* [Personal psychological capital (self-efficacy, hope, resilience and optimism) as fragments of the image of the future]. *Obraz budushchego: sbornik tezisov II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Image of the future: Collection of abstracts of the II International Scientific and Practical Conference]. Orel, 2022, pp. 111-113. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 30.03.2024; одобрена после рецензирования 25.04.2024; принята к публикации 25.04.2024.

The article was submitted 30.03.2024; approved after reviewing 25.04.2024; accepted for publication 25.04.2024.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 2. С. 55–63. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, No. 2, pp. 55–63.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.922.7

EDN TNSLMI

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-55-63>

ПОНЯТИЙНЫЕ СПОСОБНОСТИ И ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ

Волкова Наталья Эдуардовна, младший научный сотрудник Лаборатории психологии способностей и ментальных ресурсов им. В.Н. Дружинина, Институт психологии Российской академии наук, Москва, Россия, volkovane@ipran.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6225-6288>

Аннотация. Несмотря на значительный объем исследований, посвященных изучению жизнестойкости, отмечается противоречивость данных о взаимосвязи жизнестойкости с академической успешностью. С одной стороны, выявлена тесная связь жизнестойкости с биологически обусловленными свойствами темперамента, с другой стороны показано, что наибольший эффект оказывают когнитивные интервенции и жизнестойкость можно развивать. Опираясь на анализ литературных источников, можно предположить, что в качестве факторов, обуславливающих изменения жизнестойкости, могут выступать понятийные способности. Для проверки данной гипотезы было проведено исследование, в котором приняли участие 299 молодых людей, осваивающих социогуманитарные и экономические специальности в возрасте от 18 до 24 лет. Диагностический комплекс включал тесты понятийных способностей и опросники жизнестойкости и темперамента. Построенная модель связей показателей понятийных способностей и показателей жизнестойкости под контролем интеллектуальной активности и интеллектуальной эмоциональности показала, что интеллектуальная активность и интеллектуальная эмоциональность оказывает значимое влияние на жизнестойкость; влияние категориальных способностей на жизнестойкость проявляется по-разному на разных уровнях способности к элементарным логическим операциям.

Ключевые слова: жизнестойкость, понятийные способности, категориальные способности, способность к классификации, способность к элементарным логическим операциям, концептуальные способности, темперамент.

Для цитирования: Волкова Н.Э. Понятийные способности и жизнестойкость // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 2. С. 55–63. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-55-63>

Research Article

THE RELATIONSHIP BETWEEN HARDINESS AND CONCEPTUAL ABILITIES

Natalia E. Volkova, Junior Researcher, Laboratory of Psychology of Abilities and Mental Resources named after V.N. Druzhinin, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, volkovane@ipran.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6225-6288>

Abstract. Despite the significant amount of research devoted to the study of hardiness, the data on the relationship between hardiness and academic success is inconsistent. On one hand, there is a positive correlation between hardiness and biologically determined properties of temperament, on the other hand, it is shown that cognitive interventions have the greatest effect and that hardiness can be developed. Based on the literature analysis, we can assume that conceptual abilities can be factors contributing to changes in hardiness. To verify this hypothesis, a study was conducted that included 299 young people studying socio-humanitarian and economic faculties at the age between 18 and 24 years old. The diagnostic complex included tests of conceptual abilities and the questionnaire of hardiness and temperament. The model of relationships between the indicators of conceptual abilities and indicators of hardiness under the control of intellectual activity and intellectual emotionality showed that intellectual activity and intellectual emotionality have a significant influence on hardiness; the influence of categorical abilities on hardiness manifests itself differently at different levels of the ability to elementary logical operations.

Keywords: hardiness, categorical abilities, ability to classify, elementary logical abilities, generative abilities, temperament.

For citation: Volkova N.E. The relationship between hardiness and conceptual abilities. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, No. 2, pp. 55–63. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-55-63>

Введение. Жизненный успех и карьера связаны не только с интеллектуальными достижениями, существуют и другие качества, обеспечивающие успешность жизнедеятельности [Ушаков: 222]. По данным многочисленных исследований, наряду с общими интеллектуальными способностями одной из ключевой характеристик академической и профессиональной успешности является жизнестойкость [Корнилова: 223–229; Bartone: 222–239], при этом чем ниже академическая успеваемость студентов, тем больше жизнестойкость влияет на академические достижения [Behzad: 83–86; Halata: 35–39]. Эффективность деятельности и производительность труда [Cole: 64–85; Maddi: 61–70], удовлетворенность всеми аспектами работы и школьная успеваемость [Eschleman: 277–307; Vinothkumar: 77–89] связаны с жизнестойкостью. Отмечается, что жизнестойкость является более точным предиктором неочисления студентов из университетов, чем результаты теста способностей [Lifton: 73–81]. Обнаружено снижение показателей жизнестойкости у более академически успешных курсантов норвежских военных академий, в то время как у менее успешных – отмечается значимый рост [Hystad: 155–168].

Стивен Фанк, анализируя работы Сальваторе Мади, отмечал, что жизнестойкость является общим свойством, которое формируется на основе богатого, разнообразного и полезного детского опыта [Funk: 335–345; Maddi: 265–274]. Анализируя природные свойства личности, исследователи часто обращаются к таким терминам, как «задатки» или «потенциал». Согласно Д.В. Ушакову, «потенциал» – это индивидуально выраженная способность к формированию функциональных систем, ответственных за интеллектуальное поведение [Ушаков: 57]. Таким образом, задатки понимаются не как готовая когнитивно-личностная структура, определяющая успешность выполнения интеллектуальной и профессиональной деятельности, а как потенциал формирования подобных структур [Ушаков: 56]. На основе обобщения прошлого опыта у человека складываются определенные структуры, «функциональные системы» [Анохин: 5–61; Шадриков: 1–320]: обобщение психофизиологических программ и свойств – темперамент; обобщение динамических и содержательных особенностей когнитивных механизмов – интеллект; обобщение динамических и содержательных характеристик мотивов – характер и т. д. [Русалов: 19–20]. Жизнестойкость с точки зрения уровней интегральной индивидуальности может быть рассмотрена на психофизиологическом, социально-психологическом и личностно-смысловом уровне. На личностно-смысловом уровне жизнестойкость проявляется в позитивном мироощущении, повышении качества жизни; на социально-психологическом уровне –

в адаптации к социуму, эффективной саморегуляции и самореализации; на психофизиологическом уровне – в оптимальности реакции в ситуации стресса, способности и готовности выдержать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешности в деятельности [Фомина: 13–18].

Несмотря на значительный объем исследований, посвященных изучению жизнестойкости, ряд вопросов остается нерешенным. Например, в работах как зарубежных, так и отечественных исследователей креативность редко рассматривают как фактор жизнестойкости [Friborg: 29–42; Metz: 235]. Работ о взаимосвязи интеллекта с жизнестойкостью, так же как и о взаимосвязи понятийных способностей с жизнестойкостью, не обнаружено. Отмечается противоречивость и неоднозначность полученных данных. Так, М. Виноткумар с коллегами не обнаружили достоверную связь между жизнестойкостью и академической успешностью [Vinothkumar: 77–89]. П. Бансал и Дж. Пахва также не обнаружили значимого влияния градации показателя жизнестойкости на академическую успеваемость, однако было выявлено значимое влияние взаимодействия жизнестойкости и учебной мотивации на градации показателя академической успеваемости [Bansal: 1–78].

Цель данного исследования состоит в проверке гипотезы о том, что понятийные способности могут выступать в качестве факторов жизнестойкости, но их вклад может проявляться по-разному на разных их уровнях и сопряжен с формально-динамическими свойствами индивидуальности, такими как интеллектуальная активность и интеллектуальная эмоциональность.

В настоящем исследовании понятийные способности рассматриваются как способности, обеспечивающие опосредованную и обобщенную форму познавательного отражения за счет выделения признаков объектов/явлений и сопоставления их в разных направлениях, что позволяет выявлять скрытые закономерности и конструировать новые ментальные содержания [Веккер: 2–679; Выготский: 5–361; Холодная: 2–288; Чуприкова: 2–448; Ясюкова: 1–26]. В исследованиях М.А. Холодной и Я.И. Сиповской анализируются семантические, категориальные и концептуальные способности [Холодная: 2–172]. В рамках данного исследования будут рассматриваться такие понятийные способности, как категориальные способности (выделение и оперирование комплексами родовых и видовых признаков), способности к классификации (дифференциация родовых и видовых признаков и установление отношений между ними), способности к элементарным логическим операциям (выявление закономерностей и установление отношений на основе операций множествен-

ных сопоставлений, выявления сходства и различия) и концептуальные способности (построение концептуальных моделей происходящего благодаря выявлению неочевидных существенных связей между элементами ситуации).

Дизайн исследования. Стратегия сбора эмпирических данных была выстроена с учетом требований к исследованиям, организованным по неэкспериментальному плану [Дружинин: 2–320]. Сбор данных проходил в аудиториях университетов. Перед исследованием респондентов познакомили с целью исследования и методиками, каждому из них выдавалась индивидуальная тестовая тетрадь с диагностическим комплексом и стимульные материалы. Респонденты подписывали информированное согласие. Тестирование осуществлялось на условиях анонимности и безвозмездности.

В исследовании приняли участие 299 студентов социогуманитарных и экономических факультетов городов Москвы и Калуги в возрасте от 18 до 24 лет ($19,44 \pm 1,48$), среди них 62 % девушек.

Методический комплекс включал три блока:

1. Методы исследования понятийных способностей – «Обобщение трех слов» [Холодная], «Понятийный синтез» [Холодная]; «Свободная сортировка слов» [Колга]; «Элементарные логические операции» [Rusolov, Volkova].

2. Опросник жизнестойкости [Maddi] в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой [Леонтьев, Рассказова].

3. Методы исследования индивидуально-личностного потенциала: оценка концептуального опыта (направленный ассоциативный эксперимент, стимульное слово «Ресурсы»); оценка формально-динамических свойств индивидуальности [Русалов].

Статистическая обработка данных. Для оценки влияния факторов понятийных способностей на жизнестойкость применялся метод общего линейного моделирования (ОЛМ: многомерный и одномерный подходы). Сырые баллы по каждой шкале были трансформированы в единую шкалу стенов (процентильная стандартизация).

В качестве зависимых переменных взяты такие показатели жизнестойкости, как вовлеченность (COMMITMENT), контроль (CONTROL) и принятие риска (CHALLENGE); в качестве независимых переменных – показатели категориальных способностей (СаА), способностей к классификации (АС1), способностей к элементарным логическим операциям (ЕЛО) и концептуальные способности (GA); в качестве ковариат – показатели интеллектуальной активности (IA) и интеллектуальной эмоциональности (IE).

Зависимые переменные («вовлеченность», «контроль», «принятие риска») являются переменными метрического типа, независимые («категориаль-

ные способности», «способность к классификации», «способность к элементарным логическим операциям», «концептуальные способности») – номинального, имеющие три градации: низкий уровень понятийных способностей (1–3 стенов), средний (4–7 стенов) и высокий (8–10 стенов).

Переменные «интеллектуальная активность» и «эмоциональность интеллектуальная» коррелируют с показателями жизнестойкости («вовлеченность»: $r = 0,469^{***}$, «контроль»: $r = 0,419^{***}$, «принятие риска»: $r = 0,338^{***}$) и («вовлеченность»: $r = 0,056$, «контроль»: $r = -0,216^{***}$, «принятие риска»: $r = -0,116^*$) соответственно. Включение в анализ этих показателей в качестве ковариат позволяет уменьшить дисперсию зависимых переменных и делает более очевидным влияние показателей понятийных способностей на показатели жизнестойкости.

Общее число проверяемых статистических гипотез составляет $2^p - 1$, где p – число факторов, т. е. 15 гипотез, и 2 гипотезы о ковариатах, которые можно представить в обобщенном виде:

Гипотеза 1: существует главный эффект фактора понятийных способностей, то есть значимое различие показателей жизнестойкости в зависимости от уровня понятийных способностей.

Гипотеза 2: взаимодействие понятийных способностей, то есть влияние одних понятийных способностей на показатели жизнестойкости проявляется по-разному на разных уровнях других понятийных способностей.

Гипотеза 3: ковариаты «интеллектуальная активность» и «эмоциональность интеллектуальная» оказывают статистически достоверное влияние на зависимые переменные «вовлеченность», «контроль» и «принятие риска» и меняет статистическую значимость факторов понятийных способностей и эффектов их взаимодействия.

Результаты исследования. Многомерный критерий Бокса на эквивалентность ковариационных матриц (M . Бокса = 153,330, $p = 0,901$) и тест равенства дисперсий Ливиня ($p > 0,05$) подтверждают пригодность данных для общего линейного моделирования (ОЛМ). Корректировка доверительных интервалов осуществлялась на основании поправок Бонферрони.

Согласно данным, представленным на рисунке 1, показатели «вовлеченность», «контроль» и «принятие риска» варьируют в зависимости от уровня понятийных способностей. Анализ графиков позволяет выделить четыре вида соотношений показателей.

1. *Убывающая зависимость:*

– с ростом показателя «категориальные способности» отмечается снижение показателя «вовлеченность», т. е. снижается убежденность человека в том, что «мир великодушен» [Maddi 1987: 103]; снижает-

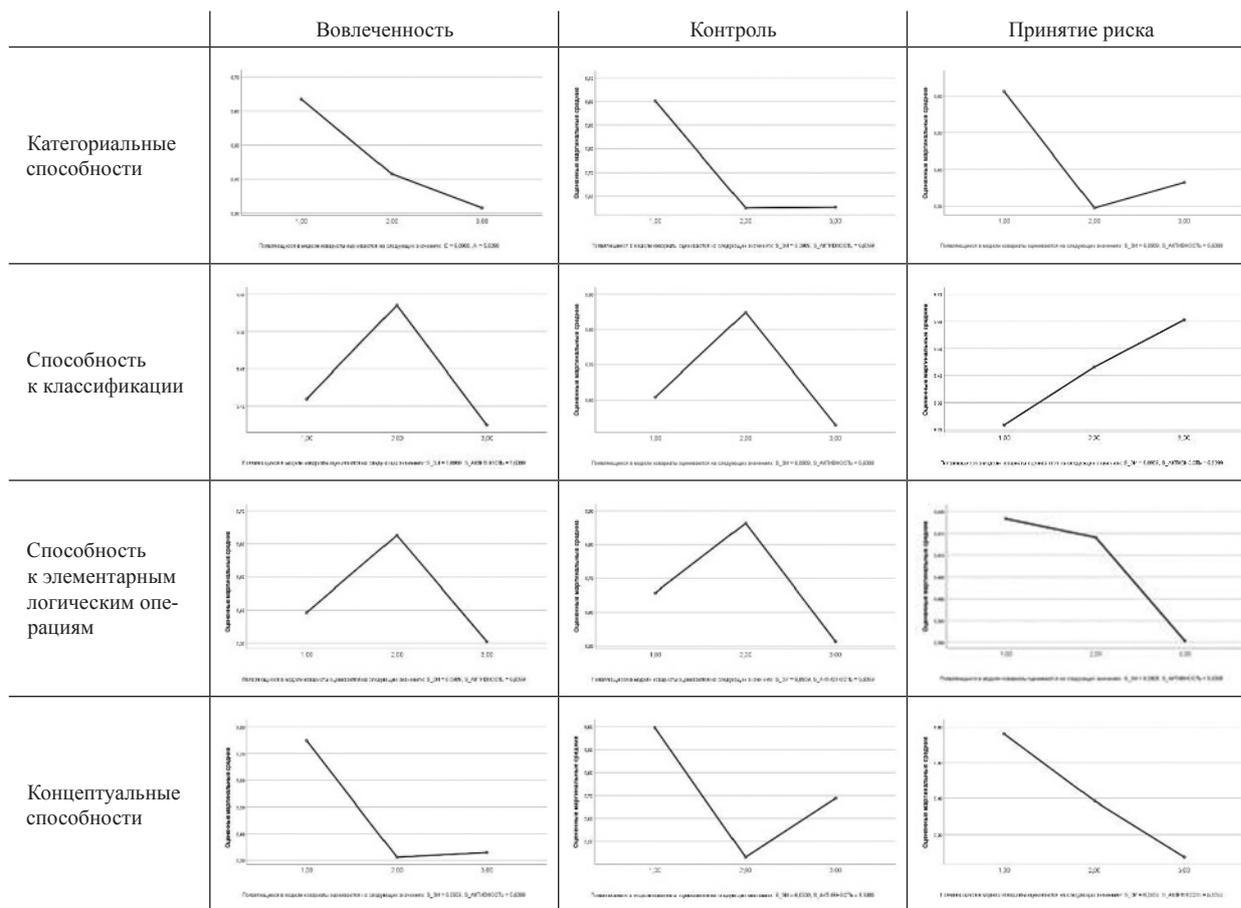


Рис. 1. Графики профилей показателей жизнестойкости при разных уровнях понятийных способностей

ся значение показателя «контроль», вероятно, появляется понимание, что не всякая борьба целесообразна;

– с ростом показателей «способность к элементарным логическим операциям» и «концептуальные способности» наблюдается снижение показателя «принятие риска» и, по-видимому, реализуется переход от действий «на свой страх и риск» к «разумному авантюризму», т. е. действий на основе способностей высокого уровня выявлять причинно-следственные связи (ELO) и устанавливать отдаленные ассоциации, формируя новые репрезентации происходящего (GA).

2. Возрастающая зависимость:

– с ростом показателя «способность к классификации» отмечается рост показателя «принятие риска», т. е. с ростом способности упорядочивать информацию о мире и приводить ее в системные знания возрастает убеждение в том, что жизненные трудности – это не угроза безопасности, а стимул к развитию [Bakker: 1–21; Kobasa: 1–11; Travis: 1632–1643].

3. U-образная зависимость:

– более высокие показатели «вовлеченность» и «принятие риска» отмечается как при более высоких, так и при более низких показателях концептуальных и категориальных способностей, низкая – при среднем уровне сформированности данных способностей.

4. Инвертированная U-образная зависимость

– максимальные значения показателей «вовлеченность» и «контроль» отмечаются при среднем уровне показателей «способность к классификации» и «способность к элементарным логическим операциям», минимальные – при низком и высоком уровнях указанных способностей.

U-образные зависимости, по-видимому, отражают разнообразные феномены изотипии [Волкова: 305–306], когда за одинаковыми поведенческими проявлениями скрываются различные психические механизмы [Холодная: 18–31]. Например, при низких уровнях категориальных и концептуальных способностей за высокими значениями показателей «вовлеченность» и «принятие риска» стоит убежденность в том, что нужно действовать даже в отсутствии надежных гарантий на успех, за высокими – точный расчет, гарантирующий успех даже в случае, когда в это никто не верит. То есть понятийные способности высокого уровня выступают в качестве ресурсов преодоления жизненных трудностей, обеспечивая более точный анализ и прогноз возможных вариантов развития событий. Однако графики не вполне симметричны, что свидетельствует о неполной изотипии.

Следует отметить, что достоверных данных, свидетельствующих, что существует главный эффект фактора понятийных способностей, то есть значимое различие жизнестойкости в зависимости от уровня понятийных способностей, не обнаружено. Таким образом, гипотеза 1 не нашла своего эмпирического подтверждения.

Показатели жизнестойкости различаются в зависимости от сочетания понятийных способностей разного уровня. Например, высокая убежденность в том, что вовлеченность в происходящее (8 стенов) повышает жизнестойкость, сопряжена с низким уровнем категориальных способностей, способностей к классификации, способностей к элементарным логическим операциям и средним уровнем концептуальных способностей, в то время как низкая убежденность (2,5 стенов) – с высоким уровнем категориальных способностей, способностей к классификации, низким уровнем способности к элементарным логическим операциям и средним уровнем концептуальных способностей. Убежденность в том, что человек сам является хозяином своей судьбы (8 стенов) может быть сопряжена с как с низким уровнем категориальных способностей, способностей к классификации и способности к элементарным логическим операциям и средним уровнем концептуальных способностей, так и с высоким уровнем категориальных способностей, средним уровнем способностей к элементарным логическим операциям и низкими уровнями способностей к классификации и концептуальных способностей; низкая убежденность (2,5 стенов) – с низким уровнем способности к элементарным логическим операциям,

средними уровнями категориальных способностей и концептуальных способностей, высоким уровнем способности к классификации. Высокая убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию (10 стенов), может быть сопряжена как с высоким уровнем категориальных способностей, средним уровнем способности к элементарным логическим операциям и низкими уровнями способности к классификации, концептуальных способностей, так и низкими уровнями категориальных способностей, способности к классификации, способности к элементарным логическим операциям и средним уровнем концептуальных способностей (9 стенов), в то время как низкая убежденность (2 стена) – с высокими уровнями категориальных способностей, способности к элементарным логическим операциям, средним уровнем концептуальных способностей и низким уровнем способности к классификации. Полученные данные указывают, что жизнестойкость проявляется по-разному в зависимости от сочетания понятийных способностей разного уровня. Обнаружено статистически достоверное влияние эффекта взаимодействия независимых переменных «категориальные способности» и «способности к элементарным логическим операциям» на зависимую переменную «принятие риска» ($F = 2,574$, $p = 0,039$, $\eta^2 = 0,043$). Самый высокий уровень переменной «принятие риска» соотносится с низкими уровнями категориальных способностей и способностей к элементарным логическим операциям («принятие риска» = 7,6 стенов), самый низкий («принятие риска» = 3,979 стенов) – с высоким уровнем категориальных способностей и низким уровнем способно-

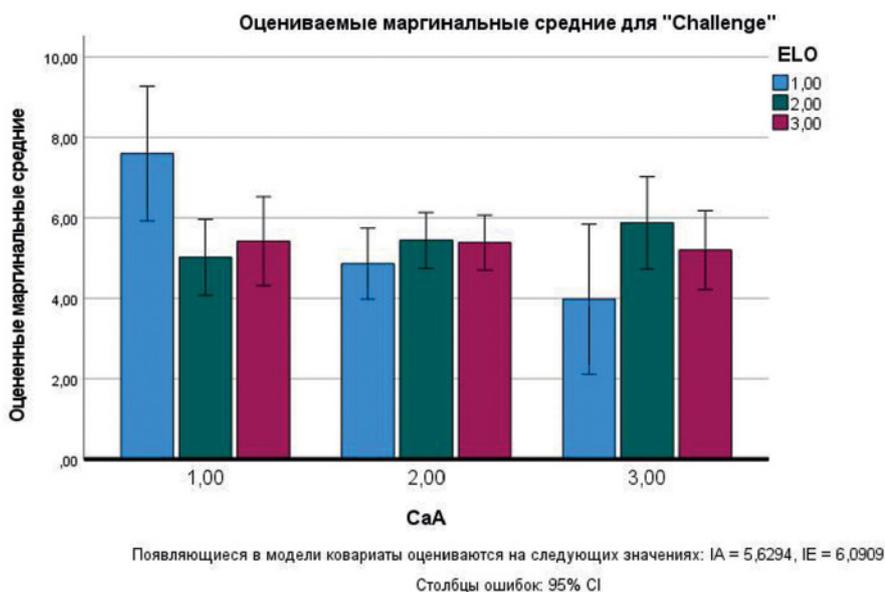


Рис. 2. График профилей показателя «принятие риска» при разных уровнях категориальных способностей и способности к элементарным логическим операциям

стей к элементарным логическим операциям (рис. 2). Таким образом, гипотеза 2 частично подтвердилась.

Ковариата «интеллектуальная активность» оказывает статистически достоверные влияния на зависимые переменные (вовлеченность, контроль, принятие риска) и меняет статистическую значимость факторов понятийных способностей и эффектов их взаимодействия (Pillai's Trace = 0,199, $F = 18,761$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,199$).

Ковариата «интеллектуальная эмоциональность» оказывает статистически достоверные влияния на зависимые переменные «вовлеченность», «контроль» и «принятие риска» и меняет статистическую значимость факторов понятийных способностей и эффектов их взаимодействия (Pillai's Trace = 0,058, $F = 4,649$, $p = 0,004$, $\eta^2 = 0,058$).

Таким образом, гипотеза 3 получила эмпирическое подтверждение. Сопоставляя полученные результаты, следует отметить Бóльшее влияние показателя «интеллектуальная активность» (сильный эффект) по сравнению с «интеллектуальной эмоциональностью» (слабый эффект) на изменение статистической значимости факторов понятийных способностей и эффектов их взаимодействия.

Обсуждение. Обобщая полученные результаты (рис. 3), можно отметить, что гипотеза о понятийных способностях как факторах жизнестойкости частично подтвердилась.

Показано, что вклад категориальных способностей и способностей к элементарным логическим операциям в индивидуальные вариации показателя жизнестойкости «принятие риска» проявляется по-разному на разных их уровнях и сопряжен с такими формально-динамическими свойствами индивидуальности, как интеллектуальная активность и интеллектуальная эмоциональность. Полученные результаты согласуются с исследованиями, свидетельствующими о связи жизнестойкости с биологически обусловленными свойствами человека [Митрофанова: 81–89;

Ширшов: 108–116; Bartone: 743–749] и в определенной мере проливают свет на гипотезу С.В. Хайстада, что жизнестойкость можно развивать, но возможен и обратный эффект [Hystad: 155–168]. Обратный эффект, по-видимому, связан с переходом от действий «на свой страх и риск» к «разумному авантюризму», требующему взвешенных действий и точных расчетов на основе понятийных способностей высокого уровня, для обеспечения которых ресурсов у субъекта может быть недостаточно. Как показывает настоящее исследование, при низком уровне категориальных способностей и способности к элементарным логическим операциям наблюдается самый высокий уровень принятия риска, т. е. растет уверенность в том, что препятствия и давление – это обычное явление, шанс продвинуться вперед, а не угроза безопасности. Однако с ростом категориальных способностей при низком уровне способности к элементарным логическим операциям эта уверенность значимо снижается.

Соотношение между показателями жизнестойкости и показателями понятийных способностей может быть линейным (убывающая/возрастающая зависимость) и нелинейным (U-образная и инвертированная U-образная зависимость), отражающим разнообразные феномены изотипии [Волкова: 305–306], когда за одинаковыми поведенческими проявлениями могут скрываться разные детерминанты поведения [Холодная: 18–31].

Несмотря на то, что в исследованиях доказан большой вклад когнитивных интервенций в развитие жизнестойкости [Gao: 1–14], отмечается большая эффективность интеллектуальной деятельности у респондентов с более высокими показателями жизнестойкости, гипотеза о том, что понятийные способности выступают в качестве главных факторов индивидуальных вариаций жизнестойкости на выборке молодых людей, обучающихся в российских вузах, не получила эмпирического подтверждения.

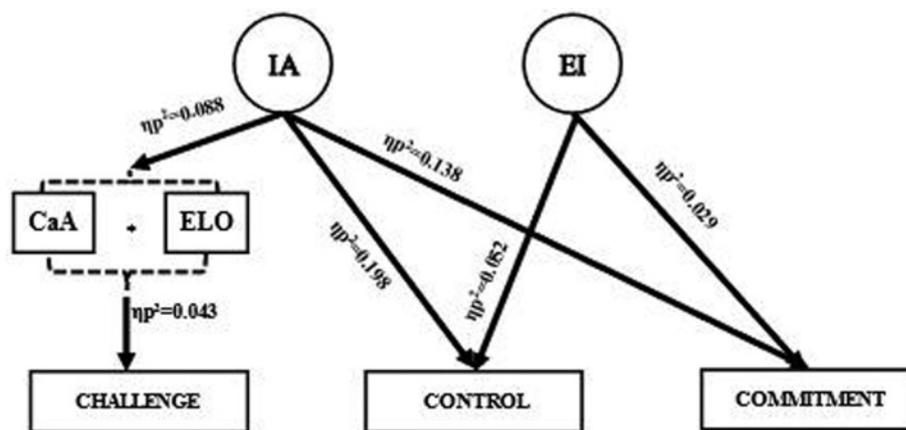


Рис. 3. Модель понятийных способностей как факторов жизнестойкости

По-видимому, за высокими показателями жизнестойкости и эффективности интеллектуальной деятельности скрываются высокие показатели темпераментальной интеллектуальной активности. Однако проверка этой гипотезы требует дальнейших исследований.

Необходимо отметить ограничения полученных результатов: 1) любая репрезентация психического феномена в виде модели будет всегда приближительна; 2) результаты получены на выборке студентов социогуманитарных специальностей российских вузов в возрасте 19–24 лет, что затрудняет перенос на другую этнокультурную и возрастную группу; 3) в качестве параметров взяты показатели вовлеченность, контроль и принятие риска, которые отражают жизнестойкость, но не охватывают весь спектр ее проявления.

Заключение. Жизнестойкость человека формируется под влиянием множества факторов. Тем не менее предлагаемая модель связей показателей понятийных способностей с показателями жизнестойкости помогает понять, какие именно взаимосвязанные когнитивные и личностные процессы могут приводить к наблюдаемому поведенческому результату. Они позволяют получить представление о феноменах, которые слишком сложны для анализа в контролируемых экспериментах, например, как может измениться жизнестойкость в случае снижения показателей понятийных способностей или их гармоничного/негармоничного роста.

Список литературы

- Анохин П.К.* Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем // Принципы системной организации функций. Москва: Наука, 1973. С. 5–61.
- Веккер Л.М.* Психика и реальность: единая теория психических процессов. Москва: Смысл, 2000. 679 с.
- Выготский Л.С.* Мышление и речь // Собр. соч. Москва: Педагогика, 1982. Т. 1. С. 5–361.
- Дружинин В.Н.* Экспериментальная психология. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 320 с.
- Колга В.А.* Дифференциально-психологическое исследование когнитивного стиля и обучаемости: дис. ... канд. психол. наук. Ленинград: ЛГУ, 1976. 164 с.
- Корнилова Т.В.* Современные зарубежные исследования феномена жизнестойкости (hardiness) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 4. С. 223–229.
- Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И.* Тест жизнестойкости. Москва: Смысл, 2006. 63 с.
- Митрофанова Е.Н.* Взаимосвязи активности и жизнестойкости на разном уровне их выраженности // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2022. № 11. С. 81–89.
- Русалов В.М.* Темперамент в структуре индивидуальности человека: дифференциально-психофизиологические и психологические исследования. Москва: Институт психологии РАН, 2012. 682 с. (Сер.: Достижения в психологии).
- Ушаков Д.В.* Интеллект: структурно-динамическая теория. Москва: Институт психологии РАН, 2003. 264 с.
- Фоминова А.Н.* Жизнестойкость личности: монография. Москва: МПГУ: Прометей, 2012. 151 с.
- Холодная М.А.* Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям. Москва: Институт психологии РАН, 2012. 288 с.
- Холодная М.А., Ситовская Я.И.* Понятийные способности: теория, диагностика, эмпирика. Москва, 2023. 172 с.
- Чуприкова Н.И.* Методы и методология психологической науки // Методология и история психологии. 2007. № 1. С. 51–60.
- Шадриков В.Д.* Деятельность и способности. Москва: Логос, 1994. 315 с.
- Ширшов В.Д., Забара Л.И., Якина Л.Н.* Жизнестойкость личности как социальный феномен (опыт философского и психолого-педагогического анализа) // Педагогическое образование в России. 2019. № 5. С. 108–116.
- Ясюкова Л.А.* Закономерности развития понятийного мышления и его роль в обучении. Санкт-Петербург: Иматон, 2005. 256 с.
- Bansal P., Pahwa J.* Hardiness and achievement motivation as factors of academic achievement. *Elixir International Journal*, 2015, vol. 78, pp. 29751–29754.
- Bartone P.T., Hystad S.W., Eid J., Brevik J.I.* Psychological hardiness and coping style as risk/resilience factors for alcohol abuse. *Military Medicine*, 2012, vol. 177, pp. 517–524.
- Bartone P., McDonald K.* Development and Validation of an Improved Hardiness Measure: The Hardiness Resilience Gauge. *European Journal of Psychological Assessment*, 2023, vol. 39, No. 3, pp. 222–239.
- Behzad I., Nilofar M.* The relationship between personality characteristics Hardiness and Resiliency with the Academic Success of Operating Room Students. *Higher Education Research*, 2019, vol. 4, No. 6, pp. 83–86.
- Cole M.S., Feild H.S., Harris S.G.* Student Learning Motivation and Psychological Hardiness: Interactive Effects on Students' Reactions to a Management Class. *Academy of Management Learning and Education*, 2004, vol. 3, pp. 64–85.
- Eschleman K.J., Bowling N.A., Alarcon G.M.* A meta-analytic examination of hardiness. *International Journal of Stress Management*, vol. 17, pp. 277–307.
- Friborg O., Barlaug D., Martinussen M., Rosenvinge J.H., & Hjemdal O.* Resilience in relation to per-

sonality and intelligence. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 2005, No. 14, pp. 29-42.

Funk S.C. Hardiness: A review of theory and research. *Health Psychology*, 1992, vol. 11, No. 5, pp. 335-345.

Gao J., Zhu Z., Samsilah R., Zaremohzzabieh Z., Burhanuddin Nur., Kim G.S. Improving hardiness among university students: A meta-analysis of intervention studies. *Frontiers in Psychology*, 2023, No. 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.994453>

Hystad S.W., Olsen O., Espevik R., Säfvenbom R. On the Stability of Psychological Hardiness: A Three-Year Longitudinal Study. *Military Psychology*, 2015, No. 27, pp. 155-168.

Lifton D., Seay S., Bushke A. Can student hardiness serve as an indicator of likely persistence to graduation? Baseline results from a longitudinal study. *Academic Exchange Quarterly*, 2000, pp. 73-81.

Maddi S.R. Relevance of Hardiness Assessment and Training to the Military Context. *Military Psychology*, 2007, vol. 19, pp. 61-70.

Maddi S.R. Hardiness Is Negatively Related to Gambling. *Open Access Library Journal*, 2016, vol. 3, No. 8, pp. 1-4.

Maddi S.R., Khoshaba D.M. Hardiness and Mental Health. *Journal of Personality Assessment*, 1994, vol. 63, No. 2, pp. 265-274.

Malkin V., Rogaleva L., Kim A., Khon N. The Hardiness of Adolescents in Various Social Groups. *Frontiers in psychology*, 2019, vol. 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02427>

Metzl E.S. Exploration of creativity and resiliency in survivors of hurricane Katrina, 2007, 234 p.

Rusalov V.M., Volkova N.E. A Test "Elementary Logical Operations": Psychometric Characteristics on The Russian Sample. *Natural Systems of Mind*, 2021, vol. 1, No. 1, pp. 48-58.

Vinothkumar M., Kousalya V. Rai. Moderating Roles of Hardiness and Self-Efficacy in the Relationship between Flow and Academic Procrastination on Academic Performance: A Structural Equation Model Approach. *International Journal of Indian Psychology*, 2016, vol. 3, No. 2, pp. 77-89.

References

Anokhin P.K. *Printsипial'nye voprosy obshchei teorii funktsional'nykh sistem* [Principal issues of the general theory of functional systems]. *Printsipy sistemnoi organizatsii funktsii* [Principles of system organisation of functions]. Moscow, Nauka Publ., 1973, pp. 5-61. (In Russ.)

Chuprikova N.I. *Metody i metodologiya psikhologicheskoi nauki* [Methods and methodology of psychological science]. *Metodologiya i istoriya psikhologii* [Methodology and history of psychology], 2007, No. 1, pp. 51-60. (In Russ.)

Druzhinin V.N. *Eksperimental'naiа psikhologiya* [Experimental psychology]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2000, 320 p. (In Russ.)

Iasiukova L.A. *Zakonomernosti razvitiia poniatiinogo myshleniia i ego rol' v obuchenii* [Regularities of development of conceptual thinking and its role in learning]. Saint Petersburg, Imaton Publ., 2005. (In Russ.)

Fominova A.N. *Zhiznestoikost' lichnosti: monografiа* [Hardy personality: a book]. Moscow, Pedagogical University Publ., 2012, 151 p. (In Russ.)

Kholodnaia M.A. *Psikhologiya poniatiinogo myshleniia: ot kontseptual'nykh struktur k poniatiinym sposobnostiam* [Psychology of conceptual thinking: from conceptual structures to conceptual abilities]. Moscow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 2012, 288 p. (In Russ.)

Kholodnaia M.A., Sipovskaia Ia.I. *Poniatiinye sposobnosti: teoriia, diagnostika, empirika* [Conceptual abilities: theory, diagnostics, empirics]. Moscow, 2023, 172 p. (In Russ.)

Kolga V.A. *Differentsial'no-psikhologicheskoe issledovanie kognitivnogo stilia i obuchaemosti: dis. ... kand. psichol. nauk* [Differential-psychological study of cognitive style and learning]. Leningrad, LSU Publ., 1976, 164 p. (In Russ.)

Kornilova T.V. *Sovremennye zarubezhnye issledovaniia fenomena zhiznestoikosti (hardiness)* [Modern foreign studies of the phenomenon of resilience (hardiness)]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psichologiya. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26, No. 4, pp. 223-229. (In Russ.)

Leont'ev D.A., Rasskazova E.I. *Test zhiznestoikosti* [Test of hardiness]. Moscow, Smasl Publ., 2006, 63 p. (In Russ.)

Mitrofanova E.N. *Vzaimosviazi aktivnosti i zhiznestoikosti na raznom urovne ikh vyrazhennosti* [Relationships between activity and hardiness at different levels of their manifestation]. *Gumanitarnye issledovaniia. Pedagogika i psichologiya* [Humanities Research. Pedagogy and Psychology], 2022, No. 11, pp. 81-89. (In Russ.)

Rusalov V.M. *Temperament v strukture individual'nosti cheloveka: differentsial'no-psikhofiziologicheskie i psikhologicheskie issledovaniia* [Temperament in the structure of human individuality: differential-psychophysiological and psychological studies]. Moscow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 2012, 682 p. (Ser.: 'Achievements in Psychology'). (In Russ.)

Shadrikov V.D. *Deiatel'nost' i sposobnosti* [Work and Skills]. Moscow, Logos Publ., 1994, 315 p. (In Russ.)

Shirshov V.D., Zabara L.I., Iakina L.N. *Zhiznestoikost' lichnosti kak sotsial'nyi fenomen (opyt filosofskogo i psikhologo-pedagogicheskogo analiza)* [Hardy personality as

a social phenomenon (experience of philosophical and psychological-pedagogical analysis)]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical Education in Russia], 2019, No. 5, pp. 108-116. (In Russ.)

Ushakov D.V. *Intellekt: strukturno-dinamicheskaia teoriia* [Intellect: structural-dynamic theory]. Moscow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2003, 264 p. (In Russ.)

Vekker L.M. *Psikhika i real'nost': edinaia teoriia psikhicheskikh protsessov* [Psyche and reality: a unified theory of mental processes]. Moscow, Smysl Publ., 2000, 679 p. (In Russ.)

Vygotskii L.S. *Myshlenie i rech'* [Thinking and speech]. Moscow, Pedagogy Publ., 1982, vol. 1, pp. 5-361. (In Russ.)

Bansal P., Pahwa J. Hardiness and achievement motivation as factors of academic achievement. *Elixir International Journal*, 2015, vol. 78, pp. 29751–29754.

Bartone P.T., Hystad S.W., Eid J., Brevik J.I. Psychological hardiness and coping style as risk/resilience factors for alcohol abuse. *Military Medicine*, 2012, vol. 177, pp. 517-524.

Bartone P., McDonald K. Development and Validation of an Improved Hardiness Measure: The Hardiness Resilience Gauge. *European Journal of Psychological Assessment*, 2023, vol. 39, No. 3, pp. 222-239.

Behzad I., Nilofar M. The relationship between personality characteristics Hardiness and Resiliency with the Academic Success of Operating Room Students. *Higher Education Research*, 2019, vol. 4, No. 6, pp. 83-86.

Cole M.S., Feild H.S., Harris S.G. Student Learning Motivation and Psychological Hardiness: Interactive Effects on Students' Reactions to a Management Class. *Academy of Management Learning and Education*, 2004, vol. 3, pp. 64-85.

Eschleman K.J., Bowling N.A., Alarcon G.M. A meta-analytic examination of hardiness. *International Journal of Stress Management*, vol. 17, pp. 277-307.

Friborg O., Barlaug D., Martinussen M., Rosenvinge J.H., & Hjemdal O. Resilience in relation to personality and intelligence. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 2005, No. 14, pp. 29-42.

Funk S.C. Hardiness: A review of theory and research. *Health Psychology*, 1992, vol. 11, No. 5, pp. 335-345.

Gao J., Zhu. Z., Samsilah R., Zaremohzzabieh Z., Burhanuddin Nur., Kim G.S. Improving hardiness among university students: A meta-analysis of intervention studies. *Frontiers in Psychology*, 2023, No. 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.994453>

Hystad S.W., Olsen O., Espevik R., Säfvenbom R. On the Stability of Psychological Hardiness: A Three-Year Longitudinal Study. *Military Psychology*, 2015, No. 27, pp. 155-168.

Lifton D., Seay S., Bushke A. Can student hardiness serve as an indicator of likely persistence to graduation? Baseline results from a longitudinal study. *Academic Exchange Quarterly*, 2000, pp. 73-81.

Maddi S.R. Relevance of Hardiness Assessment and Training to the Military Context. *Military Psychology*, 2007, vol. 19, pp. 61-70.

Maddi S.R. Hardiness Is Negatively Related to Gambling. *Open Access Library Journal*, 2016, vol. 3, No. 8, pp. 1-4.

Maddi S.R., Khoshaba D.M. Hardiness and Mental Health. *Journal of Personality Assessment*, 1994, vol. 63, No. 2, pp. 265-274.

Malkin V., Rogaleva L., Kim A., Khon N. The Hardiness of Adolescents in Various Social Groups. *Frontiers in psychology*, 2019, vol. 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02427>

Metzl E.S. Exploration of creativity and resiliency in survivors of hurricane Katrina, 2007, 234 p.

Rusalov V.M., Volkova N.E. A Test "Elementary Logical Operations": Psychometric Characteristics on The Russian Sample. *Natural Systems of Mind*, 2021, vol. 1, No. 1, pp. 48-58.

Vinothkumar M., Kousalya V. Rai. Moderating Roles of Hardiness and Self-Efficacy in the Relationship between Flow and Academic Procrastination on Academic Performance: A Structural Equation Model Approach. *International Journal of Indian Psychology*, 2016, vol. 3, No. 2, pp. 77-89.

Статья поступила в редакцию 03.03.2024; одобрена после рецензирования 31.03.2024; принята к публикации 01.04.2024.

The article was submitted 03.03.2024; approved after reviewing 31.03.2024; accepted for publication 01.04.2024.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 2. С. 64–70. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, No. 2, pp. 64–70.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 371

EDN WLCVHW

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-64-70>

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ВНЕУРОЧНЫХ ЗАНЯТИЙ «РАЗГОВОРЫ О ВАЖНОМ» НА ОСНОВЕ СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Зеленова Дарья Андреевна, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, danzelenova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2268-2677>

Аннотация. В данной статье представлен опыт проектирования внеурочных занятий «Разговоры о важном» на основе этапов и принципов общей субъектно-ориентированной технологии. Показана значимость субъектной позиции обучающихся и педагогов при проведении занятий «Разговоры о важном». В статье описаны результаты исследования эффективности занятия по проектированию внеурочных занятий «Разговоры о важном» на основе субъектно-ориентированной технологии. Общее количество выборки респондентов составило 116 человек, в числе которых были студенты педагогического университета и педагоги образовательных организаций. Изучение результатов применения данного педагогического средства показало его высокую эффективность. Однако исследование также показало то, что некоторые педагоги не готовы к применению субъектно-ориентированной технологии в рамках внеурочных занятий «Разговоры о важном».

Ключевые слова: «Разговоры о важном», субъектно-ориентированная технология, субъектная позиция, ценностно-смысловые ориентиры.

Для цитирования: Зеленова Д.А. Проектирование внеурочных занятий «Разговоры о важном» на основе субъектно-ориентированной технологии // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 2. С. 64–70. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-64-70>

Research Article

DESIGNING EXTRACURRICULAR ACTIVITIES “TALKING ABOUT IMPORTANT THINGS” ON THE BASIS OF SUBJECT-ORIENTED TECHNOLOGY

Darya A. Zelenova, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, danzelenova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2268-2677>

Abstract. This article presents the experience of designing extracurricular activities “Talking about important things” on the basis of stages and principles of the general subject-oriented technology. The importance of the subject position of students and teachers when conducting “Talking about Important Things” classes is shown. The article describes the results of the study of the effectiveness of the lesson on the design of extracurricular activities “Talking about Important” on the basis of subject-oriented technology. The total number of respondents was 116 people, including students of the pedagogical university and teachers of educational organisations. The study of the results of the application of this pedagogical tool showed its high efficiency. However, the study also showed that some teachers are not ready to apply subject-oriented technology in the framework of extracurricular activities “Conversations about important things”.

Keywords: “Conversations about important”, subject-oriented technology, subject position, value-sense orientations.

For citation: Zelenova D.A. Designing extracurricular classes “Conversations about important” on the basis of subject-oriented technology. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, No. 2, pp. 64–70. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-64-70>

В актуальных политических и образовательных реалиях проект внеурочных занятий «Разговоры о важном» решает ключевую задачу современности – развитие у обучающегося ценностного отношения к Родине, природе, человеку, культуре, знаниям и здоровью.

Примерная рабочая программа курса внеурочной деятельности «Разговоры о важном» (НОО, ООО, СОО) одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол 6/22 от 15.09.2022 г.

Объем внеурочной программы составляет в начальной школе – 140 часов, в средней школе – 175 часов, в старшей школе – 70 часов. Данный объем программы обоснован и соизмерим с возрастными особенностями школьников на каждом из этапов образования, а также с основной нагрузкой общего образования [Примерная рабочая программа: 5].

Основной установкой проекта внеурочных занятий «Разговоры о важном» является ориентация не только на интеллектуальное, но и на нравственное, социальное развитие ребенка [Карамзина, Пулина: 165].

Занятия по программе проводятся в формах, позволяющих обучающемуся вырабатывать собственную мировоззренческую позицию по обсуждаемым темам (например, беседы, деловые игры, викторины, интервью, блицопросы и т. д.) [Озорина: 23].

Ценностные наполнения «Разговоров о важном» можно охарактеризовать следующим образом: историческая память, преемственность поколений, патриотизм и любовь к Родине, доброта и добрые дела, семья и семейные ценности, культура России, наука на службе России [Добрикова: 122].

Главными принципами проекта являются: соответствие датам календаря (то есть каждый «разговор» приурочен к какой-то знаменательной дате для отечественной науки и культуры, а также мировых событий), но еще более важным принципом является то, что данные события (даты), которые отмечаются в календаре в текущем году, являются значимыми для самих обучающихся [Салимова: 115].

В этом контексте наиболее эффективным становится проектирование занятий «Разговоров о важном» в рамках общей субъектно-ориентированной технологии.

Для применения субъектно-ориентированной технологии большое значение играет роль педагога и его позиция в системе отношений «педагог – обучающийся». Главной целью педагога должно быть личностное развитие ребенка. Личностных результатов педагог может достичь, увлекая школьника совместной и интересной им обоим многообразной деятельностью, позволяющей раскрыть потенциал каждого; используя разные формы работы; устанавливая во время занятий «Разговоры о важном» доброжела-

тельную, поддерживающую атмосферу; насыщая занятия ценностным содержанием.

Задача педагога, транслируя собственные убеждения и жизненный опыт, дать возможность школьнику анализировать, сравнивать и выбирать [Hamilton: 88]. Как говорил В.А. Караковский, «дети не всегда тянутся к знаниям, но всегда тянутся к личности» [Караковский: 14].

Толковый словарь фиксирует следующее определение термина «разговор»: это тип речевой коммуникации, осуществляющейся в отличие от монолога в виде словесного обмена репликами между взаимодействующими собеседниками [Ожегов: 457]. Что же дает диалог, разговор в самом истинном его значении для педагога и обучающегося? В рамках разговора, беседы с обучающимися педагог обеспечивает нравственность, доброжелательность, доверительность, толерантность, естественность, комфортность, неспешность. Параллельно тому, что дает педагог, у обучающегося формируется и устанавливается добровольность и осознанность в принятии решений, заинтересованность, ученик получает возможность самореализоваться, способность к рефлексии, и самое главное – ребенок формирует свою субъектность [Байбородова, Груздев, Харисова: 17].

В.И. Слободчиков в своих трудах характеризует субъектность как сложную характеристику человека, которая проявляется в самостоятельности, активности, способности к самоанализу и саморегуляции, *умении преобразовывать себя и действительность*. Субъектность – это способность индивида превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, т. е. *способность человека управлять своими действиями*, планировать способы действий, реализовывать намеченные программы, контролировать ход и оценивать результаты своих действий [Исаев, Слободчиков: 357].

Исходя из понятия «субъектность», можно определить суть субъектно-ориентированной технологии, которая состоит *в принятии ребенком самостоятельных решений в соответствии с поставленными им самим обоснованными и осознанными целями*.

Любая технология в педагогике – это алгоритм целенаправленных последовательных совместных действий участников деятельности, обеспечивающий достижение намеченного результата [Бурлакова: 108].

Общая субъектно-ориентированная технология состоит из шести основных этапов, характеристика которых отображена в таблице 1 [Байбородова, Груздев, Гущина, Белкина: 7]:

Именно поэтому в контексте субъектно-ориентированной технологии мы предлагаем проектировать внеурочные занятия «Разговоры о важном» для обеспечения наиболее эффективного взаимодействия «педагог – обучающийся». Представленный далее

Общая субъектно-ориентированная технология

Этапы	Краткая общая характеристика деятельности ребенка
Самодиагностика	Осознание себя: «Какой я?», «Что я знаю?», «Что я умею?», и наоборот: «Чего не знаю?», «Чего не умею?» и т. п.
Самоанализ	Поиск ответов на вопросы: «Что помогло мне добиться положительных результатов и почему?», «Что мешало мне быть более успешным и почему?» и др.
Самоопределение	Постановка целей, задач, определение перспектив, путей их достижения: «К чему стремиться и почему?», «Как этого добиться?», «Что может вызывать трудности, мешать в достижении намеченного?», «Как преодолевать трудности?», «Как добиться успеха?»
Самореализация	Самостоятельный поиск способов решения учащимися поставленных задач, принятие самостоятельных решений и их реализация
Самооценка	Сопоставление достигнутого результата с планируемым, выявление и обоснование причин успехов и недостатков, определение трудностей, с которыми столкнулся ребенок. Насколько успешно выполнена работа
Самоутверждение	Вывод о целесообразности выбранного пути, поставленных целей и задач, внесение коррективов в дальнейшие действия

сценарий проектировочного занятия и носит рекомендательный характер.

Примерная структура проектирования внеурочных занятий «Разговоры о важном»

Цель: организовать проектирование обучающимися курса внеурочных занятий «Разговоры о важном», удовлетворяя их запросы, потребности и интерес к различным проблемам духовно-нравственной, патриотической направленности, проводя педагогические замыслы через работу с детьми в соответствии с рекомендациями федерального учебно-методического объединения по общему образованию Министерства просвещения РФ.

Примечание. Использована субъектно-ориентированная технология, разработанная Л.В. Байбородовой. Проводится на классном часе при добровольном участии детей. В зависимости от возраста и желания учащихся целесообразно проводить эту встречу с участием родителей, друзей класса.

Воспитательные задачи:

- выявление и развитие индивидуальности детей;
- формирование информационной культуры;
- формирование субъектной позиции у обучающихся;
- формирование коммуникативной культуры;
- развитие умений самостоятельной деятельности и критического мышления;
- формирование гражданской идентичности.

Подготовка:

- за несколько дней до проведения проективно-го занятия необходимо проанализировать тематику внеурочных занятий «Разговоры о важном», чтобы определить перечень актуальных тем на настоящий момент;
- проанализировать диагностические события и мероприятия, используя современные и эффективные методики, полученные при изучении обучаю-

щихся, коллектива детей, чтобы можно было выбрать и скорректировать предложенную структуру в соответствии с контингентом и особенностями коллектива класса;

- подготовить распечатки со списком тем, которые предложены Министерством РФ в соответствии с возрастом детей;

- выяснить, согласовать (смотивировать) с обучающимися их желание провести встречу вместе с родителями, возможно, друзьями класса;

- подготовить средства (бумагу, фломастеры и др.) для оформления результатов коллективного обсуждения;

- подготовить помощников из числа детей, старшеклассников, студентов или родителей, которые будут наглядно оформлять результаты обсуждения.

Условия проведения: участники размещаются на кругу, видя друг друга. Классный руководитель занимает место среди участников. Дети при необходимости перемещаются при организации работы в микрогруппах. При поочередном высказывании мнений может передаваться предмет, значимый для детей (например, любимая игрушка, сова – символ мудрости и др. по желанию детей).

При проведении занятий «Разговоры о важном» очень важна дружелюбная, комфортная обстановка для всех субъектов образовательного процесса. Педагог должен занимать партнерскую позицию, быть наравне с обучающимся, соблюдать принцип «равный обучает равного». Очень важен зрительный контакт, положение педагога в пространстве: быть с обучающимися на одном уровне. Важно давать высказывать свое мнение всем желающим, принимать их позицию, не навязывать свою. При необходимости мягко, задавая проблемные вопросы, выводить обучающихся на такие умозаключения и ценностные позиции, которые ставит перед собой педагог, формулируя цели и задачи занятия. Только в этом случае внеурочные

Таблица 2

Ход встречи

Этап занятия	Действия педагога	Действия обучающихся
Самодиагностика и самоанализ	После проведения нескольких занятий «Разговоры о важном» классный руководитель спрашивает детей: – Дорогие друзья, мы с вами учимся уже 3 месяца. Скажите, пожалуйста, что нового появилось у нас в расписании? (Какое новое занятие Вы увидели в расписании в этом году?) – Совершенно верно. Это наши встречи «Разговоры о важном». Сейчас давайте попробуем с Вами закрыть глаза. Теперь честно, никого не стеснясь: кто считает эти занятия нужными, встаньте, пожалуйста. – А теперь откройте глаза, посмотрите, сколько нас. Вот такая небольшая часть нашего коллектива считает «Разговоры о важном» очень нужными и актуальными.	Желающие школьники отвечают на вопрос. Затем, закрыв глаза, встанут или останутся на месте
	– Спасибо, присаживайтесь и объясните, почему эти разговоры Вы считаете важными и нужными либо наоборот, продолжая фразу: «Разговоры о важном я считаю нужными (не нужными), потому что...»	Дети по очереди (желающие) продолжают фразу
	– Давайте теперь подумаем: все ли нас устраивает при организации занятий «Разговоры о важном» или можно и нужно что-то поменять в организации занятий. – Я вам предлагаю разделиться на две команды: справа пусть встанут те, кто считает, что в организации занятий «Разговоры о важном» всё хорошо. Слева – те, кто считает, что в организации занятий «Разговоры о важном» не всё хорошо и Вам бы хотелось что-то изменить.	Дети выбирают свою позицию, распределяются на две группы
	Далее возможны варианты в зависимости от активности и уровня развития детей, их возраста: 1-й вариант – обсуждение по группам вопросов: 1-я группа: «Что нравится, полезно и нужно сохранить»; 2-я группа: «Что не нравится в этих встречах? Что нужно изменить?»	Обсуждают в микрогруппах и собирают мнение от группы
	2-й вариант – Ребята, мы разделились на две команды. Расскажите, пожалуйста, что Вам нравится в организации занятий «Разговоры о важном»? Выскажите свои предложения: что Вы хотели бы изменить в организации наших занятий? (Перекрестный обмен мнениями между командами, важно по очереди спрашивать каждую из команд. Педагог старается предоставить возможность высказаться каждому).	Высказываются по очереди
	3-й вариант – педагог предлагает сидящим в кругу детям продолжить фразы: – Мне нравится, что... – Мне не нравится, что... – Я предлагаю...	По очереди высказывают свои мнения
	Педагог подводит итог и предлагает собрать все мнения и учесть в дальнейшем.	Один из учеников собирает мнения и предложения
Самоопределение	– Мы с Вами уже имеем опыт организации занятий «Разговоры о важном». Но у нас есть возможность сделать наши занятия лучше, полезнее, интереснее. Давайте подумаем: что для Вас сейчас является важным? Какие вопросы Вас сейчас особенно интересуют? Каждому из Вас я предлагаю продолжить фразы и написать на листочке: – Для меня важно, чтобы мы обсудили... – Для меня важно поговорить о... – Я считаю сейчас актуальными темы... После записей предлагает желающим зачитать свои записи.	Продолжают письменно фразы, желающие зачитывают свои записи
	Предлагает в микрогруппах заслушать каждого со своими записями, выбрать важные для большинства вопросы для обсуждения. Включается в работу микрогрупп, ненавязчиво проводя свои замыслы, задавая вопросы.	Обсуждают в микрогруппах
Самореализация. Работа в группах	Выдает примерный тематический план «Разговоров о важном» (используются рекомендации федерального учебно-методического объединения по общему образованию). – Вы написали и рассказали, что сейчас Вас волнует. Я изучила различный опыт, рекомендации других педагогов и в итоге сформировался тематический план занятий «Разговоры о важном». Некоторые темы из них мы уже обсуждали, отметим их*. – Предлагаю Вам поработать в группах по 3–5 человек и определить, какие темы из еще не обсужденных будут интересны нам. У нас могут совпасть мнения, но они также могут и различаться. Если Вы считаете, что эта тема будет полезна и актуальна для обсуждения, то поставьте «+» рядом с этой темой. – Давайте теперь соотнесем вопросы, которые обозначали актуальными для себя на своих маленьких листочках, и те темы, которые записаны в предлагаемом плане занятий. Находят ли они отражение друг в друге. Отметьте (!) эти темы. – Возможно, у нас определены темы, которые не заложены в план наших занятий, но они очень актуальны именно для нас, и Вы бы хотели также обсудить их на наших занятиях. Эти темы я попрошу отметить галочкой. Я обязательно учту мнение каждого в дальнейшем нашем общении. (Организует работу в группах. Регулирует взаимодействие детей. Наблюдает за деятельностью школьников. Включается в работу групп/помогает работе групп).	Записывают, высказываются, помогают друг другу, работают в группах, обращаются за консультацией к учителю или одноклассникам из других групп.

Этап занятия	Действия педагога	Действия обучающихся
Самореализация. Представление результатов работы	Предлагает высказаться желающим и представить результаты работы группы. Регулирует, корректирует высказывания школьников. Задает вопросы.	Представляют результаты работы группы, обсуждают, фиксируют результаты на доске (плакаты), дополняют одноклассников
Самореализация. <i>Определение темы для обсуждения на следующее занятие и его планирование</i>	– Сейчас в Ваших группах сформировался определенный банк тем: темы, которые наиболее актуальны для большинства из Вас, отмечены «+». Темы, которые нашли отражение в плане занятий и актуальны для Вас, отмечены «!». Темы, которые не заложены в тематическом плане, но являются очень важными именно для Вас, – «=». – Предлагаю обсудить, систематизировать материалы от групп представителями групп после собрания. А сейчас предлагаю начать с того вопроса (темы), который для нас будет актуальным, интересным на данный момент. Посмотрите, с какой темы мы хотели бы начать обсуждение. Эта тема может быть из тех, которые отмечены у Вас знаками «+», «!» и галочкой. Посоветуйтесь в группах и предложите свои варианты тем, которые наиболее актуальны из банка тем на данный момент, по 2 варианта от группы. – У нас с Вами получились следующие варианты. Давайте теперь проголосуем за наиболее актуальный для большинства из Вас. Записывает их на доске. Далее предлагает каждому проголосовать за две темы, которые являются наиболее важными для коллектива. Выявляются первоочередные темы.	Выбирают вариант темы на следующую встречу, аргументируют свой выбор, голосуют
Самореализация. <i>Определение дальнейшей организации деятельности</i>	– В дальнейшем мы с Вами рассмотрим все темы, которые для нас оказались интересными и актуальными, но в первую очередь большинство заинтересовала тема «...». – Предлагаю нам подумать, для чего будем обсуждать эту тему, какие вопросы нам интересны, какой результат планируем получить, как организовать обсуждение, кто и что будет делать. – Предлагаю также посоветоваться с родителями, друзьями и пригласить их на следующую встречу.	Обсуждают в группе вопросы и затем высказываются, договариваются, принимают решения
Самооценка	– А сейчас я Вас попрошу пройти небольшую экспресс-анкету. На экране Вы видите код-код, я Вас попрошу перейти по нему и заполнить анкету. Предлагает оценить с помощью экспресс-анкеты: – полезность обсуждения; – свою активность; – удовлетворенность общением; – удовлетворенность результатами совместной работы; – степень самореализации и др. в зависимости от возраста детей и воспитательных задач коллектива	Заполняют экспресс-анкету, высказывают свое мнение
Самоутверждение	А сейчас прошу продолжить фразы (устно или письменно): – Для меня в нашей встрече сегодня самое главное – это ... – Я убедилась(ся), что... – На будущее мне надо учесть...	Высказываются по кругу желающие

занятия «Разговоры о важном» в контексте субъектно-ориентированной технологии будут наиболее эффективны как для педагога, так и для обучающихся.

Данная структура была апробирована нами на студентах педагогического университета, школьниках и педагогах общеобразовательных организаций. Общее количество выборки апробации составила 116 человек.

Для определения эффективности данного проективного занятия была разработана экспресс-анкета «Рефлексия по проектированию курса внеурочных занятий «Разговоры о важном»». По результатам данного опроса были выявлены следующие результаты: 69,6 % респондентов по окончании данного занятия были полностью довольны разработанным занятием, 20,4 % – скорее довольны, чем недовольны, для 10 % занятие в равной степени оказалось удовлетворительным, как и неудовлетвори-

тельным. Интересная особенность, что основную часть респондентов из этих 10 % составили педагоги общеобразовательных организаций. Данный результат можно объяснить неготовностью педагогов к проектированию занятий «Разговоры о важном» с применением субъектно-ориентированной технологии и неосмысленностью важности и необходимости формирования субъектной позиции на занятиях как у себя, так и у обучающихся.

По шкале от 1 до 10 полезность данного занятия оценили максимально (от 7 до 10) 92,8 % участников опытно-экспериментальной работы, оценили на среднем уровне всего 7,2 % респондентов.

Отвечая на вопрос, касающийся оценки респондентами своей активности на занятии, 105 респондентов обозначали свою позицию как максимально активную и включенную. Остальные респонденты были включены в занятие на среднем уровне.

Опрашивая респондентов на предмет выводов, сделанных ими для себя после занятия, мы отметили то, что данные занятия, по мнению участников опытно-экспериментальной работы, эффективно влияют на развитие коллектива, повышают активность обучающихся и формируют субъектную позицию. Также было отмечено, что данный формат позволяет самоопределиваться в своих интересах и выявить наиболее актуальные и волнующие темы для каждого из субъектов данного проектирования.

На основе всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что проектирование внеурочных занятий «Разговоры о важном» с применением субъектно-ориентированной технологии могут помочь решить целевые ориентиры всего курса внеурочных занятий: развитие у обучающегося ценностного отношения к Родине, природе, человеку, культуре, знаниям и здоровью, учитывая их запрос и потребности.

В заключение хотелось бы сказать еще раз о том, что проект внеурочных занятий «Разговоры о важном» очень ценен и перспективен, так как позволяет и педагогам, и обучающимся чувствовать себя сильными, уверенными, патриотично настроенными, частью великой огромной страны, которая сейчас переживает важные исторические события. Такие занятия помогут прожить опыт, пропустить через себя и присвоить каждому ученику в отдельности и коллективу в целом приоритетные образовательные ценности.

Список литературы

Байбородова Л.В., Груздев М.В., Харисова И.Г. Подготовка будущих педагогов к воспитательной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 2. С. 17–25.

Байбородова Л.В., Груздев М.В., Гуцина Т.Н., Белкина В.Н. Ключевые идеи субъектно-ориентированной технологии индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. Т. 8, № 5. С. 7–21.

Бурлакова Т.В. Индивидуализированные технологии в подготовке студентов педагогического вуза // Ярославский педагогический вестник. 2015. Т. 2, № 2. С. 108–113.

Добрикова Е.В. «Разговоры о важном» – новая форма гражданско-патриотического воспитания детей и молодежи // Глобальные вызовы современности и духовный выбор человека. 2023. С. 122–127.

Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах: учеб. пособие / Православный Свято-Тихоновский гуманитарный ун-т. Москва: Изд-во ПСТГУ, 2013. 431 с.

Караковский В.А. «Главный конструктор» образования / ГКУК ЧОБД; сост. Е.Е. Смотровая; ред. Е.В. Караваева. Челябинск, 2017. 16 с.

Карамзина Н.В., Пулина А.А. Сборник методических материалов регионального компонента для внеурочных занятий «Разговоры о важном». Симферополь: Ариал, 2022. 174 с.

Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / под общ. ред. Л.И. Скворцова. 28-е изд., перераб. Москва: Мир и Образование: ОНИКС, 2012. С. 457.

Озорица А.Г. Разговоры о важном. Москва: Аванта, 2023. 96 с.

Примерная рабочая программа курса внеурочных занятий «Разговоры о важном». URL: <https://fgosreestr.ru/oop/primernaia-rabochaia-programma-kursa-vneurochnoi-deiatelnosti-razgovory-o-vazhnom> (дата обращения: 08.03.2023).

Салимова Р.А. Разговоры о важном // Инновационная наука: междунар. науч. журнал. № 11-2. 2022. С. 115–117.

Hamilton M. Bridging the Gap from Teacher to Teacher Educator: The Role of a Teaching Portfolio. *Studying Teacher Education*, 2018, vol. 14 (1), pp. 88-102.

References

Bajborodova L.V., Gruzdev M.V., Harisova I.G. *Podgotovka budushchih pedagogov k vospitatel'noj deyatelnosti* [Training of future teachers for educational activities]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2018, No. 2, pp. 17-25.

Bajborodova L.V., Gruzdev M.V., Gushchina T.N., Belkina V.N. *Klyuchevye idei sub"ektno-orientirovannoj tekhnologii individualizacii obrazovatel'nogo processa v pedagogicheskom vuze* [Key ideas of subject-oriented technology of individualization of the educational process in a pedagogical university]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University], 2018, vol. 8, No. 5, pp. 7-21.

Burlakova T.V. *Individualizirovannye tekhnologii v podgotovke studentov pedagogicheskogo vuza* [Individualized technologies in the preparation of students of a pedagogical university]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2015, vol. 2, No. 2, pp. 108-113.

Dobrikova E.V. «*Razgovory o vazhnom*» - novaya forma grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya detej i molodezhi ["Talking about important things" - a new form of civic-patriotic education of children and youth]. *Global'nye vyzovy sovremennosti i duhovnyj vybor cheloveka* [Global challenges of our time and a person's spiritual choice], 2023, pp. 122-127.

Isaev E.I., Slobodchikov V.I. *Psihologiya obrazovaniya cheloveka: stanovlenie sub"ektnosti v obrazova-*

tel'nyh processah: ucheb. posobie [Psychology of human education: the formation of subjectivity in educational processes: textbook. allowance]. *Pravoslavnyj Svyato-Tihonovskij gumanitarnyj un-t* [Orthodox St. Tikhon's Humanitarian University]. Moscow, PSTGU Publ., 2013, 431 p.

Karakovskij V.A. «*Glavnyj konstruktor*» *obrazovaniya* [“Chief Designer” of education / GKUK CHOBD], comp. E.E. Smotrova; ed. by E.V. Karavaeva. Chelyabinsk, 2017, 16 p.

Karamzina N.V., Pulina A.A. *Sbornik metodicheskikh materialov regional'nogo komponenta dlya vneurochnykh zanyatij «Razgovory o vazhnom»* [Collection of methodological materials of the regional component for extracurricular activities “Talks about important things”]. Simferopol', Arial Publ., 2022, 174 s.

Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: okolo 100 000 slov, terminov i frazeologicheskikh vyrazhenij*, ed. by L.I. Skvorcov, 28-e izd., pererab. Moscow, Mir i Obrazovanie Publ., ONIKS Publ., 2012, p. 457.

Ozorina A.G. *Razgovory o vazhnom*. Moscow, Avanta Publ., 2023, 96 p.

Primernaya rabochaya programma kursa vneurochnykh zanyatij «Razgovory o vazhnom». URL: <https://fgosreestr.ru/ooop/primernaia-rabochaia-programma-kursa-vneurochnoi-deiatelnosti-razgovory-o-vazhnom> (date access: 08.03.2023).

Salimova R.A. *Razgovory o vazhnom* [Conversations about the important]. *Innovacionnaya naukazh: mezhdunar. nauch. zhurnal* [Innovative science: international scientific magazine], No. 11-2, 2022, pp. 115-117.

Hamilton M. *Bridging the Gap from Teacher to Teacher Educator: The Role of a Teaching Portfolio*. *Studying Teacher Education*, 2018, vol. 14 (1), pp. 88-102.

Статья поступила в редакцию 14.03.2024; одобрена после рецензирования 11.04.2024; принята к публикации 11.04.2024.

The article was submitted 14.03.2024; approved after reviewing 11.04.2024; accepted for publication 11.04.2024.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 2. С. 71–78. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, No. 2, pp. 71–78.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 373.5.016:94(470)

EDN YNGAKU

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-71-78>

**ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИИ РОДНОГО КРАЯ
В НАЦИОНАЛЬНЫХ РЕСПУБЛИКАХ
ПРИВОЛЖСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ОКРУГА
(на материалах опубликованных рабочих программ)**

Любичанковский Сергей Валентинович, доктор исторических наук, профессор, Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Россия, svlubich@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8349-1359>

Логинов Евгений Игоревич, Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Россия, eugenewhite99@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0003-2636-5438>

Аннотация. В настоящее время все больше внимания уделяется задаче воспитания российского духовного характера, основными чертами которого являются любовь к Отечеству, понимание и ответственное исполнение гражданских обязанностей, национальное самосознание, стремление к справедливости, вера, совесть и честь. Во многом духовный характер воспитывается в процессе обучения в учебных заведениях разного уровня. В связи с этим происходит поиск возможностей эффективной передачи важных для нашего общества ценностей. Это приводит к актуализации изучения истории родного края как дисциплине, развивающей патриотические качества обучающихся. Краеведение имеет уникальный характер, что вызывает интерес к опыту преподавания истории родного края в каждом регионе России. Так как данная дисциплина способствует передаче культурно-нравственных ценностей народов России, целесообразно проанализировать реализацию краеведения в национальных республиках, например в Приволжском федеральном округе. Проследить организацию процесса обучения истории родного края позволяют официальные документы, размещенные на сайтах общеобразовательных организаций. Кроме того, данный подход позволяет оценить доступность электронных информационных ресурсов, а также своевременность их появления. В статье сформулирован основной вывод относительно преподавания истории родного края как о дисциплине, которая редко реализуется в учебных заведениях национальных республик.

Ключевые слова: история родного края, краеведение, Приволжский федеральный округ, национальная республика, внеурочная деятельность, патриотизм, региональные курсы, современное образование.

Для цитирования: Любичанковский С.В., Логинов Е.И. Преподавание истории родного края в национальных республиках Приволжского федерального округа (на материалах опубликованных рабочих программ) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 2. С. 71–78. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-71-78>

Research Article

**TEACHING THE HISTORY OF THE NATIVE LAND
IN THE NATIONAL REPUBLICS OF THE VOLGA FEDERAL DISTRICT
(based on the materials of published work programs)**

Sergey V. Lyubichankovsky, Doctor of Historical Sciences, Professor, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia, svlubich@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8349-1359>

Eugene I. Loginov, assistant, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia, eugenewhite99@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0003-2636-5438>

Abstract. Currently, more and more attention are being paid to the task of educating the Russian spiritual character, the main features of which are love for the Fatherland, understanding and responsible fulfillment of civic duties, national identity, the pursuit of justice, faith, conscience and honor. In many ways, the spiritual character is brought up in the process of studying in educational institutions of different levels. In this regard, there is a search for ways to effectively transfer values that are important to our society. This leads to the actualization of the study of the history of the native land as a discipline that develops the patriotic qualities of students. Local history has a unique character, which calls for interest in the experience of

teaching the history of the native land in every region of Russia. Since this discipline contributes to the transfer of cultural and moral values of the peoples of Russia, it is advisable to analyze the implementation of local lore in national republics, for example, in the Volga Federal District. Official documents posted on the websites of educational organizations allow you to trace the organization of the process of teaching the history of your native land. In addition, this approach allows you to assess the availability of electronic information resources as well as the timeliness of their appearance.

Keywords: history of the native land, local history, Volga Federal District, national Republic, extracurricular activities, patriotism, regional courses, modern education.

For citation: Lyubichankovsky S.V., Loginov E.I. Teaching the history of the native land in the national republics of the Volga Federal District (based on the materials of published work programs). Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, No. 2, pp. 71–78. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-71-78>

Одной из основных проблем современного образования является воспитание в обучающихся духовной составляющей во всем спектре важных для становления личности качеств, а именно: любви, доброты, бескорыстия, честности, преданности, отзывчивости, человеческого достоинства, ответственности, трудолюбия, патриотизма. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту предполагается, что итогом обучения станут личностные, метапредметные и предметные результаты каждого ученика, выражающиеся в определённых качествах. В первую очередь это социализация учащихся, приобщение их к национальным и мировым культурным традициям, интеграция исторически сложившегося многонационального народа. Важно не только прививать любовь к Родине, но и к родному краю [ФГОС ООБ]. «Концепция преподавания учебного курса “История России” в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы», указывает на необходимость синхронизации истории родного края с общероссийской историей. Краеведение как дисциплина с широкими воспитательными и образовательными возможностями справедливо является связующим звеном в многоуровневой презентации истории [Концепция: 3–4]. Знания об историческом опыте жителей родного края и историческом пути российского народа важны для понимания современных общественных процессов, ориентации в динамично развивающемся информационном пространстве.

На сегодняшний день тематическое планирование указывает, что на протяжении всего школьного обучения в составе отдельных дисциплин имеются темы краеведческой направленности. Краеведческий аспект можно выделить в таких предметах, как «окружающий мир», «ОРКСЭ», «ОДНКНР», «родной язык», «родная литература».

Приволжский федеральный округ имеет в своем составе шесть национальных республик: Башкортостан, Татарстан, Удмуртия, Чувашия, Мордовия, Марий Эл. В национальных республиках данного региона предметы «история родного края» и «краеведение» как региональные образовательные курсы крайне

редко присутствуют в учебном плане или же рассматриваются во внеурочной деятельности. На данный момент проведение мероприятий по изучению истории родного края – личная инициатива учителя в рамках вышеупомянутых предметов, которые имеют краеведческий аспект. Целесообразно изучить официальные документы, размещенные на сайтах учебных заведений. Рабочие программы как документация носят обязательный характер, отражают полное содержание курса и доказывают факт изучения истории родного края. По рабочим программам можно сделать вывод о насыщенности курса изучаемым материалом, а также о степени углубленности изучения дисциплины. В этом ключе был проведен анализ реализации отдельных курсов по изучению истории родного края согласно актуальной документации 2023–2024 гг. ряда школ национальных республик Приволжского федерального округа.

Анализ рабочих программ школ Республики Башкортостан подтверждает факт незначительной реализации проведения занятий по истории родного края. Во многих школах отсутствуют рабочие программы по изучению родного края, в том числе курсы внеурочной деятельности. Однако есть и исключения. Приведем примеры.

1. Рабочая программа учебного курса «краеведение» для обучающихся 7–9 классов, МАОУ «СОШ № 35», г. Стерлитамак [Рабочая программа Стерлитамак 2023а]. Программа рассчитана на 34 часа в год (1 час в неделю). По своему содержанию учебный курс начинается с материала о добровольном вхождении Башкортостана в состав России, обозначаются основные особенности хозяйства и быта, легенды и предания, религия народов Башкортостана, а также искусство и живопись. В последующем курс посвящен хронологически выстроенным событиям, начиная с участия народов Башкортостана в Крестьянской войне 1773–1775 гг. Однако курс преимущественно направлен на изучение культуры Башкортостана в разные исторические эпохи. Согласно тематическому планированию, на культуру отводится 31 час из 34 в 7-х и 8-х классах, 26 часов – в 9-м классе. В рабочей программе не указан учебно-методический комплекс. Примечательно то, что курс

является частью основного образовательного процесса, а не внеурочной деятельностью.

2. Рабочая программа учебного предмета «краеведение» основного общего образования, 7–8-й классы, МАОУ «Школа № 88», г. Уфа [Рабочая программа Уфа 2023]. Программа рассчитана на 34 часа в соответствии с учебным годом. Имеет направление на изучение культуры родного края в разные исторические периоды. Из 34 часов 6 часов отводится на изучение исторических событий в регионе в 7-м классе и 10 часов – в 8-м классе. УМК в рабочей программе не представлен. Региональный курс является частью основного образовательного процесса.

3. Рабочая программа курса внеурочной деятельности «История родного края», уровень начального общего образования, МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 11», г. Стерлитамак [Рабочая программа Стерлитамак 2023б]. Как внеурочная деятельность программа имеет проектно-исследовательский характер. Так как курс проводится в 1–4 классах, в тематическом планировании присутствуют и не исторические темы, например «Растительный мир», «Культурные растения». Занятия по программе проводятся один раз в месяц в 1-м и 4-м классах и один раз в две недели в 2-м и 3-м классах. В программе курса не указан УМК, однако присутствуют ссылки на учебные видео по разделам.

Ситуация в Татарстане складывается иным образом. При выборке из шестидесяти школ разных населенных пунктов республики только в одной встретилась рабочая программа по истории родного края:

1. Рабочая программа курса внеурочной деятельности «история родного края» для 5–9 классов, МБОУ «Богдашкинская ООШ» [Рабочая программа Богдашкино 2023]. Программа направлена на обучение исследовательской и проектной деятельности и базируется на изучении не только истории Республики Татарстан в целом, но и Тетюшского района в частности. Курс рассчитан на 35 часов, из которых 5 часов отводится на изучение исторических событий родного края, 10 часов – на Тетюшский район в годы Великой Отечественной войны и 5 часов – на сбор материала о земляках, внесших свой вклад в развитие региона. Остальное время отведено на изучение принципов ведения проектно-исследовательской деятельности. В учебно-тематическом планировании указано посещение краеведческих музеев.

В школах Удмуртской Республики рабочие программы по изучению истории родного края встречаются нередко. Курсы проводятся на начальном и основном школьном уровнях образования. Рассмотрим некоторые региональные курсы:

1. Рабочая программа по краеведению для обучающихся 1–4 классов, МБОУ «СОШ № 8», г. Ижевск [Рабочая программа Ижевск 2023а]. Не-

смотря на то, что программа, судя по названию, рассчитана и на 4-й класс, содержание ограничивается 3-м классом. Курс рассчитан на 33 часа в год в 1-м классе, на 34 – во 2-м и 3-м классах. Курс носит комплексный характер и помимо исторических тем имеет и темы других направленностей. Историческое содержание представлено такими темами, как: «История имён и названий», «Культура и традиции народов» (в 1-м классе); «История города Ижевска», «Культура и традиции народов», «Общечеловеческие, традиционные и семейные ценности» (во 2-м классе); «Исторические события и мой край», «Культура и традиции народов», «Общечеловеческие, традиционные и семейные ценности» (в 3-м классе). Таким образом, на историю отводится 10 часов в 1-м классе, 24 часа во 2-м классе и 19 часов в 3-м классе. Рабочая программа содержит список учебно-методического обеспечения для ученика, состоящего из 8 наименований изданий 2000–2008 гг., а также цифровые образовательные ресурсы.

2. Рабочая программа учебного предмета «краеведение» для обучающихся 5–9 классов, МБОУ «СОШ № 81», г. Ижевск [Рабочая программа Ижевск 2023б]. Программа рассчитана на 34 часа в год и реализуется в 5-м классе с помощью учебно-методического комплекса из трех учебников 1994, 1997 и 2012 гг. издания. Содержание учебного предмета делится на пять разделов («Моя Родина – Удмуртия», «Удмуртия с древнейших времен до XIII века», «Удмуртия в XIV–XVII веках», «Удмуртия в XVIII веке», «Культура и быт населения Удмуртии»), четыре из которых посвящены истории (раздел «Моя Родина – Удмуртия» носит биолого-географический характер). Таким образом, по календарно-тематическому планированию на изучение истории родного края отводится 27 часов.

3. Рабочая программа учебного предмета «краеведение» для обучающихся 6-х классов, МБОУ «СОШ № 67», г. Ижевск [Рабочая программа Ижевск 2023в]. Согласно тематическому планированию, на реализацию программы отводится один урок в неделю (34 часа в год). В учебно-методическом комплексе присутствует 17 наименований изданий 1994–2012 гг. Структура курса содержит пять разделов: «Моя Родина Удмуртия» (6 часов), «Прикамье в эпоху камня и бронзы» (10 часов), «Эпоха раннего железного века» (5 часов), «Великое переселение народов в истории Камско-Вятского региона» (5 часов), «Рассвет хозяйства и культуры удмуртской общности» (8 часов). Разделы отражают историю региона с 40 тыс. лет до н. э. по XIII век.

4. Рабочая программа по предмету «История Удмуртии», 8-й класс, МБОУ «СОШ № 77», г. Ижевск [Рабочая программа Ижевск 2023]. Рабочая программа составлена в расчете на 0,5 часа в неделю (17 часов в год). Курс опирается на три учеб-

ника 2007–2010 гг. издания. Учебно-тематический план разделен на четыре раздела: «Введение» (1 час) «Социально-экономическое развитие Удмуртии в первой половине XVIII века» (4 часа), «Удмуртия во второй половине XVIII века» (4 часа), «Удмуртии в XIX веке» + итоговый урок (8 часов).

Все указанные программы составлены с опорой на учебно-методическое пособие Р.А. Владимировой и Т.Е. Никулиной «История Удмуртии в школе: Примерные планы-конспекты уроков» [Владимирова, Никулина]. Чаще всего в УМК встречаются учебники авторства М.В. Гришкиной [Гришкина 2007, 2010] и М.Г. Ивановой [Иванова].

В школах Чувашской Республики рабочие программы по изучению истории родного края практически не встречаются. Тем не менее есть исключения, которые стоит рассмотреть:

1. Рабочая программа курса внеурочной деятельности «История и культура родного края» для обучающихся 1–4 классов, МБОУ «Гимназия № 1», г. Мариинский Посад [Рабочая программа Мариинский Посад 2023]. Программа базируется на таких научных дисциплинах, как культурология, этнология, культурная и социальная антропология, история и все вспомогательные исторические дисциплины, религиоведение, этнография, искусствоведение, филология. На курс отводится 135 часов, в 1-м классе – 33 часа, во 2–4-м классе – по 34 часа. Тематическое планирование содержит три несменяемых с 1–4 класс раздела: «Введение», «Мой адрес в пространстве» (разделы: «Моя семья», «Чувашская Республика», «Культура современной Чувашии», обобщение-повторение, проектная деятельность), «Мой адрес во времени» («История чувашского народа и Чувашии», «Элементы традиционной культуры чувашского и других народов Чувашии и Поволжья», обобщение-повторение, проектная деятельность). УМК не указан.

2. Рабочая программа курса внеурочной деятельности «Музейное дело. Историческое наследие родного края», 7–8 классы, МБОУ «СОШ № 16», г. Новочебоксарск [Рабочая программа Новочебоксарск 2023а]. Рабочая программа предполагает 34 часа (1 урок в неделю) на реализацию курса. Согласно тематическому планированию, обучение истории края начинается с момента основания первых городов. В рабочей программе дан учебно-методический комплекс и ссылки на электронные ресурсы.

3. Рабочая программа курса внеурочной деятельности «Чувашия – мой край родной», 11-й класс, МБОУ «СОШ № 19», г. Новочебоксарск [Рабочая программа Новочебоксарск 2023б]. На реализацию программы отводится 34 часа в течение года. В описании рабочей программы указано, что курс имеет исследовательский характер. Согласно тематическому планированию, происходит разделение на 10 тем: «Специфика

изучения региональной истории» (1 ч.), «Цивилизационное развитие на территории края в периоды древней и средневековой истории» (7 ч.), «Чувашия в эпоху существования Древнерусского государства (IX – начало XII в.)» (2 ч.), «Чувашия в период политической раздробленности (начало XII – конец XV в.)» (3 ч.), «Исторические события и процессы на территории края в Новое время (XVI – начало XX в.)» (10 ч.), «Мой край в период существования Российской империи (XVIII – начало XX в.)» (6 ч.), «Реалии региональной истории в новейшую историческую эпоху (начало XX – XXI в.)» (13 ч.), «Мой край в советский период отечественной истории (1917–1991 гг.)» (7 ч.), «Современная история моего региона (1992 – начало 2020-х гг.)» (6 ч.), «Мой край: прошлое – настоящее – будущее» (3 ч.). В описании тем подробно указаны исторические события, которые будут изучены в процессе реализации курса. Учебно-методический комплекс в программе не представлен.

В Республике Мордовия отдельные программы по изучению родного края также практически не встречаются. Анализ содержания документации школ приводит к выводу, что учебный предмет «История и культура мордовского края» в целом встречается нередко, однако большинство рабочих программ, размещенных на сайтах учебных заведений республики, не актуальны на 2023/24 учеб. год. Рассмотрим актуальные рабочие программы:

1. Рабочая программа учебного предмета «История и культура мордовского края (Родиноведение)» для обучающихся 5-го класса, МОУ «Гимназия № 19», г. Саранск [Рабочая программа Саранск 2023а]. В соответствии с программой на изучение родного края в 5-м классе отводится 0,5 часа (18 часов в год). По содержанию дисциплина делится на шесть тем, каждая из которых имеет разделы: «Как нужно изучать историю малой родины» (подразделы: «Как вести счет времени», «Откуда мы знаем историю своего края»), «Откуда наши корни» (подразделы: «Почему меня так зовут», «Откуда происходит мой род»), «Чем интересна история дома» (подразделы: «Каким бывает жилище», «О чем могут рассказать вещи»), «Как и когда появились школы в Мордовии» (подразделы: «Как появились школы на территории нашего края», «Чем отличается письмо и счет народов мордовского края»), «Как возник мой город» (подразделы: «Как и когда появились города мордовского края», «Чем знамениты села нашей республики»), «Как мордовский край стал Республикой Мордовия» (подразделы: «Почему республика называется Мордовией», «Какие народы живут в нашей республике», «Чем богат духовный мир народов Мордовии», «Для чего нужно знать герб, флаг, гимн своей республики», «Чем славится столица моей родины», «Какими достопримечательностями гордятся жители нашей республики»). УМК

содержит два наименования изданий – 2007 и 1997 гг.

2. Рабочая программа «История и культура мордовского края» для обучающихся 7 «В», 7 «Г» классов, МОУ «Средняя школа № 2 им. Героя Советского Союза П.И. Орлова», г. о. Саранск [Рабочая программа Саранск 2023б]. На реализацию курса отводится 17 ч., 2 из которых – это «Введение» и «Итоговое повторение и обобщение». Содержание программы делится на три главы: «Мордовский край в XVII веке» (5 часов), «Мордовский край в XVIII веке» (5 часов), «Культура народов мордовского края» (5 часов). УМК содержит 5 наименований 2001–2006 гг. издания.

3. Рабочая программа «История и культура мордовского края» для обучающихся 8 «В» класса, МОУ «Средняя школа № 2 им. Героя Советского Союза П.И. Орлова», г. о. Саранск [Рабочая программа Саранск 2023в] (является продолжением вышеупомянутой рабочей программы). На реализацию курса отводится 17 ч., 2 из которых – это «Введение» и «Итоговое повторение и обобщение». Содержание программы делится на три главы: «Мордовский край в первой половине XIX века» (9 ч.), «Мордовский край во второй половине XIX века» (9 ч.). УМК содержит 6 наименований изданий 2001–2006 гг.

4. Рабочая программа «История и культура мордовского края» для обучающихся 9 «Б», 9 «В» классов, «МОУ Средняя школа № 2 им. Героя Советского Союза П.И. Орлова», г. о. Саранск [Рабочая программа Саранск 2023] (является продолжением вышеупомянутой рабочей программы). На реализацию курса отводится 17 ч., 2 из которых – это «Введение» и «Итоговое повторение и обобщение». Содержание программы делится на три главы: «Мордовский край в начале XX века» (4 часа), «Мордовия в условиях революционного кризиса (1917–1920)» (2 часа), «Мордовия в 20–30-е гг.» (3 часа), «Мордовия в годы Великой Отечественной войны» (2 часа), «Мордовия в послевоенное и хрущевское время» (2 часа), «Мордовия на закате СССР в современное время» (2 часа). УМК содержит 1 наименование.

В школах Республики Марий Эл рабочие программы по истории родного края встречаются часто. Как правило, они имеют названия «История и культура народов Марий Эл». Большинство программ, размещенных на сайтах школ, являются не актуальными на 2023–2024 гг.

1. Рабочая программа по учебному предмету «История и культура народов Марий Эл», 5–8 класс, «Средняя общеобразовательная школа № 7 г. Йошкар-Олы» [Рабочая программа Йошкар-Ола 2023а]. Дисциплина реализует этнокультурные потребности обучающихся. На учебный предмет отводится 1 час в неделю (34 часа в год) в каждом из указанных классов. В 5-м классе курс разделен на 11 тем с итоговым творческим уроком в конце: «Республика Марий Эл

в составе России» (4 часа), «Семья. Родство» (2 часа), «Этнокультурное содружество в республике» (2 часа), «Основы религиозной культуры» (4 часа), «Моя республика сегодня» (2 часа), «Из истории архитектуры» (4 часа), «Из истории театра» (2 часа), «Из истории изобразительного искусства» (3 часа), «Устное народное творчество и народные игры» (5 часов), «Народное искусство» (1 час), «Знание – наше богатство» (4 часа). В 6-м классе курс делится на 10 тем и итоговый урок: «Древнейший период истории Марийского края» (3 часа), «Происхождение марийского народа» (3 часа), «Марийский край в составе Золотой Орды» (3 часа), «Марийский край в составе Казанского ханства» (3 часа), «Присоединение Марийского края к Русскому государству» (3 часа), «Музыкальная культура» (3 часа), «Театры республики» (2 часа), «Музеи и выставочные залы республики» (3 часа), «Праздники» (2 часа), «Знание – наше богатство» (7 часов). В 7-м классе курс делится на 11 тем и итоговый урок: «Повторение. Марийский край в XVII веке» (1 час), «Марийский край в период Смуты» (2 часа), «Марийский край в XVII веке» (4 часа), «Марийский край в XVIII веке» (9 часов), «Из истории материальной и духовной культуры марийцев» (2 часа), «Народное искусство» (2 часа), «Музыкальная культура» (6 ч.), «Из истории театра» (2 ч.), «Моя семья. Родство» (1 ч.), «Праздники» (2 ч.), «Марийская литература» (2 ч.). В 8-м классе курс делится на 11 тем: «Марийский край в первой половине XIX века» (3 часа), «Развитие промышленности» (2 часа), «Марийский край во второй половине XIX века» (4 ч.), «Духовная культура и просвещение» (3 ч.), «Марийский край в начале XX века» (4 ч.), «Культура и образование в XX веке» (2 ч.), «Зарождение марийской литературы» (2 ч.), «Марийский край в период революций и Гражданской войны (1917–1920 гг.)» (4 ч.), «Марийская автономная область в 1920–1930-е годы» (4 ч.), «Марийский край в годы Великой Отечественной войны» (4 ч.), «Марийский край в 1945–1990 гг.» (2 ч.). Рабочая программа не содержит информацию об УМК.

2. Рабочая программа учебного предмета «История и культура народов Марий Эл» для обучающихся 9-го класса, МОУ «Средняя образовательная школа № 1 г. Йошкар-Олы» [Рабочая программа Йошкар-Ола 2023б]. На реализацию программы отводится 34 часа. Содержание курса делится на 10 разделов: «Введение. Моя Родина – Республика Марий Эл» (1 ч.), «Марийский край в начале XX века» (4 ч.), «Культура и образование в начале XX века» (5 ч.), «Марийский край в период революции и Гражданской войны (1917–1920 гг.)» (5 ч.), «Марийская автономная область в 1920–1930-е годы» (6 ч.), «Марийская АССР в годы Великой Отечественной войны» (5 ч.), «Изобразительное искусство» (1 ч.), «Марийская АССР в 1945–1990 гг.» (5 ч.), «Семья.

Родство» (1 ч.), «Итоговый урок» (1 ч.). Курс содержит УМК в количестве трех изданий 2009–2020 гг.

В целом в Республике Марий Эл существует единая дисциплина по изучению родного края – «История и культура народов Марий Эл», предназначенная для 5–9 классов. Приведенные выше рабочие программы являются идентичными или схожими с рабочими программами других учебных заведений республики.

В результате анализа рабочих программ по изучению истории родного края можно сказать, что дисциплина изучается редко. Если история родного края преподается, то, скорее, в виде внеурочной деятельности средней школы. На реализацию программ, как правило, отводится 34 часа в год, то есть 1 урок в неделю. Описание дисциплины в рабочей программе часто имеет поверхностный характер, не затрагивая, например, содержание разделов или учебно-методический комплекс. Большинство рабочих программ, размещенных на сайтах школ, не являются актуальными на 2023/24 учеб. год. Отдельное внимание стоит уделить оформлению сайтов школ и реализации доступности информации. Сайты школ республик Чувашия, Татарстан, Марий Эл не оптимизированы и не соответствуют современному образцу оформления, что усложняет поиск необходимой информации о школе и учебном процессе. Из исследуемых республик лучше всего изучение родного края организовано в Удмуртии и Марий Эл. Отличительными особенностями этих республик является тот факт, что в Удмуртии краеведение проводится как в начальном, так и в среднем звене и имеет многообразие форм организации, а в Марий Эл краеведение представлено рабочими программами «История и культура народов Марий Эл», составленными по единому образцу. Хуже всего изучение родного края отдельной дисциплиной представлено в Татарстане. Об этом говорит отсутствие на сайтах школ рабочих программ по краеведению.

Список литературы

Владимирова Р.А., Никулина Т.Е. История Удмуртии в школе: примерные планы-конспекты уроков. 3-е изд. Ижевск: Изд-во ИПК и ПРО УР, 2007. 316 с.

Гришкина М.В. История Удмуртии. 7 класс. Ижевск, 2007. 183 с.

Гришкина М. В. История Удмуртии. Первая половина XIX века. 8 класс. Ижевск, 2010. 78 с.

Иванова М.Г. История Удмуртии: с древнейших времен до XIII века: учебник для 6 класса общеобразовательных учреждений. 2-е изд., испр. Ижевск: Удмуртия, 2012. 160 с.

Концепция преподавания учебного курса «История России» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b12aa655a39f6016af3974a98620bc34/> (дата обращения: 20.04.2024).

edu.gov.ru/document/b12aa655a39f6016af3974a98620bc34/ (дата обращения: 20.04.2024).

Рабочая программа учебного курса «Краеведение» для обучающихся 7–9 классов / МАОУ «СОШ № 35». Стерлитамак, 2023а. URL: <https://strschool35.ru/images/school/kraeved7-9.pdf> (дата обращения: 20.04.2024).

Рабочая программа учебного предмета «Краеведение» основного общего образования 7, 8 классы / МАОУ «Школа № 88». Уфа, 2023. URL: http://ufaschool88.ru/userfiles/files/raboshie_programmi/2023-2024/5-9/Рабочая_программа_Краеведение_2023_2024.pdf (дата обращения: 20.04.2024).

Рабочая программа курса внеурочной деятельности «История родного края»: уровень начального общего образования / Средняя общеобразовательная школа № 11. Стерлитамак, 2023б. URL: https://school11str.ru/images/рабочие_программы_внеурочка/внеурочка_история_родного_края.pdf (дата обращения: 20.04.2024).

Рабочая программа курса внеурочной деятельности «История родного края» для 5–9 классов / МБОУ «Богданшинская ООШ». 2023. URL: <https://edu.tatar.ru/tetyushi/bogdanovo/sch/page5245625.htm> (дата обращения: 20.04.2024).

Рабочая программа по Краеведению для обучающихся 1–4 классов. МБОУ «СОШ № 8». Ижевск, 2023а. URL: <https://shkola8izhevsk-r18.gosweb.gosuslugi.ru/ofitsialno/obrazovanie-programmy/> (дата обращения: 20.04.2024).

Рабочая программа учебного предмета «Краеведение» для обучающихся 5–9 классов / МБОУ «СОШ № 81». Ижевск, 2023б. URL: https://shkola81izhevsk-r18.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/120/2003/rabochaya_programma_kraevedenie_5_klass.pdf (дата обращения: 20.04.2024).

Рабочая программа учебного предмета «Краеведение» для обучающихся 6 классов / МБОУ «СОШ № 67». Ижевск, 2023в. URL: https://shkola67izhevsk-r18.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/Rabochaya_programma_OOO_po_Kraevedeniyu.pdf (дата обращения: 20.04.2024).

Рабочая программа по предмету «История Удмуртии» 8 класс / МБОУ «СОШ № 77». Ижевск, 2023. URL: https://shkola77izhevsk-r18.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/istoriya_Udmurtii_8_kl.pdf (дата обращения: 20.04.2024).

Рабочая программа курса внеурочной деятельности «История и культура родного края» для обучающихся 1–4 классов / МБОУ «Гимназия № 1». Мариинский Посад, 2023. URL: <https://gym1-marpos.edu21.cap.ru/rabochie-programmi/rabochie-programmi-kursov-vneurochnoj-deyatelnosti/rabochie-programmi-nachalnogo-obshego-obrazovaniya/> (дата обращения: 20.04.2024).

Рабочая программа курса внеурочной деятельности «Музейное дело. Историческое наследие родного

края»: 7–8 классы // МБОУ «СОШ № 16». Новочебоксарск, 2023а. URL: https://sosh16-nowch.edu21.cap.ru/old/page_218615/page_218616/info/obrazovanie/ (дата обращения: 20.04.2024).

Рабочая программа курса внеурочной деятельности «Чувашия – мой край родной»: 11 класс / МБОУ «СОШ № 19». Новочебоксарск, 2023б. URL: <https://sosh19-nowch.edu21-test.cap.ru/obrazovanie/> (дата обращения: 20.04.2024).

Рабочая программа учебного предмета «История и культура мордовского края (Родиноведение)» для обучающихся 5 класса / МОУ «Гимназия № 19». Саранск, 2023а. URL: https://gimnaziya19saransk-r13.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/IKMK_Rodinovedenie_5.pdf (дата обращения: 20.04.2024).

Рабочая программа «История и культура мордовского края» для обучающихся 7В, 7Г классов / МОУ «Средняя школа № 2 им. Героя Советского Союза П.И. Орлова». Саранск, 2023б. URL: https://sc2sar.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/RP_ikmk_5_klass_merged.pdf (дата обращения: 20.04.2024).

Рабочая программа «История и культура мордовского края» для обучающихся 8В класса / МОУ «Средняя школа № 2 им. Героя Советского Союза П.И. Орлова». Саранск, 2023в. URL: https://shkola2saransk-r13.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/Rabochaya_programma_po_IKMK_8_klass.pdf (дата обращения: 20.04.2024).

Рабочая программа «История и культура мордовского края» для обучающихся 9Б, 9В классов / «МОУ Средняя школа № 2 им. Героя Советского Союза П.И. Орлова». Саранск, 2023. URL: https://shkola2saransk-r13.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/Rabochaya_programma_po_IKMK_9_klass.pdf (дата обращения: 20.04.2024).

Рабочая программа по учебному предмету «История и культура народов Марий Эл»: 5–8 класс / Средняя общеобразовательная школа № 7. Йошкар-Ола, 2023а. URL: https://school7-yola.narod.ru/RONadzor/23-24/rp_ikn_5-8.pdf (дата обращения: 20.04.2024).

Рабочая программа учебного предмета «История и культура народов Марий Эл» для обучающихся 9 класса / МОУ «Средняя образовательная школа № 1. Йошкар-Ола, 2023б. URL: https://school1yola.ru/sites/default/files/media/documents/obrazovanie/rab_prog5-11/programma-po-ikn-9-klass-.pdf (дата обращения: 20.04.2024).

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООБ). URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 20.04.2024).

References

Grishkina M.V. *Istorija Udmurtii. 7 klass* [The history of Udmurtia. 7th grade]. Izhevsk, 2007, 183 p. (In Russ.)

Grishkina M.V. *Istorija Udmurtii. Pervajapolovina XIX veka. 8 klass* [The history of Udmurtia. The first half of the 19th century. 8th grade]. Izhevsk, 2010, 78 p. (In Russ.)

Ivanova M.G. *Istorija Udmurtii: c drevnejshih vremen do XIII veka: uchebnik dlja 6 klassa obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenij* [The history of Udmurt Republic: from ancient times to the 18th century: textbook for 6th grade schools]. Izhevsk, Udmurtija Publ., 2012, 160 p. (In Russ.)

Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart Osnovnogo obshhego obrazovanija [Federal State Educational Standard of Basic General Education (FSES BGE)]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (In Russ.)

Koncepcija prepodavanija uchebnogo kursa «Istorija Rossii» v obrazovatel'nyh organizacijah Rossijskoj Federacii, realizujushhih osnovnye obshheobrazovatel'nye programmy [The concept of teaching the course “History of Russia” in educational institutions of the Russian Federation implementing basic general education programs]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b12aa655a39f6016af3974a98620bc34/> (In Russ.)

Rabochaja programma uchebnogo kursa «Kraevedenie» dlja obuchajushhihsja 7–9 klassov [The working program of the training course “Local history” for students in grades 7–9. MAOU “Secondary school No. 35”]. Sterlitamak, 2023а. URL: <https://strschool35.ru/images/school/kraeved7-9.pdf> (In Russ.)

Rabochaja programma uchebnogo predmeta «Kraevedenie» osnovnogo obshhego obrazovanija 7, 8 klassy [The working program of the academic subject “Local history” of basic general education grades 7, 8. MAOU “School No. 88”]. Ufa, 2023. URL: http://ufaschool88.ru/userfiles/files/raboshie_programmi/2023-2024/5-9/Rabochaja_programma_Kraevedenie_2023_2024.pdf (In Russ.)

Rabochaja programma kursa vneurochnoj dejatel'nosti «Istorija rodnogo kraja» na uroven' nachal'nogo obshhego obrazovanija [The work program of the extracurricular activity course “History of the native land” at the level of primary general education. “Secondary school No. 11”]. Sterlitamak, 2023b. URL: https://school11str.ru/images/rabochie_programmy_vneurochka/vneurochka_istorija_rodnogo_kraja.pdf (In Russ.)

Rabochaja programma kursa vneurochnoj dejatel'nosti «Istorija rodnogo kraja» dlja 5–9 klassov [The work program of the extracurricular activity course “History of the native land” for grades 5–9. MBOU “Bogdashkinskaya OOSH”]. 2023. URL: <https://edu.tatar.ru/tetyushi/bogdanovo/sch/page5245625.htm> (In Russ.)

Rabochaja programma po Kraevedeniju dlja obuchajushhihsja 1–4 klassov [The work program on local history for students in grades 1–4. MBOU “Secondary school No. 8”]. Izhevsk, 2023а. URL: <https://shkola8izhevsk-r18.gosweb.gosuslugi.ru/ofitsialno-obrazovanie-programmy/> (In Russ.)

Rabochaja programma uchebnogo predmeta «Kraevedenie» dlja obuchajushhihsja 5–9 klassov [The work program of the academic subject “Local history” for students of grades 5–9. MBOU “Secondary school No. 81”]. Izhevsk, 2023b. URL: https://shkola81izhevsk-r18.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/120/2003/rabochaja_programma_kraevedenie_5_klass.pdf (In Russ.)

Rabochaja programma uchebnogo predmeta «Kraevedenie» dlja obuchajushhihsja 6 klassov [The work program of the academic subject “Local history” for students of grades 6. MBOU “Secondary school No. 67”]. Izhevsk, 2023c. URL: https://shkola67izhevsk-r18.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/Rabochaja_programma_OOO_po_Kraevedeniyu.pdf (In Russ.)

Rabochaja programma po predmetu «Istorija Udmurtii»: 8 klass. MBOU «SOSh № 77» [Work program on the subject “History of Udmurtia”: 8th grade. MBOU “Secondary school No. 77”]. Izhevsk, 2023d. URL: https://shkola77izhevsk-r18.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/istoriya_Udmurtii_8_kl.pdf (In Russ.)

Rabochaja programma kursa vneurochnoj dejatel'nosti «Istorija i kul'tura rodnogo kraja» dlja obuchajushhihsja 1–4 klassov. MBOU «Gimnazija № 1» [The work program of the extracurricular activity course “History and culture of the native land” for students in grades 1–4. MBOU “Gymnasium No. 1”]. Mariinsky Posad, 2023. URL: <https://gym1-marpos.edu21.cap.ru/rabochie-programmi/rabochie-programmi-kursov-vneurochnoj-deyatelnosti/rabochie-programmi-nachalnogo-obshego-obrazovaniya/> (In Russ.)

Rabochaja programma kursa vneurochnoj dejatel'nosti «Muzejnoe delo. Istoricheskoe nasledie Rodnogo Kraja» 7–8 klassy. MBOU «SOSh № 16» [The working program of the extracurricular activity course “Museum business. The historical heritage of the Native Land” grades 7–8. MBOU “Secondary school No. 16”]. Novocheboksarsk, 2023a. URL: https://sosh16-nowch.edu21.cap.ru/old/page_218615/page_218616/info/obrazovanie/ (In Russ.)

Rabochaja programma kursa vneurochnoj dejatel'nosti «Chuvashija – moj kraj rodnoj»: 11 klass. MBOU «SOSh № 19» [The working program of the extracurricular activities course “Chuvashia is my native land” 11th grade. MBOU “Secondary school No. 19”]. Novocheboksarsk, 2023b. URL: <https://sosh19-nowch.edu21-test.cap.ru/obrazovanie/> (In Russ.)

Rabochaja programma uchebnogo predmeta «Istorija i kul'tura mordovskogo kraja (Rodinovedenie)» dlja obuchajushhihsja 5 klassa. MOU «Gimnazija № 19» [The work program of the academic subject “History and culture of the Mordovian region (Homeland studies)” for 5th grade students. MOU “Gymnasium No. 19”]. Saransk, 2023a. URL: https://gimnaziya19saransk-r13.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/IKMK_Rodinovedenie_5.pdf (In Russ.)

Rabochaja programma «Istorija i kul'tura mordovskogo kraja» dlja obuchajushhihsja 7V, 7G klassov. «MOU Srednjaja shkola № 2 im. Geroja Sovetskogo Sojuza P.I. Orlova» [The work program “History and culture of the Mordovian region” for students of grades 7B, 7G. “MOE Secondary School No. 2 named after Hero of the Soviet Union P.I. Orlov”]. Saransk, 2023b. URL: https://sc2sar.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/RP_ikmk_5_klass_merged.pdf (In Russ.)

Rabochaja programma «Istorija i kul'tura mordovskogo kraja» dlja obuchajushhihsja 8V klassa. «MOU Srednjaja shkola № 2 im. Geroja Sovetskogo Sojuza P.I. Orlova» [The work program “History and culture of the Mordovian region” for students of the 8th grade. “MOE Secondary School No. 2 named after Hero of the Soviet Union P.I. Orlov”]. Saransk, 2023c. URL: https://shkola2saransk-r13.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/Rabochaja_programma_po_IiKMK_8_klass.pdf (In Russ.)

Rabochaja programma «Istorija i kul'tura mordovskogo kraja» dlja obuchajushhihsja 9B, 9V klassov. «MOU Srednjaja shkola № 2 im. Geroja Sovetskogo Sojuza P.I. Orlova» [The work program “History and culture of the Mordovian region” for students of grades 9B, 9B. “MOE Secondary School No. 2 named after Hero of the Soviet Union P.I. Orlov”]. Saransk, 2023. URL: https://shkola2saransk-r13.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/Rabochaja_programma_po_IiKMK_9_klass.pdf (In Russ.)

Rabochaja programma po uchebnomu predmetu «Istorija i kul'tura narodov Marij Jel» 5–8 klass. «Srednjaja obshheobrazovatel'naja shkola № 7» [The Work program on the academic subject “History and culture of the peoples of Mari El” 5th–8th grade. “Secondary school No. 7”]. Yoshkar-Ola, 2023a. URL: https://school7-yola.narod.ru/RONadzor/23-24/rp_ikn_5-8.pdf (In Russ.)

Rabochaja programma uchebnogo predmeta «Istorija i kul'tura narodov Marij Jel» dlja obuchajushhihsja 9 klassa. MOU «Srednjaja obrazovatel'naja shkola № 1 [The work program of the academic subject “History and culture of the peoples of Mari El” for students of the 9th grade. MOU “Secondary educational school No. 1”]. Yoshkar-Ola, 2023b. URL: https://school1yola.ru/sites/default/files/media/documents/obrazovanie/rab_prog5-11/programma-po-ikn-9-klass-.pdf (In Russ.)

Vladimirova R.A., Nikulina T.E. *Istorija Udmurtii v shkole: Primernyeplany-konspektyurokov. 3-e izd* [The history of Udmurtia at school: Approximate plans-lesson summaries. 3rd ed]. Izhevsk, IPK i PRO UR Publ., 2007, 316 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 27.03.2024; одобрена после рецензирования 25.04.2024; принята к публикации 27.04.2024.

The article was submitted 27.03.2024; approved after reviewing 25.04.2024; accepted for publication 27.04.2024.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 2. С. 79–83. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, № 2, pp. 79–83.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 373.5.016:811.111

EDN YZWPAB

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-79-83>

ОБУЧЕНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНОМУ ИСТОРИЧЕСКОМУ ДИСКУРСУ УЧАЩИХСЯ 10–11 КЛАССОВ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

Боднар Светлана Сергеевна, кандидат педагогических наук, Казанский федеральный университет, Казань, Россия, Svetlana.Bodnar@kpfu.ru, <http://orcid.org/0000-0001-9779-9987>

Яценко Галина Сергеевна, кандидат педагогических наук, Казанский федеральный университет, Казань, Россия, Galina.Yacenko@kpfu.ru, <http://orcid.org/0000-0002-6256-3234>

Мухамадеева Эльвина Венеровна, Казанский федеральный университет, Казань, Россия, elv1navenerovna23@yandex.ru

Аннотация. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью обучения англоязычному дискурсу обучающихся старших классов социально-гуманитарного профиля в связи с социальной потребностью в формировании независимой личности, способной рационально отстаивать позицию в ходе межкультурной коммуникации с точки зрения принципов гуманизма и уважительного отношения к разным странам, их традициям и обычаям, а также к системе нравственных ценностей. Более того, современная образовательная среда требует от педагогов эффективных приемов и средств в обучении, особенно в условиях изменений в структуре образования и внедрения новых технологий в образовательный процесс. Именно поэтому важно исследовать различные методы организации учебного материала при обучении историческому дискурсу на английском языке для улучшения качества образования и повышения эффективности обучения. В ходе работы авторы уточнили определение понятия «исторический дискурс», раскрыли содержание лингвистического, психологического и методологического компонентов обучения иноязычному историческому дискурсу, а также сформулировали методические рекомендации, которые могут быть применены при планировании и проведении уроков при обучении англоязычному историческому дискурсу, что может способствовать повышению эффективности обучения и улучшению результатов обучающихся.

Ключевые слова: профильное обучение, социально-гуманитарный профиль, обучение иностранным языкам, англоязычный исторический дискурс, социокультурный подход.

Для цитирования: Боднар С.С., Яценко Г.С., Мухамадеева Э.В. Обучение англоязычному историческому дискурсу учащихся 10–11 классов социально-гуманитарного профиля // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 2. С. 79–83. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-79-83>

Research Article

TEACHING ENGLISH HISTORICAL DISCOURSE TO SENIOR PUPILS OF THE SOCIAL AND HUMANITIES PROFILE

Svetlana S. Bodnar, Candidate of Pedagogic Sciences, Kazan Federal University, Kazan, Russia, Svetlana.Bodnar@kpfu.ru, <http://orcid.org/0000-0001-9779-9987>

Galina S. Yatsenko, Candidate of Pedagogic Sciences, Kazan Federal University, Kazan, Russia, Galina.Yacenko@kpfu.ru, <http://orcid.org/0000-0002-6256-3234>

Elvina V. Mukhamadieva, Kazan Federal University, Kazan, Russia, elv1navenerovna23@yandex.ru

Abstract. The relevance of this study is determined by the necessity to teach English-language discourse to senior students of social and humanities profile in connection with the social need for the formation of an independent personality capable of rationally defending a position in the course of intercultural communication from the point of view of the principles of humanism and respect for different countries, their traditions and customs, as well as to a system of moral values. Moreover, the modern educational environment requires teachers to use effective teaching methods and tools, especially in the context of changes in the structure of education and the introduction of new technologies into the educational process. That is why it is important to explore various methods of organizing educational data when teaching historical discourse in English to improve the quality of education and increase the effectiveness of learning. In the course of the work, the authors clarified

the definition of the concept of “historical discourse”, revealed the content of the linguistic, psychological and methodological component of teaching foreign language historical discourse, and also formulated methodological recommendations that can be applied when planning and conducting lessons when teaching English-language historical discourse, which can help to improve effectiveness of training and development of student results. The article examines the problem of teaching English historical discourse to senior pupils of gymnasia of social and humanities profile.

Keywords: specialized education, social and humanities profile, teaching foreign languages, English-language historical discourse; socio-cultural approach.

For citation: Bodnar S.S., Yatsenko G.S., Mukhamadieva E.V. Teaching English historical discourse to senior pupils of the social and humanities profile. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, No. 2, pp. 79–83. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-79-83>

Концепция профильного обучения на этапе среднего общего образования характеризует профильное обучение как средство дифференциации и индивидуализации обучения, когда через изменения в структуре, содержании и организации образовательного процесса в большей степени учитываются интересы, склонности и способности обучающихся и создаются условия для образования старшеклассников, соответствующие их профессиональным интересам и намерениям в отношении продолжения образования. Согласно И.Л. Бим, данная концепция предлагает различные комбинации и типы учебных дисциплин на старшей ступени, которые составляют основу гибкой системы профильного обучения: базовые, профильные, элективные курсы. Программа подразумевает, что совокупность разных наборов образовательных курсов составляет индивидуальную траекторию обучения и не ограничивает обучающихся или школы в выборе или организации одного или нескольких профилей обучения [Бим: 8–14].

Применительно к иностранному языку профильное обучение означает более глубокое изучение языка, определенную ориентацию содержания образования на выбранный профиль. Как правило, при выборе профиля обучения учитываются планы обучающихся на будущее, содержание их дальнейшего образования в профессиональных колледжах, высших учебных заведениях и соответствующие сферы их будущей профессиональной деятельности.

Однако для обучающихся социально-гуманитарного профиля на этапе среднего общего образования важно не только владение общими лингвистическими навыками, но и умение разбираться в специфическом лингвистическом материале. Важным аспектом является овладение лингвистическими навыками, необходимыми для работы с конкретными дискурсами, например историческим.

Исследования Ю. Лотмана, касающиеся исторического дискурса и механизмов памяти культуры, позволяют наиболее точно сформулировать определение исторического дискурса. Он понимал *исторический дискурс* как совокупность текстов, представляющих различные аспекты исторического знания и его интерпретаций, формирующихся в определенных време-

ни и месте и взаимодействующих с общественными, культурными и политическими контекстами. *Исторический дискурс* – это своего рода культурный код, система текстов, которая формирует взгляд на прошлое и его связь с настоящим [Лотман: 337].

Компоненты содержания обучения рассматриваемого нами исторического дискурса основаны на системно-функциональной лингвистической структуре М. Халлидея, которая фокусируется на взаимосвязях между языком, контекстом и социальным взаимодействием. Выбор языковых средств для выражения исторического дискурса понимается с точки зрения трех взаимосвязанных функций: идеологической, межличностной и текстовой [Alasgarova: 149].

Согласно Г.В. Роговой, содержание обучения иностранному языку представлено набором из трех взаимосвязанных компонентов: лингвистического; психологического и методологического [Рогова, Рабинович, Сахарова: 36–39]. *Лингвистический компонент обучения иноязычному историческому дискурсу* включает изучение терминологии, специфических лексических единиц и фразеологических оборотов, используемых в историческом дискурсе на английском языке в соответствии с их социолингвистическим значением. *Психологический компонент обучения историческому дискурсу* включает развитие навыков критического мышления, анализа и оценки различных точек зрения в рамках исторического знания на английском языке. Обучающиеся могут изучать различные исторические концепции, теории и интерпретации, развивать способность анализировать и сравнивать разные исторические источники, оценивать достоверность и аргументированно высказывать свою точку зрения на английском языке. *При обучении историческому дискурсу методологический компонент* включает ознакомление с основными методами и подходами к изучению истории, анализу исторических источников и исторической интерпретации на английском языке. Обучающиеся могут изучать различные методы и подходы к историческому исследованию; осуществлять критический анализ источников, оценку достоверности исторических фактов; также обучающимся необходимо уметь пользоваться такими средствами обучения, как: учебно-методический комплекс (УМК),

грамматические справочники, словари, аудиозаписи и другие мультимедийные средства.

Е.И. Пассов говорит о необходимости усвоения иноязычной культуры, которое невозможно без соблюдения и принятия во внимание всех аспектов содержания иноязычного образования: культурологического (диалог культуры родного языка с культурой ИЯ), психологического, педагогического (воспитательного) и социального [Пассов: 12–15]. Учитель, в свою очередь, в данной парадигме играет роль интерпретатора и ретранслятора (т. е. обладает умением объективно представить обучающимся общие сведения о стране, культуре, социальном устройстве и т. п.) для обеспечения нравственного и ментального совершенствования личности в диалоге двух культур.

В России начало 1990-х и 2000-е гг. ознаменовались разработкой теоретических основ социокультурного подхода к преподаванию языков международной коммуникации, который был обозначен как один из методических подходов в ГОС и ФГОС основного общего образования, и в той или иной степени лег в основу целого поколения УМК по иностранным языкам для средней школы [Сафонова: 25]. Социально-культурная сфера является одной из главных линий направленности предметного содержания УМК на этапе среднего общего образования, что выражается в необходимости усвоения знаний об основных культурно-исторических вехах в развитии изучаемых стран и России. Нами был проведен анализ ряда УМК, рекомендованных Министерством образования и науки Российской Федерации, на предмет наличия исторических тематических компонентов: «Spotlight 10» Английский в фокусе [Spotlight. Английский язык. 10 класс], «Spotlight 11» Английский в фокусе [Spotlight. Английский язык. 11 класс]; «Starlight 10» Звездный английский [Starlight. Английский язык. 10 класс], «Starlight 11» Звездный английский [Starlight. Английский язык. 11 класс].

К примеру, в УМК «Spotlight 10» и «Spotlight 11» были выделены образцы текстов, содержащих биографию исторических личностей. Также нами были выявлены примеры использования страноведческой информации для описания исторического контекста разных периодов англоязычных стран и России.

Учебники «Spotlight» содержат раздел о родной стране *Spotlight on Russia*, в котором обучающиеся получают информацию о России, обращая внимание на формирование доброжелательного отношения к ее ценностям, развитие национального самосознания и формирование важной личностной позиции. Стоит также отметить, что учебник «Spotlight 11» содержит дополнительную историческую информацию в составе специального раздела *History: Across the Curriculum*:

- 1) Victorian Families;
- 2) London's Burning (the Great Fire of London, 1666);

3) I have a Dream... (Vocabulary).

В учебниках «Starlight 10» и «Starlight 11» историческая информация представлена в виде текстов, содержащих биографию исторических личностей. Также можно выделить примеры использования страноведческой информации для описания исторического контекста разных периодов англоязычных стран и России.

Обзор вышеперечисленных УМК показал, что:

1) в силу специфичности учебного материала и необходимости высокого языкового уровня для его восприятия различные аспекты жизни, культуры и истории России и англоязычных стран представлены в учебниках за 11-й класс больше, чем в учебниках за 10-й класс;

2) социокультурные элементы преобладают во всех УМК, что соответствует формированию и развитию социокультурной компетенции при изучении английского языка в школе; исторические элементы используются редко или представлены в связи с разными сферами общественной жизни.

Представление большего количества исторической информации в учебно-методических материалах по английскому языку для обучающихся старших классов социально-гуманитарного профиля имеет несколько причин. *Во-первых*, история и культура Великобритании и других англоязычных стран являются частью их национальной идентичности и играют важную роль в формировании английского языка. Знание исторических фактов, связанных с английским языком и его культурой, поможет обучающимся лучше понимать и использовать язык, а также более полно оценить культурное наследие англоязычных стран. *Во-вторых*, знание истории и культуры англоязычных стран может помочь ученикам лучше понимать современное общество и его ценности. Некоторые языковые конструкции, слова и выражения, используемые в английском языке, имеют историческое происхождение и связаны с культурными традициями. Изучение этих традиций и истории может помочь учащимся лучше понимать, какие ценности лежат в основе современного общества англоязычных стран. *В-третьих*, знание исторических фактов и культурных традиций может помочь обучающимся лучше понимать и анализировать тексты на английском языке. Многие тексты, особенно в области литературы и искусства, отсылают к истории и культуре англоязычных стран. Понимание этого контекста может помочь лучше оценить и интерпретировать эти тексты.

Таким образом, в обучении истории Великобритании на английском языке для учеников 10–11 классов социально-гуманитарного класса можно выделить следующие разделы:

1. История Великобритании до 1066 года: Кельтская Британия, римская оккупация, приход англов и саксов, образование Англосаксонского королевства. Норманд-

ская завоевательная война и формирование средневековой Англии: Битва при Гастингсе, правление Вильгельма Завоевателя, формирование феодальной системы, Великая хартия вольностей (Magna Carta).

2. Период Раннего Нового времени (1485–1750): Династия Тюдоров, Реформация, Испанская Армада, становление британской империи, Гражданская война.

3. Промышленная революция и британская империя: экономическое и социальное развитие Британии, расширение империи, правление королевы Виктории.

4. Первая и Вторая мировые войны: участие Британии в войнах, влияние на мировую политику, национальные изменения и реформы.

5. Послевоенный период: создание Национальной службы здравоохранения, деколонизация, присоединение Великобритании к Европейскому союзу, общественные движения и культурные изменения.

В разработанных нами методических рекомендациях присутствуют подготовительные упражнения (упражнения в идентификации и дифференциации, упражнения на обучение прогнозированию, переводные упражнения и др.); условно-коммуникативные (имитативные, подстановочные, трансформационные и др.); коммуникативные упражнения (вопросно-ответные, ситуативные, репродуктивные, дискуссионные и др.).

Примерные формулировки подготовительных упражнений:

1. What do you already know about prehistoric Britain? Write down everything you can think of, even if it's just a few words or phrases.

2. Look up the definitions of the following terms: Neolithic, Bronze Age, Iron Age, Megalith, Henge. Write down the definitions in your own words.

3. Choose one prehistoric monument in Britain (e.g. Stonehenge, Avebury, the Callanish Stones) and research it. Write a brief summary of what the monument is, when it was built, and any theories about why it was built.

Примерные формулировки условно-коммуникативных упражнений:

Read the following passage about prehistoric Britain and answer the questions that follow:

Prehistoric Britain refers to the period before the arrival of the Romans in 43 AD. During this time, Britain was inhabited by various groups of people who left little written record of their lives. Archaeological evidence shows that these people built stone circles, burial mounds, and hill forts. The Neolithic period (4000-2500 BC) saw the construction of many stone monuments, including Stonehenge. The Bronze Age (2500-800 BC) saw the development of metalworking and the creation of impressive bronze objects. The Iron Age (800 BC-43 AD) saw the construction of many hill forts, some of which were later used by the Romans.

1) What is prehistoric Britain?

2) What kind of evidence do we have about prehistoric Britain?

3) What are some examples of prehistoric monuments?

4) What happened during the Bronze Age?

5) What happened during the Iron Age?

Примерные формулировки коммуникативных упражнений:

1. Imagine you are a prehistoric Briton. Write a short diary entry about your daily life. What do you eat? What kind of shelter do you live in? What do you do for fun?

2. Compare and contrast Stonehenge and Avebury. How are they similar? How are they different?

3. Why do you think prehistoric Britons built stone circles and other monuments? Write a short essay explaining your ideas, using evidence from archaeological findings.

Кроме того, можно также изучать местные и региональные истории, культурные традиции и национальные особенности различных регионов Великобритании, таких как Шотландия, Уэльс, Северная Ирландия и другие. Также стоит добавить разделы, посвященные культуре, искусству, музыке и литературе Великобритании, которые также являются важной частью истории этой страны. Конкретный курс может варьироваться в зависимости от требований программы обучения и учебного заведения, а также уровня подготовки обучающихся.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1) программы профильного обучения предлагают возможности для интегрированного обучения, сочетающего разные области знаний; интеграция изучения английского языка и преподавания англоязычного исторического дискурса обучающимся социально-гуманитарного профиля на этапе среднего общего образования открывает широкие возможности для реализации образовательных, развивающих и формирующих целей обучения на углубленном уровне;

2) исторический дискурс способствует развитию навыков исторического мышления, таких как анализ причинно-следственных связей, оценка достоверности источников, формулирование и аргументация исторических утверждений и понимание разных точек зрения; обогащает учебный процесс, помогает учащимся увидеть ценность исторического знания и развивает навыки, которые они могут применять в различных сферах своей жизни; включение исторического контекста в учебный процесс может помочь обучающимся увидеть связь между прошлым, настоящим и будущим, а также понять влияние исторических событий и процессов на современный мир;

3) обучение англоязычному историческому курсу является важной частью образования соци-

ально-гуманитарного профиля на этапе среднего общего образования; образовательный процесс всегда должен адаптироваться к культурным запросам тех, кто в нем участвует, – обучающихся, учителей и образовательных сообществ;

4) применение профильно-ориентированного обучения в целях освоения обучающимися англоязычного исторического дискурса позволяет индивидуализировать образование и дифференцировать его в соответствии с потребностями и интересами обучающихся, способствуя развитию их личностных и профессиональных навыков;

5) комплекс упражнений предоставляет ученикам возможность погрузиться в англоязычную среду исторического дискурса, развивая одновременно историческое мышление и языковую компетенцию на английском языке; упражнения призваны помочь обучающимся старших классов социально-гуманитарного профиля расширить свои знания в области истории, улучшить владение иностранным языком и стать более компетентными и уверенными в англоязычном историческом дискурсе.

Список литературы

Бим И.Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы. Проблемы и перспективы. Москва: Просвещение, 2007. 168 с.

Лотман Ю.М. Семiosфера. Санкт-Петербург: Искусство-СПб, 2000. 704 с.

Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования: Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Москва: Просвещение, 2000. 161 с.

Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. Москва: Просвещение, 1991. 287 с.

Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва: Изд-во МГУ, 1993. 50 с.

Spotlight. Английский язык. 10 класс: учебник для общеобразовательных учреждений. Москва: Express Publishing: Просвещение, 2012. 245 с.

Spotlight. Английский язык. 11 класс: учебник для общеобразовательных учреждений / О.В. Афанасьева и др. Москва: Express Publishing: Просвещение, 2012. 252 с.

Starlight. Английский язык. 10 класс: учебник для общеобразовательных учреждений и школ с углубленным изучением английского языка. Москва: Express Publishing: Просвещение, 2011. 202 с.

Starlight. Английский язык. 11 класс: учебник для общеобразовательных учреждений и школ с углубленным изучением английского языка. Москва: Express Publishing: Просвещение, 2011. 200 с.

Alasgarova R. Implementing CLIL techniques to History Classes: Action Research. Journal of Education in Black Sea Region, 2018, No. 1, pp. 146-154.

References

Bim I.L. *Profil'noe obuchenie inostrannym jazykam na starshej stupeni obshheobrazovatel'noj shkoly. Problemy i perspektivy* [Profile teaching of foreign languages at the senior level of secondary school. Problems and prospects]. Moscow, Prosveshhenie Publ., 2007, 168 p. (In Russ.)

Lotman Ju.M. *Semiosfera* [Semiosphere]. Saint Petersburg, Iskustvo-SPb. Publ., 2000, 704 p. (In Russ.)

Passov E.I. *Programma-konceptija kommunikativnogo inojazychnogo obrazovaniya. Razvitie individual'nosti v dialoge kul'tur* [Program-concept of communicative foreign language education: Concept of individuality development in the dialogue of cultures]. Moscow, Prosveshhenie Publ., 2000, 161 p. (In Russ.)

Rogova G.V., Rabinovich F.M., Saharova T.E. *Metodika obuchenija inostrannym jazykam v srednej shkole* [Methods of teaching foreign languages in secondary school]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1991, 287 p. (In Russ.)

Safonova V.V. *Sociokul'turnyj podhod k obucheniju inostrannomu jazyku kak special'nosti: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Sociocultural approach to teaching a foreign language as a specialty: abstract. dis. ... Dr. ped. Sci]. Moscow, Izd-vo MGU Publ., 1993, 50 p. (In Russ.)

Anglijskij jazyk. 10 klass: uchebnik dlja obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenij [English language. 10-th grade: textbook for general education institutions]. Moscow, Express Publ., Prosveshchenie Publ., 2012, 245 с.

Anglijskij jazyk. 11 klass: uchebnik dlja obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenij / O.V. Afanas'eva i dr [English language. 11th grade: textbook for educational institutions], ed. by O.V. Afanas'eva et al. Moscow, Express Publ., Prosveshchenie Publ., 2012, 252 с.

Anglijskij jazyk. 10 klass: uchebnik dlja obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenij i shkol s uglublennym izucheniem anglijskogo jazyka [English language. Grade 10: textbook for general education institutions and schools with in-depth study of the English language.]. Moscow, Express Publ., Prosveshchenie Publ., 2011, 202 с.

Anglijskij jazyk. 11 klass: uchebnik dlja obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenij i shkol s uglublennym izucheniem anglijskogo jazyka [English language. Grade 11: textbook for general education institutions and schools with in-depth study of the English language]. Moscow, Express Publ., Prosveshchenie Publ., 2011, 200 с.

Статья поступила в редакцию 12.04.2024; одобрена после рецензирования 20.04.2024; принята к публикации 25.04.2024.

The article was submitted 12.04.2024; approved after reviewing 20.04.2024; accepted for publication 25.04.2024.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 2. С. 84–90. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, № 2, pp. 84–90.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 373.5.016:028.02

EDN LCITUX

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-84-90>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ И ПРИЕМОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ

Декатова Кристина Ивановна, доктор филологических наук, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоград, Россия, dekatovaki@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7690-8379>

Каунова Екатерина Викторовна, кандидат филологических наук, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоград, Россия, katekw23@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0004-1479-9957>

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме формирования читательской грамотности у современных школьников. На основе анализа педагогического опыта и существующих подходов к обучению грамотному чтению рассматривается вопрос о применении методов и приемов инновационных технологий в процессе развития разных читательских умений. В статье описываются этапы воспитания грамотного читателя и анализируется целесообразность использования имитационных и неимитационных инновационных методик обучения на каждом этапе. Авторы приходят к выводу, что на этапах диагностического и итогового оценивания уровня сформированности читательской грамотности уместными являются неимитационные методики, которые становятся активизирующим мотивацию обучающихся дополнением традиционных методов проверки читательских умений. На этапе формирования умений базовых читательских действий, связанных с поиском необходимо информации в тексте, ее интеграции и интерпретации, оценки содержания и формы текста, а также умения использовать информацию текста в разных жизненных ситуациях выбор имитационных и неимитационных методик обусловлен задачами обучения и спецификой читательского действия. Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут послужить основой для дальнейшего изучения дидактических возможностей методов инновационных технологий в ходе формирования читательской грамотности и разработки необходимых учителям методических рекомендаций.

Ключевые слова: читательская грамотность, читательские умения, инновационные методы, имитационные и неимитационные методики обучения.

Для цитирования: Декатова К.И., Каунова Е.В. Использование инновационных методов и приемов в процессе формирования читательской грамотности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 2. С. 84–90. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-84-90>

Research Article

THE USE OF INNOVATIVE METHODS AND TECHNIQUES IN THE PROCESS OF FORMING READER LITERACY

Kristina Iv. Dekatova, Doctor of Philological Sciences, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia, dekatovaki@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7690-8379>

Ekaterina V. Kaunova, Candidate of Philological Sciences, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia, katekw23@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0004-1479-9957>

Abstract. The article is devoted to the actual problem of the reading literacy formation of modern schoolchildren. Based on the analysis of pedagogical experience and existing approaches to teaching literate reading, the question of the application of methods and techniques of innovative technologies in the development of various reading skills is considered. The article describes the stages of educating a literate reader and analyzes the feasibility of using imitation and non-imitation innovative teaching methods at each stage. The author comes to the conclusion that at the stages of diagnostic and final assessment of the level of reading literacy formation, non-imitation methods are appropriate, which become an addition to the traditional methods of checking reading skills that activate the motivation of students. At the stage of forming the skills of basic reading actions related to the search for the necessary information in the text, its integration and interpretation, evaluation of the content and form of the text, as well as the ability to use the information of the text in different life situations, the choice of imitation and non-imitation methods is determined by the tasks of training and the specifics of the reader's

action. The practical significance of the study lies in the fact that its results can serve as a basis for further study of the didactic possibilities of innovative methods in the reading literacy formation and the development of methodological recommendations for teachers.

Keywords: reading literacy, reading skills, innovative methods, imitation and non-imitation teaching methods.

For citation: Dekatova K.I., Kaunova E.V. The use of innovative methods and techniques in the process of forming reader literacy. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, № 2, pp. 84–90. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-84-90>

Проблема формирования у российских школьников читательской грамотности как компонента функциональной грамотности стала активно обсуждаться в психолого-педагогическом сообществе после сравнения результатов тестов PIRLS и PISA-2009, которое показало огромный разрыв между уровнем развития читательских умений у школьников младших и старших классов [Цукерман, Ковалева, Кузнецова: 124-125]. Анализируя причины такого разрыва, Г.А. Цукерман, Г.С. Ковалева, М.И. Кузнецова отмечают, что «при общем успехе работы над читательской грамотностью в начальной школе <...> есть болевые точки, которые в основной школе переходят в хроническую болезнь <...>», а средняя школа «недостаточно помогает выпускникам начальной школы, в высшей степени готовым научиться с помощью текстов, стать компетентными читателями информационных текстов» [Цукерман, Ковалева, Кузнецова: 127-128.]. В процессе поиска решения проблем, не позволяющих успешно развивать читательскую грамотность на протяжении всего школьного обучения, в отечественной педагогике были разработаны и описаны способы формирования навыков осмысленного чтения, рассмотрены подходы к развитию читательских умений, проанализированы средства оценивания уровня сформированности читательской грамотности у обучающихся разного возраста [Пинская, Тимкова, Обухова 2009; Цукерман, Ковалева, Кузнецова 2011; Цукерман, Ковалева, Баранова 2018; Адаева, Иваненко 2022 и др.]. Особое внимание уделялось вопросам разработки методик обучения чтению с использованием разных методов и приемов. В последние десятилетия было опубликовано немало работ, в которых анализируются не только традиционные, но и инновационные методы и приемы, применяемые для обучения осмысленному чтению [Чиндилова 2010; Дудкина 2022; Муштавинская 2023; Гаврилова, Дондокова 2021; Ахмадеева 2021; Бруцкая 2021; Сметанникова 2011; Реализация курса 2022 и др.]. В связи с тем, что в отечественном педагогическом сообществе существует разное толкование значения термина «инновационные образовательные технологии», уточним, что в нашей работе данный термин используется для номинации «набора методов и средств, поддерживающих этапы реализации нововведения, обеспечивающих инновационную деятельность» [Алмазова, Долгошеева, Число-

ва: 17]. Важнейшей составляющей инновационных технологий являются активные методики обучения, которые делят на имитационные и неимитационные. Особенностью первых заключается в том, что они позволяют имитировать в процессе обучения ситуацию реальной действительности для ее осмысления и решения связанных с нею проблем. Выделяют две группы имитационных методик: методики, основанные на игровой деятельности (деловые и учебные игры разного типа), и методики, включающие неигровые методы (кейсы, имитационные упражнения, тренинги и под.) [Инновационные технологии: с. 17]. Неимитационные методики «объединяют виды учебных занятий или их элементы, которые проводятся в интерактивной форме и представляют собой реальную учебную деятельность» [Инновационные технологии: с. 17]. Данные методики используют в ходе проектного обучения, проведения мозговых штурмов, дискуссий и в других формах обучения групповой работе.

Несмотря на то что в научно-исследовательской литературе разносторонне описаны новые методы и приемы развития грамотного читателя, все-таки приходится констатировать, что учителя, применяющие инновационные методики, не всегда понимают, на каком этапе обучения и с какой целью их следует использовать. Анализ классификаций инновационных приемов, применяемых в процессе формирования читательской грамотности, показал, что учителя остро нуждаются в методической поддержке, а именно: в разъяснении, какие инновационные методы целесообразно применять на определенном этапе обучения смысловому чтению.

В процессе формирования читательской грамотности можно выделить этап диагностической оценки читательских умений, этап формирования отсутствующих и развития уже сформированных умений грамотного читателя и этап итоговой оценки уровня сформированности читательской грамотности у школьника. Специфика и методические цели каждого этапа определяют возможности использования инновационных методов и приемов. Так, на этапе диагностики проводится тестирование с целью определить наличие или отсутствие у школьника умений, составляющих основу четырех групп читательских действий: 1) поиска и нахождения информации; 2) интеграция и интерпретация информации; 3) оценка содержания и формы текста; 4) использо-

вание информации текста [Методические рекомендации: 12]. Поскольку в результате тестирования необходимо сформировать объективное представление о «болевых точках» каждого ученика, в частности, и тестируемой группы учащихся в целом, то наиболее эффективными могут оказаться традиционные тестовые задания. На этом этапе допустимо использование только заданий неимитационных и неинтерактивных инновационных методик, которые не смогут исказить объективную картину читательских способностей школьников. Завершается диагностическая работа анализом данных о читательских умениях, которые необходимо формировать у школьников, и о сформированных умениях, которые нуждаются в дальнейшем развитии. Результаты анализа являются основанием для разработки методической стратегии, которая реализуется на следующем этапе обучения грамотному чтению.

На втором этапе формирования читательской грамотности диапазон возможностей использования инновационных методов и приёмов весьма велик и учителя нередко прибегают к различным новым методам и приемам, поскольку это позволяет сделать процесс обучения более интересным. Однако важно понимать, что интересный образовательный процесс не всегда является продуктивным, и не во всех учебных ситуациях инновационные методики являются «верными помощниками» учителя. Для формирования или развития определенного типа читательских умений эффективным является сочетание традиционных и инновационных методов, причем для развития разных умений целесообразно применять инновационные методы и приемы, соответствующие конкретным задачам обучения. Так, в процессе формирования умений, составляющих основу читательских действий, связанных с нахождением и извлечением информации из текста, уместным представляется использование неимитационных методик. Такие умения, как способность определять место, в котором содержится искомая информация (фрагмент текста, гиперссылка, ссылка на сайт и т.д.), умение находить и выделять фрагменты текста с искомой информацией, ключевые слова, умение выявлять отсутствие искомой информации в тексте, возможно не только в традиционной тестовой форме или в форме беседы с учителем, но и в интерактивной групповой форме с использованием инновационных приемов и методов («Цель вопросов», *гексы*, «Облако слов», «Мозайка», «Глоссарий», «Ромашка Блума») [Антонюк: 15-16; Медведева: 51-54; Суворова: 10-12; Реализация инновационных технологий: 145-149 и др.]. Современный школьник с большим интересом погружается в работу над текстом, выполняя задания в цифровом формате, поэтому использование ИК технологий на этапе формирования

вышеназванных умений является весьма эффективным [Морозова: 198].

Формирование и развитие умений второй и третьей групп читательских действий, связанных с интеграцией, интерпретацией текста и с осмыслением, оценкой текста, возможно с использованием как неимитационных, так и имитационных методик. Так, составление *кластеров* и *интеллект-карт*, *инфографики* и *диаграмм* *Венна*, а также заполнение *сводных* и *концептуальных таблиц* позволяет весьма эффективно в интересной форме развивать умения связывать в смысловое целое части текста, сопоставлять тексты и объединять информацию нескольких текстов (из разных источников), понимать и различать фактологическую информацию (сюжет, последовательность событий и т.п.) и концептуальную информацию (авторскую позицию, коммуникативное намерение). Успешный опыт использования данных инновационных приемов в школьной практике описан в научно-методической литературе [Созинова: 2-3; Дудкина: 487; Муштавинская: 67-68; Реализация инновационных технологий: 122-135 и др.].

В процессе формирования таких читательских умений, как умение критически оценивать информацию, содержащуюся в тексте (текстах), анализировать качество высказанных в тексте доказательств, умение оценивать содержание текста или его элементов (примеров, аргументов, иллюстраций и т.п.), обнаруживать скрытые связи между событиями или утверждениями (причинно-следственные отношения, отношения аргумент – контраргумент, тезис – пример, сходство – различие и др.), умение распознавать противоречия, содержащиеся в одном или нескольких текстах, а также умение высказывать и обосновывать собственную точку зрения по обсуждаемому вопросу, достаточно эффективными являются методы и приемы, развивающие критическое мышление: разные вариации *мозгового штурма* (традиционный, обратный, теневой, комбинированный, челночный), *дебрифинг*, *групповая дискуссия*, *синквейны*, *граф-схемы*, «ИНСЕРТ», «шесть шляп» и др. Описание результатов анализа этих методов и приемов содержится в работах Л.А. Шабаева, Н.Ф. Юмакуловой, Л.П. Артёмовой и др. [Шабаева, Юмакулова: 83; Артёмова: 24-25; Реализация инновационных технологий: 67-74, 94-95].

Одним из самых сложных этапов формирования грамотного читателя является развитие умений читательских действий, связанных с использованием информации из текста. К данным умениям относятся способность выявлять связь между прочитанным и современной реальностью, соотносить извлеченную из текста информацию с личным опытом, умение применять информацию, представленную в тексте для решения различных учебно-познава-

тельных, учебно-практических задач и в различных жизненных ситуациях, умение прогнозировать события дальнейшего развития описанного в тексте процесса, последующие результаты на основе текстовой информации. Сделать процесс формирования этих умений увлекательным помогают имитационные методики. Так, анализ жизненной ситуации с привлечением информации из текста может проводиться с использованием неигрового имитационного метода *кейсов*. Для этого создается кейс, включающий описание проблемной ситуации и избранные для формирования читательской грамотности тексты, информация которых позволяет школьнику решить поставленную задачу. Интересна школьникам и *проектная работа*, позволяющая на основе полученных из предложенных текстов сведений разработать план решения учебно-познавательных, учебно-практических задач [Левченко: 71-74]. Имитационные игровые методы способны создать условия для полного погружения школьника в моделируемую ситуацию, требующую от них решения конкретных проблем. Выбор типа игры зависит от задач обучения и проблематики текстов. Для формирования отдельных читательских умений уместно использовать неролевые игры. Например, для развития умения прогнозировать события, опираясь на информацию, изложенную в тексте, можно организовать на занятии игру «Дерево предсказаний», суть которой заключается в нанизывании школьниками на ствол (событие, описанное в тексте) ветвей (событий, которые могут произойти после изложенных в тексте событий). Использование в обучении таких игр, как «Дерево предсказаний», «Дерево решений», «Угадай абзац», «Вопрос-ответ» разного типа викторины, интеллектуальные игры («Что? Где? Когда?», «Своя игра», «Умники и умницы», «Арена знаний» и др.) позволяет учителям добиваться хороших результатов в сложном процессе формирования читательской грамотности у обучающихся [Кузнецова: 32-33, Левченко: 71; Реализация инновационных технологий: 95-96 и др.].

Решить задачу развития комплекса читательских умений, включающего осмысление проблем, описанных в сплошных и несплошных текстах, рефлексии чувств и эмоций, вызванных текстовой информацией, и соотнесение этой информации с личным опытом, нередко помогают ролевые игры («Судебный процесс», «Интервью», «Пресс-конференция», «Редакция», ситуационные игры и др.). Вопрос о формировании познавательных и коммуникативных компетенциях школьников с помощью игровых методов в процессе воспитания грамотного читателя рассматривался в научно-методической литературе [Савенко: 162-164, Ильина, Долгих: 122-123 и др.], однако, на наш взгляд, все еще существует необходимость в детальном исследовании достоинств и недостатков

этих методов в ходе формирования отдельных читательских умений.

Модель итогового оценивания уровня сформированности читательской грамотности не исключает применение инновационных методов и приемов, хотя цель и временные рамки этого этапа воспитания грамотного читателя являются естественными ограничителями в выборе методических средств оценки. Учителю необходимо выявить у школьника сформированность всех читательских умений помощью достаточно большого объема заданий, которые обучающиеся должны выполнить за непродолжительное время, что и не позволяет использовать на данном этапе формирования читательской грамотности имитационные и многие неимитационные методы.

Подводя итог, можно отметить, что инновационные методы и приемы являются неотъемлемой частью методического багажа современного учителя, добросовестно обучающего читательской грамотности своих учеников. Однако отсутствие методического сопровождения в этой работе нередко приводит к случайному выбору методик активного обучения, не основанному на четком понимании их образовательного потенциала в процессе развития разных читательских умений. Дальнейшее исследование этой проблемы позволит проанализировать дидактические возможности инновационных методов и приемов на всех этапах развития грамотного читателя и разработать необходимые методические рекомендации.

Список литературы

Адаева О.Б., Иваненко Г.С. Читательские умения студентов педагогического вуза: проблемы и перспективы формирования // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 7. Вып. 10. С.1011–1019.

Алмазова И.Г., Долгошеева Е.В., Числова С.Н. Современные технологии начального образования. Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2019. 86 с.

Антонюк Ю.А. «Облако слов» как инструмент развития читательской грамотности на уроках литературы // Вестник научных конференций. 2023. № 4-2 (92). С. 15-16.

Артёмова Л.П. Использование приемов критического мышления на уроках литературного чтения в начальных классах // Читательская грамотность современного школьника: сборник лучших практик. Саратов: ГАУ ДПО «СОИРО», 2021. С. 23-26.

Бруцкая Р.В. Эффективные практики, способствующие повышению уровня читательской грамотности на уроках русского языка и литературы // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. 2021. № 2 (30). С. 20-22.

Гаврилова С.М., Дондокова Р.Б. Формирование читательской грамотности на уроках литературно-

го чтения в начальной школе // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2021. № 4. С. 45–52.

Дудкина В.С. Приемы формирования читательской грамотности на уроках русского языка и литературы в 5-9 классах // Педагогический журнал. 2022. Т. 12, № 6А. Ч. I. С. 484–490.

Ильина Е.Б., Долгих О.М. Формирование читательской грамотности обучающихся при помощи интерактивных игр: обзор эффективной педагогической практики // Красноярское образование: вектор развития. 2021. №1 (4). С. 121-124.

Инновационные технологии в образовательной деятельности Санкт-Петербургской юридической академии: методические рекомендации / А.В. Долматов, В.С. Кувшинов, В.И. Перфилов и др.; под общей ред. Э.В. Суслина. СПб.: АНО ВО «СЮА», 2019. 72 с.

Кузнецова Н.М. Функциональная грамотность. Концептуальная основа и возможности формирования: методическое пособие. Липецк: ГАУДПО ЛО «ИРО», 2021. 64 с.

Левченко Г.Г. Формирование читательской грамотности при решении проектных задач // Актуальные вопросы преподавания общественных дисциплин в школе и в вузе. Материалы 4-й Всероссийской научно-практической конференции. 2019. С. 70-74.

Медведева Т.А. «Облако слов» сетевого сервиса web 2.0 в образовательном процессе (из опыта работы) // Вестник научных конференций. 2019. № 11-3 (51). С. 51-54.

Методические рекомендации по формированию читательской грамотности обучающихся 5–9-х классов с использованием открытого банка заданий на цифровой платформе / под ред. Г.С. Ковалевой, Л.А. Рябининой. М.: ИСРО РАО, 2021. URL: http://skiv.instrao.ru/bank-zadaniy/chitatelskaya-gramotnost/ЧТ_Методические%20рекомендации%20_2021_Final.pdf (дата обращения: 22.09.2023)

Морозова О.В. Формирование читательской грамотности обучающихся средствами цифровых образовательных ресурсов, сервисов на уроках русского языка // Форум. 2023. № 3 (29). С. 194-198.

Муштавинская И.В. Метапредметные образовательные технологии для формирования функциональной читательской грамотности // Физика в школе. 2023. № S2. С. 64-69.

Пинская М.А., Тимкова Т.В., Обухова О.Л. Вносит ли школа вклад в достижения своих учеников? По материалам международного исследования грамотности чтения PIRLS-2006 // Вопросы образования. 2009. № 2. С. 87–108.

Реализация инновационных технологий в процессе преподавания гуманитарных и естественных дисциплин в условиях интеграции офлайн- и онлайн-форм обучения/ О.О. Путило, Е.В. Каунова, Г.А. Савин

и др.; под ред. Л.Н. Савиной. Волгоград: Научное издательство ВГСПУ «Перемена», 2022. 159 с.

Реализация курса «Читаем, решаем, живём». Читательская грамотность. Основы смыслового чтения и работы с текстом. 5–6 класс/ И.Н. Невшупа, Е.Л. Николаевская, Т.А. Каян и др. Краснодар: ГБОУ ИРО Краснодарского края. 2022. 47 с.

Савенко Л.В. Игра как средство формирования читательской грамотности младших школьников // Вопросы педагогики. 2022. № 12-1. С. 162-164.

Сметанникова Н.Н. Обучение стратегиям чтения в 5-9 классах: как реализовать ФГОС. М.: Баласс, 2011. 128 с.

Созинова Е.В. Интеллект-карты как средство формирования читательской грамотности // Форум. 2023. № 3 (29). С. 198–201.

Суворова С.В. Гексагональное обучение (метод шестиугольников) как один из приемов развития критического мышления на уроках русского языка и литературы // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. 2021. № 2 (30). С. 10-12.

Цукерман Г.А., Ковалева Г.С., Баранова В.Ю. Читательские умения российских четвероклассников: уроки PIRLS-2016 // Вопросы образования. 2018. № 1. С. 58–78.

Цукерман Г.А., Ковалева Г.С., Кузнецова М.И. Победа в PIRLS и поражение в PISA: судьба читательской грамотности 10-15-летних школьников // Вопросы образования. 2011. № 2. С. 123–150.

Чиндилова О.В. Технология продуктивного чтения на разных этапах непрерывного литературного образования в ОС «Школа 2100». Москва: Баласс, 2010. 208 с.

Шабалева Л.А., Юмакулова Н.Ф. Использование методов активного обучения как способ повышения читательской грамотности учащихся // Специфика педагогического образования в регионах России. 2021. № 1 (14). С. 83-84.

References

Adaeva O.B., Ivanenko G.S. *Chitatel'skie umeniya studentov pedagogicheskogo vuza: problemy i perspektivy formirovaniya* [Reading skills of pedagogical university students: problems and prospects of formation]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki* [Pedagogy. Theory & Practice], 2022, Vol. 7, Iss. 10, pp.1011–1019. (In Russ.)

Almazova I.G., Dolgosheeva E.V., Chislova S.N. *Sovremennye tehnologii nachal'nogo obrazovaniya* [Modern technologies of primary education]. Yelets, Bunin Yelets State University Publ., 2019, 86 p. (In Russ.)

Antonjuk J.A. «Oblako slov» kak instrument razvitiya chitatel'skoj gramotnosti na urokah literatury ["Word cloud" as a tool for the development of reader literacy in literature lessons]. *Vestnik nauchnykh konferencij* [Bulle-

tin of scientific conferences], 2023. № 4-2 (92), pp. 15-16. (In Russ.)

Artjomova L.P. *Ispol'zovanie priemov kriticheskogo myshlenija na urokah literaturnogo chtenija v nachal'nyh klassah* [The use of critical thinking techniques in literary reading lessons in elementary grades]. *Chitatel'skaja gramotnost' sovremennogo shkol'nika: sbornik luchshih praktik* [Reading literacy of a modern school student: a collection of best practices]. Saratov, GAU DPO «SOIRO». Publ., 2021, pp. 23-26. (In Russ.)

Bruckaja R.V. *Jefferktivnye praktiki, sposobstvujushhie povysheniju urovnja chitatel'skoj gramotnosti na urokah russkogo jazyka i literatury* [Effective practices that contribute to improving the level of reader literacy in Russian language and literature lessons]. *Regional'noe obrazovanie XXI veka: problemy i perspektivy* [Regional education of the XXI century: problems and prospects], 2021, № 2 (30), pp. 20-22. (In Russ.)

Gavrilova S.M., Dondokova R.B. *Formirovanie chitatel'skoj gramotnosti na urokah literaturnogo chtenija v nachal'noj shkole* [Formation of reading literacy in the lessons of literary reading in elementary school]. *Vestnik Burjatskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie. Lichnost'. Obshhestvo* [Bulletin of the Buryat State University. Education. Personality. Society], 2021, № 4, pp. 45-52. (In Russ.)

Dudkina V.S. *Priemy formirovanija chitatel'skoj gramotnosti na urokah russkogo jazyka i literatury v 5-9 klassah* [Methods of forming reader literacy in Russian language and literature lessons in grades 5-9]. *Pedagogicheskij zhurnal* [Pedagogical Journal], 2022, Vol. 12, № 6A, Iss. I, pp. 484-490. (In Russ.)

Il'ina E.B., Dolgih O.M. *Formirovanie chitatel'skoj gramotnosti obuchajushhihsja pri pomoshhi interaktivnyh igr: obzor jefferktivnoj pedagogicheskoy praktiki* [Formation of students' reading literacy with the help of interactive games: an overview of effective pedagogical practice]. *Krasnojarskoe obrazovanie: vektor razvitiya* [Krasnoyarsk education: vector of development], 2021, №1 (4), pp. 121-124. (In Russ.)

Innovacionnye tehnologii v obrazovatel'noj dejatel'nosti Sankt-Peterburgskoj juridicheskoy akademii: metodicheskie rekomendacii [Innovative technologies in the educational activities of the St. Petersburg Law Academy: methodological recommendations], A.V. Dolmatov, V.S. Kuvshinov, V.I. Perfilov and etc., ed. by J.V. Suslina. SPb., ANO VO «SJUA» Publ., 2019, 72 p. (In Russ.)

Kuznecova N.M. *Funkcional'naja gramotnost'. Konceptual'naja osnova i vozmozhnosti formirovanija: metodicheskoe posobie* [Functional literacy. Conceptual basis and possibilities of formation: a methodological guide.]. Lipetsk, GAUDPO LO «IRO» Publ., 2021, 64 p. (In Russ.)

Levchenko G.G. *Formirovanie chitatel'skoj gramotnosti pri reshenii proektnyh zadach* [Formation of rea-

der's literacy in solving project tasks]. *Aktual'nye voprosy prepodavanija obshhestvennyh disciplin v shkole i v vuze. Materialy 4-j Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Topical issues of teaching social disciplines at school and university. Materials of the 4th All-Russian Scientific and Practical Conference.], 2019, pp. 70-74. (In Russ.)

Medvedeva T.A. *«Oblako slov» setevogo servisa web 2.0 v obrazovatel'nom processe (iz opyta raboty)* [The "word cloud" of the web 2.0 network service in the educational process (from work experience)]. *Vestnik nauchnyh konferencij* ["Bulletin of Scientific Conferences"], 2019, № 11-3 (51), pp. 51-54. (In Russ.)

Metodicheskie rekomendacii po formirovaniju chitatel'skoj gramotnosti obuchajushhihsja 5-9-h klassov s ispol'zovaniem otkrytogo banka zadaniy na cifrovoj platfome [Methodical recommendations for the formation of reading literacy of students in grades 5-9 using an open task bank on a digital platform], ed. by G.S. Kovalevoj, L.A. Rjabininoy. Moscow, ISRO RAO Publ., 2021, URL: http://skiv.instrao.ru/bank-zadaniy/chitatel'skaja-gramotnost/ChT_Metodicheskie%20rekomendacii%20_2021_Final.pdf (access date: 22.09.2023). (In Russ.)

Morozova O.V. *Formirovanie chitatel'skoj gramotnosti obuchajushhihsja sredstvami cifrovnyh obrazovatel'nyh resursov, servisov na urokah russkogo jazyka* [Formation of students' reading literacy by means of digital educational resources, services in Russian language lessons]. *Forum* [Forum], 2023, № 3 (29), pp. 194-198. (In Russ.)

Mushtavinskaja I.V. *Metapredmetnye obrazovatel'nye tehnologii dlja formirovanija funkcional'noj chitatel'skoj gramotnosti* [Meta-subject educational technologies for the formation of functional reader literacy]. *Fizika v shkole* [Physics in School], 2023, № S2, pp. 64-69. (In Russ.)

Pinskaja M.A., Timkova T.V., Obuhova O.L. *Vnositi li shkola vklad v dostizhenija svoih uchениkov? Po materialam mezhdunarodnogo issledovanija gramotnosti chtenija PIRLS-2006* [Does the school contribute to the achievements of its students? Based on the materials of the international study of reading literacy PIRLS-2006]. *Voprosy obrazovanija* [Educational Studies], 2009, № 4, pp. 87-108. (In Russ.)

Realizacija innovacionnyh tehnologij v processe prepodavanija gumanitarnykh i estestvennykh disciplin v uslovijah integracii oflajn- i onlajn-form obuchenija [Implementation of innovative technologies in the process of teaching humanities and natural sciences in the context of integration of offline and online forms of education], O.O. Putilo, E.V. Kaunova, G.A. Savin and etc., ed. by L.N. Savinoy. Volgograd, Scientific publishing house VSSPU «Peremena» Publ., 2022, 159 p. (In Russ.)

Realizacija kursa «Chitaem, reshaem, zhivjom». Chitatel'skaja gramotnost'. Osnovy smyslovogo chtenija

i raboty s tekstom. 5–6 klass [Implementation of the course "We read, we decide, we live". Reading literacy. The basics of semantic reading and working with text. 5th - 6th grade], I.N. Nevshupa, E.L. Nikolaevskaja, T.A. Kajan and etc., Krasnodar, Institute for the Development of Education of the Krasnodar Territory Publ., 2022, 47 p. (In Russ.)

Savenko L.V. *Igra kak sredstvo formirovanija chitatel'skoj gramotnosti mladshih shkol'nikov* [The game as a means of forming the reading literacy of younger schoolchildren]. *Voprosy pedagogiki* [Questions of Pedagogy], 2022, № 12-1, pp. 162-164. (In Russ.)

Smetannikova N.N. *Obuchenie strategijam chtenija v 5-9 klassah: kak realizovat' FGOS : posobie dlja uchitelja* [Teaching reading strategies in grades 5-9: how to implement FGOS]. Moscow, Balass Publ., 2011, 128 p. (In Russ.)

Sozinova E.V. *Intellekt-karty kak sredstvo formirovanija chitatel'skoj gramotnosti* [Intellekt-cards as a means of forming reader literacy]. *Forum* [Forum], 2023, № 3 (29), pp.198–201. (In Russ.)

Suvorova S.V. *Geksagonal'noe obuchenie (metod shestiuhol'nikov) kak odin iz priemov razvitija kriticheskogo myshlenija na urokah russkogo jazyka i literatury* [Hexagonal learning (hexagon method) as one of the methods of developing critical thinking in Russian language and literature lessons]. *Regional'noe obrazovanie XXI veka: problemy i perspektivy* [Regional education of the XXI century: problems and prospects.], 2021, № 2 (30), pp. 10-12. (In Russ.)

Cukerman G.A., Kovaleva G.S., Baranova V.J. *Chitatel'skie umenija rossijskih chetveroklassnikov: uroki PIRLS-2016* [Reading skills of Russian fourth graders: lessons of PIRLS-2016]. *Voprosy obrazovanija* [Educational Studies], 2018, № 1, pp.58–78. (In Russ.)

Cukerman G.A., Kovaleva G.S., Kuznecova M.I. *Pobeda v PIRLS i porazhenie v PISA: sud'ba chitatel'skoj gramotnosti 10-15-letnih shkol'nikov* [Victory in PIRLS and defeat in PISA: the fate of the reading literacy of 10-15-year-olds]. *Voprosy obrazovanija* [Educational Studies], 2011, № 2, pp. 123–150. (In Russ.)

Chindilova O.V. *Tehnologija produktivnogo chtenija na raznyh jetapah nepreryvnogo literaturnogo obrazovanija v OS «Shkola 2100»* [The technology of productive reading at different stages of continuous literary education in the OS "School 2100"]. Moscow, Balass Publ., 2010, 208 p. (In Russ.)

Shabaeva L.A., Jumakulova N.F. *Ispol'zovanie metodov aktivnogo obuchenija kak sposob povyshenija chitatel'skoj gramotnosti uchashhihsja* [The use of active learning methods as a way to improve students' reading literacy]. *Specifika pedagogicheskogo obrazovanija v regionah Rossii* [Specifics of Pedagogical Education in the Regions of Russia], 2021, № 1 (14), pp. 83-84. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 02.02.2024; одобрена после рецензирования 03.03.2024; принята к публикации 03.03.2024.

The article was submitted 02.02.2024; approved after reviewing 03.03.2024; accepted for publication 03.03.2024.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 2. С. 91–96. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, No. 2, pp. 91–96.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378

EDN MTRZXQ

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-91-96>

КОНЦЕПТ-КАРТЫ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ ВНУТРИДИСЦИПЛИНАРНЫХ И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Чередникова Алла Викторовна, кандидат физико-математических наук, доцент, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, a_cherednikova@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0657-0982>

Землякова Ирина Владимировна, доктор технических наук, профессор, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, izeml@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3448-7307>

Аннотация. В статье рассматривается вопрос использования концептуальных карт в качестве средства реализации интегративного подхода к процессу обучения дисциплинам математического блока студентов бакалавриата по направлению «Информационная безопасность». Современные криптографические системы защиты информации основаны на алгебраических структурах, центральное место среди которых занимают кольца классов вычетов по модулю n . В работе предлагается концептуальное картирование в качестве визуального аналитического инструмента связей между различными алгебраическими структурами в рамках математических и профессиональных дисциплин. Построена концептуальная карта, в фокусе которой находится сложное для понимания студентов абстрактное понятие «кольцо классов вычетов по модулю n ». В качестве программного обеспечения для создания карты была выбрана программа XMind. В процессе построения концептуальной карты выявились существующие внутридисциплинарные и междисциплинарные связи в рассматриваемой предметной области между дисциплинами дискретная математика, теория информации и кодирования, дополнительные главы высшей математики, математические основы криптологии, методы и средства криптографической защиты информации. Это позволило эффективно распределить теоретический и связанный с ним практический материал по рабочим программам дисциплин математического и профессионального блоков, продумать методику обучения, обеспечивающую интеграцию образовательного процесса.

Ключевые слова: когнитивная визуализация, концепт-карта, образовательный процесс, внутридисциплинарные связи, междисциплинарные связи, интегративный подход в обучении, преподавание математики

Для цитирования: Чередникова А.В., Землякова И.В. Концепт-карты как инструмент реализации внутридисциплинарных и междисциплинарных связей в образовательном процессе высшей школы // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 2. С. 91–96. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-91-96>

Research Article

CONCEPT MAPS AS A TOOL FOR THE REALIZATION OF INTRASUBJECT AND INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION

Alla V. Cherednikova, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Dozent, Kostroma State University, Kostroma, Russia, a_cherednikova@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0657-0982>

Irina V. Zemlyakova, Doctor of Technical Sciences, Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia, izeml@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3448-7307>

Abstract. The article considers the question of using concept maps as a means of implementing an integrative approach to the process of teaching mathematical disciplines to undergraduate students in the field of Information Security. Modern cryptographic information security systems are based on algebraic structures, the central place among which is occupied by rings of residue classes modulo n . The paper proposes concept mapping as a visual analytical tool of connections between various algebraic structures within the framework of mathematical and professional disciplines. A concept map has been constructed, which

focuses on the abstract concept “ring of residue classes modulo n ”, which is difficult for students to understand. The XMind program was chosen as the software for creating the map. In the process of constructing the concept map, the existing intrasubject and interdisciplinary connections in the subject area under consideration between the disciplines of discrete mathematics, information theory and coding, additional chapters of higher mathematics, mathematical foundations of cryptology, methods and means of cryptographic information protection were revealed. This made it possible to effectively distribute theoretical and related practical material according to the work programs of the disciplines of the mathematical and professional blocks, to think over the teaching methodology that ensures the integration of the educational process.

Keywords: cognitive visualization, concept map, educational process, intrasubject connections, interdisciplinary connections, integrative approach in teaching, mathematics teaching

For citation: Cherednikova A. V., Zemlyyakova I. V. Concept maps as a tool for the realization of intrasubject and interdisciplinary connections in the educational process of higher education. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, No. 2, pp. 91–96. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-91-96>

Воспитание математической культуры у студентов направления бакалавриата «Информационная безопасность» включает знание основных алгебраических структур и умение ими оперировать для решения прикладных профессиональных задач в связи с тем, что криптографические методы защиты информации существенно опираются на ряд алгебраических структур, центральное место среди которых занимают кольца классов вычетов по модулю n .

Следует отметить, что студенты испытывают большие трудности с восприятием и пониманием учебного материала с высоким уровнем абстракции. Кроме этого, у них отсутствует мотивация к изучению алгебраических структур, связанная с непониманием их практического применения. Однако математические модели криптографических систем, основанные на этом теоретическом материале, изучаются студентами лишь в 5-м семестре ввиду их сложности.

Одним из путей преодоления проблем при изучении алгебраических структур является реализация внутридисциплинарных и междисциплинарных связей. Внутрипредметная интеграция обеспечивает целостность знаний, умений и навыков внутри дисциплин. «Межпредметная интеграция представляет синтез фактов, понятий, теории нескольких дисциплин» [Адамко: 98]. Анализ научных работ [Адамко; Гаврилова, Лещёва; Молчанов К.А., Молчанов А.С.; Погребнова 2017; Погребнова 2018; Novak, Sañas] и учебных пособий [Гаврилова, Кудрявцев; Муромцев; Поллак] показал, что эффективным визуальным инструментом представления интегрированного знания являются концептуальные карты или, кратко, концепт-карты (concept maps).

«Концептуальные карты – это графические инструменты для организации и представления знаний. Они включают понятия, обычно заключенные в кружки или прямоугольники того или иного типа, и отношения между понятиями, обозначенные линией, соединяющей два понятия. Слова в строке, называемые связующими словами или связующими фразами, определяют связь между двумя понятиями» [Novak, Sañas: 1].

Концепт-карты были разработаны в 1972 году исследовательской группой американских педагогов под руководством Джозефа Новака (Joseph Novak) в Корнелльском университете. Программа исследования была основана на когнитивной психологии Дэвида Аусубеля (David Ausubel), согласно которой «обучение происходит путем ассимиляции новых концепций и предложений в существующие концептуальные и пропозициональные рамки, которыми владеет учащийся» [Novak, Sañas: 3]. Создание концептуальной карты стало лучшим решением исследовательской группы проблемы представления концептуального понимания учащихся. С тех пор концепт-карты активно используются в сфере образования и науки, а также нашли эффективное применение в области бизнеса.

Чаще всего концепт-карты имеют структуру иерархической пирамиды. В этом случае наиболее общие концепции размещаются в верхней части карты, а более специфические располагаются под ними. Таким образом, иерархические концептуальные карты читаются сверху вниз. Кроме этого, концепт-карты могут принимать паукообразную форму, где концепт-фокус «помещается в центре документа, откуда затем ответвляются второстепенные элементы» [Что такое]. Именно такая разновидность концептуальных карт используется в данной работе. Для построения карты нами была использована бесплатная версия программы XMind [Официальный сайт], позволяющая после завершения работы экспортировать документ в форматах PDF, JPEG, PNG. Интерфейс программы прост и нагляден. Составитель карты может использовать готовые шаблоны, редактируя их под свои цели с помощью имеющихся инструментов.

На рис. 1 представлена концепт-карта, имеющая паукообразную структуру, в фокусе которой находится понятие «кольцо классов вычетов по модулю n ». Концептуальное картирование было проведено в рамках математических дисциплин «Дискретная математика» (ДМ, 1 семестр), «Дополнительные главы высшей математики» (ДГВМ, 3 семестр), «Математические основы криптологии» (МОК, 4 семестр)

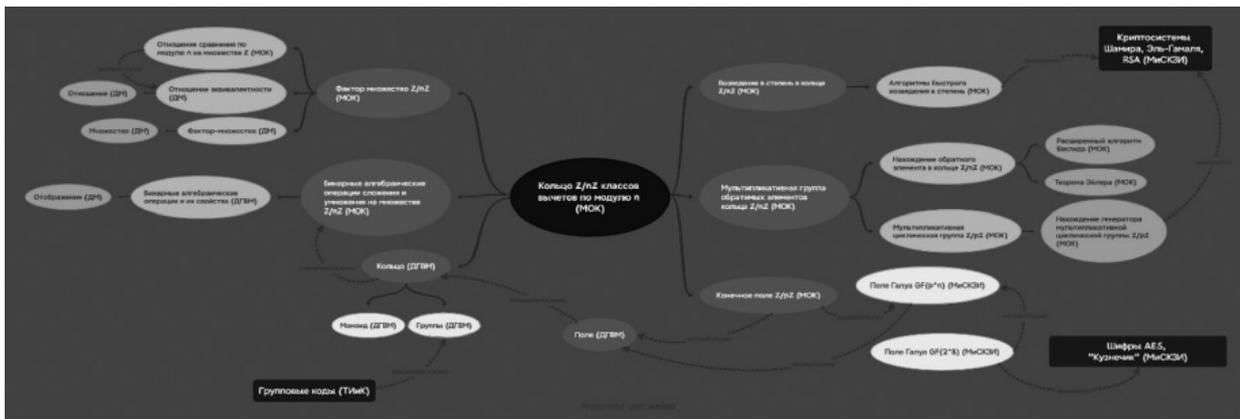


Рис. 1. Визуализация внутридисциплинарных и междисциплинарных связей

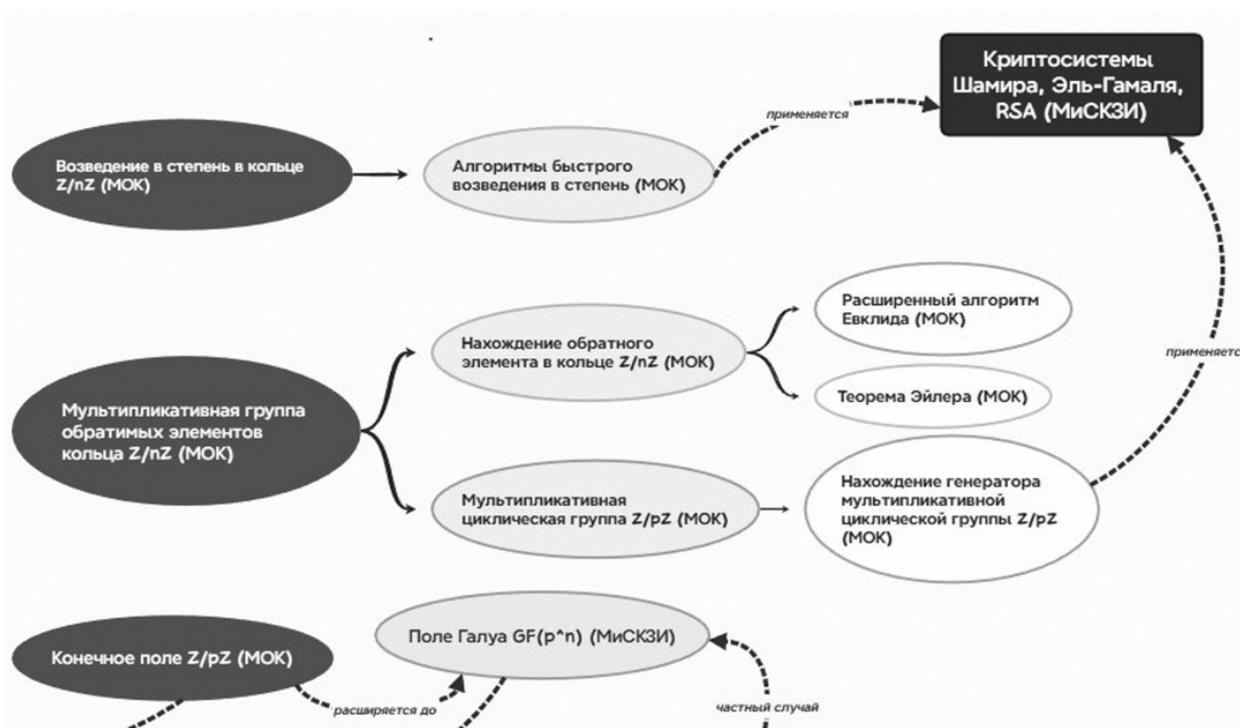


Рис. 2. Фрагмент правой части концепт-карты

и профессиональных дисциплин «Теории информации и кодирования» (ТИиК, 2 семестр), «Методы и средства криптографической защиты информации» (МиСКЗИ, 5 семестр) согласно учебному плану направления бакалавриата 10.03.01 «Информационная безопасность» (В100301_23_1_ИБ).

Перекрёстные ссылки в виде стрелок визуализируют отношения между концептами, характер отношений фиксируется в виде слова или фразы: «определяется через», «частный случай», «расширяется до», «применяется». В каждом узле (овале или прямоугольнике) в круглых скобках указана аббревиатура дисциплины, в которой, по мнению авторов, целесообразно изучать соответствующее понятие (рис. 2).

Узлы в форме прямоугольников соответствуют областям применения концептов, связанных с фо-

кусом карты – понятием «кольцо классов вычетов по модулю n ». Наглядность представления информации повышает применение различной цветовой гаммы для узлов, принадлежащих разным уровням иерархии.

Анализ построенной концепт-карты позволяет преподавателю рационально распределить изучение понятий и связанных с ними действий по рабочим программам рассматриваемых нами дисциплин, продумать систему связанных и дополняющих друг друга «сквозных» задач, сфокусированных вокруг понятия «кольцо вычетов по модулю n ».

Из анализа левой части карты (рис. 3) следует, что формирование у студентов понятийных представлений о кольцах классов вычетов следует начать еще при изучении отношения эквивалентности в кур-

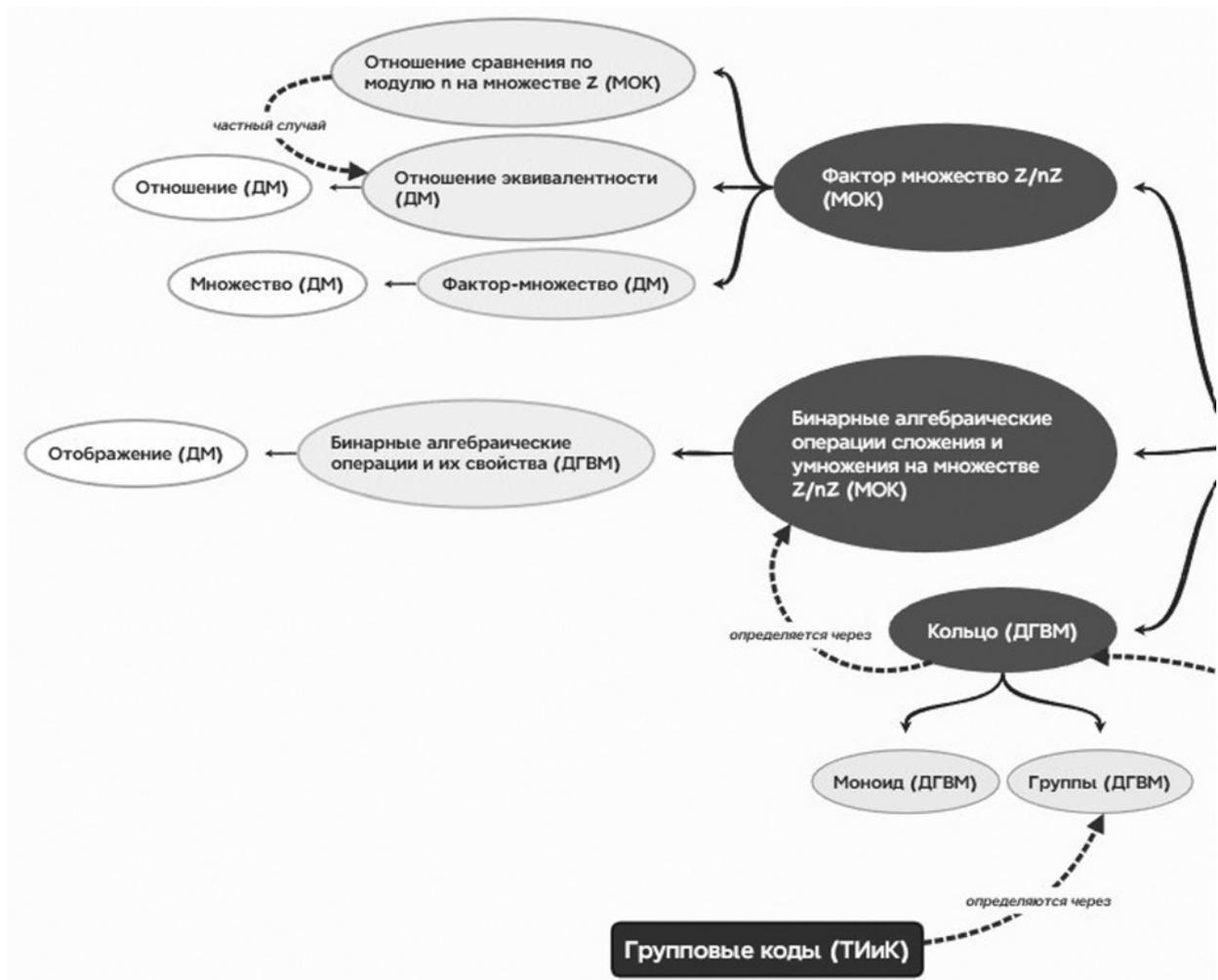


Рис. 3. Фрагмент левой части концепт-карты

се «Дискретная математика» (1-й семестр), рассмотрев в качестве примера отношение делимости на n , где $n = 2, 3, 4, 5$, а в качестве примера фактор-множества – множество классов эквивалентности по этому отношению.

Во втором семестре при изучении групповых кодов в курсе «Теория информации и кодирования» начинается формирование понятия группы на примере двоичных последовательностей, образующих множество разрешённых кодовых слов линейного кода, где в качестве бинарной алгебраической операции используется сложение по модулю два.

Согласно построенной концепт-карте основные алгебраические структуры – моноиды, группы, кольца, поля – целесообразно изучать в курсе «Дополнительные главы высшей математики» (3-й семестр). Изучение колец классов вычетов по модулю n включено в содержание дисциплины «Математические основы криптологии» (4-й семестр). Студенты должны хорошо понимать, что представляет собой класс вычетов по модулю m , уметь определять принадлежность целого числа классу вычетов по любому модулю m .

Необходимо сформировать у студентов умения достаточно быстро выполнять бинарные алгебраические операции сложения и умножения на множестве Z_m по любому модулю m , рассмотреть аддитивные и мультипликативные группы классов вычетов. Особое внимание следует уделить мультипликативной группе обратимых элементов кольца Z/nZ классов вычетов по модулю n и кольцам Z/pZ классов вычетов по простому модулю p . Для мотивации изучения этого абстрактного материала в качестве практического приложения полезно уже в курсе «Математические основы криптологии» рассмотреть систему шифрования RSA как пример криптосистемы с открытым ключом. Для ручной генерации ключей системы RSA, шифрования и расшифрования студентам потребуются умения находить обратный элемент в кольце классов вычетов по модулю n , применять алгоритмы быстрого возведения в степень. Поля Галуа $GF(2^8)$ и выполнение операций сложения и умножения полиномов над этим полем целесообразнее изучать в курсе «Методы и средства криптографической защиты информации» (5-й семестр) в виду её непосредственной связи с симметричными алгоритмами.

ми шифрования AES (Rijndael) и «Кузнечик» (ГОСТ Р 34.12-2015).

Таким образом, построение и анализ концепт-карты позволяет преподавателю:

- эффективно распределить учебный материал, связанный с фокусным понятием, по математическим дисциплинам и углублённо наполнить содержание соответствующих рабочих программ;
- составить систему «сквозных» задач для пропедевтики фокусного понятия;
- определить области и характер применения фокусного понятия в профессиональных дисциплинах;
- составить систему профессионально направленных задач, использующих фокусное понятие.

Концепт-карты являются эффективным инструментом логического структурирования знаний в рамках рассматриваемой общей концепции и установления интегративных связей как внутри математических дисциплин, так и между математическими и профессиональными дисциплинами.

Список литературы

Адамко М.А. Содержательные аспекты интегративного подхода в вузовском процессе изучения английского языка // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. 2016. Вып. 3. С. 96–104.

Гаврилова Т.А., Кудрявцев Д.В., Муромцев Д.И. Инженерия знаний. Модели и методы: учебник. Санкт-Петербург: Лань, 2016. 324 с.

Гаврилова Т.А., Лещева И.А., Страхович Э.В. Об использовании визуальных концептуальных моделей в преподавании // Вестник Санкт-Петербургского ун-та. Сер.: Менеджмент. 2011. Вып. 4. С. 124–150.

Молчанов К.А., Молчанов А.С. История возникновения, текущее состояние и перспективы развития картирования и визуализации знаний // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11, № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/60PSMN423.pdf>

Муромцев Д.И. Концептуальное моделирование знаний в системе Concept Map. Санкт-Петербург: СПб ГУ ИТМО, 2009. 83 с.

Официальный сайт программы Xmind. URL: <https://xmind.app> (дата обращения: 01.05.2024).

Погребнова А.Н. К вопросу об актуальности метода когнитивной визуализации и его применении к решению различных учебных задач в контексте высшей школы // Педагогический журнал. 2017. Т. 7, № 4А. С. 230–246.

Погребнова А.Н. Концепт-карта как инструмент познания в контексте развития навыков 21 века // Профессиональное лингвообразование: материалы XII междунар. науч.-практ. конф. 2018 г. Нижний Новгород: НИУ РАНХиГС, 2018. С. 242–250.

Поллак Г.А. Современные технологии анализа информации: учеб. пособие. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2013. 115 с.

Что такое концептуальная карта и как её создать? URL: <https://lucidspark.com/ru/blog/what-is-a-concept-map> (дата обращения: 01.05.2024).

Novak J.D., Cañas A.J. The theory underlying concept maps and how to construct them. Florida Institute for Human and Machine Cognition, 2006, vol. 1, No. 1, pp. 1-31.

References

Adamko M.A. *Soderzhatel'nye aspekty integrativnogo podhoda v vuzovskom processe izuchenija anglijskogo jazyka* [Substantive aspects of the integrative approach in the university process of learning English]. *Vestnik TvGU. Ser.: Pedagogika i psihologija* [Vestnik of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology], 2016, vol. 3, pp. 96-104. (In Russ.)

Chto takoe konceptual'naja karta i kak ejo sozdat' [What is a concept map and how do I create it]? URL: <https://lucidspark.com/ru/blog/what-is-a-concept-map> (access date: 01.05.2024). (In Russ.)

Gavrilova T.A., Kudrjavcev D.V., Muromcev D.I. *Inzhenerija znaniy. Modeli i metody: Uchebnik* [Knowledge engineering. Models and methods: Textbook]. Saint-Petersburg, Lan Publishing House, 2016, 324 p. (In Russ.)

Gavrilova T.A., Leshcheva I.A., Strahovich Je.V. *Ob ispol'zovanii vizual'nyh konceptual'nyh modelej v prepodavanii* [On the use of visual concept models in teaching]. *Vestnik S.-Peterb. un-ta. Ser.: Menezhment* [Vestnik of St. Petersburg University. Series: Management], 2011, vol. 4, pp. 124-150. (In Russ.)

Molchanov K.A., Molchanov A.S. *Istorija vozniknovenija, tekushhee sostojanie i perspektivy razvitiya kartirovaniya i vizualizacii znaniy* [The history of the emergence, current state and prospects for the development of knowledge mapping and visualization]. *Mir nauki. Pedagogika i psihologija* [The world of science. Pedagogy and psychology], 2023, vol. 11, No. 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/60PSMN423.pdf> (In Russ.)

Muromcev D.I. *Konceptual'noe modelirovanie znaniy v sisteme Concept Map* [Conceptual modeling of knowledge in the Concept system]. Saint-Petersburg, St. Petersburg State University ITMO Publ., 2009, 83 p. (In Russ.)

Oficial'nyj sajt programmy Xmind [The official website of the Xmind program]. URL: <https://xmind.app/desktop/thank-you-for-ownloading/?download=windows> (access date: 01.05.2024). (In Russ.)

Pogrebnova A.N. *K voprosu ob aktual'nosti metoda kognitivnoj vizualizacii i ego primenenii k resheniju razlichnyh uchebnyh zadach v kontekste vysshej shkoly* [On the relevance of the cognitive visualization method and its application to solving various educational tasks in the context of higher education]. *Pedagogicheskij zhurnal* [Pedagogical journal], 2017, vol. 7, No. 4A, pp. 230-246. (In Russ.)

Pogrebnova A.N. *Koncept-karta kak instrument poznaniya v kontekste razvitija navykov 21 veka* [Concept map as a tool of cognition in the context of 21st century skills development]. *Professional'noe lingvoobrazovanie: materialy dvenadcatoy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Ijul' 2018 g.* [Professional language education: materials of the twelfth International scientific and practical conference. July 2018]. Nizhniy Novgorod, NRU RANHiGS Publ., 2018, pp. 242-250. (In Russ.)

Pollak G.A. *Sovremennye tehnologii analiza informacii: uchebnoe posobie* [Modern information analysis

technologies: a textbook]. Chelyabinsk, SUSU Publishing Center, 2013, 115 p. (In Russ.)

Novak J.D., Cañas A.J. The theory underlying concept maps and how to construct them. Florida Institute for Human and Machine Cognition, 2006, vol. 1, No. 1, pp. 1-31.

Статья поступила в редакцию 09.03.2024; одобрена после рецензирования 14.04.2024; принята к публикации 18.04.2024.

The article was submitted 09.03.2024; approved after reviewing 14.04.2024; accepted for publication 18.04.2024.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 2. С. 97–103. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, No. 2, pp. 97–103.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:811.111

EDN MYDXMN

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-97-103>

МЕДИАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Деревянченко Елена Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия, barlen@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0005-7868-7222>

Аннотация. В статье рассматривается медиация как новая форма посредничества с методической точки зрения. Медиативная деятельность лежит в основе коммуникации в поликультурном обществе и является необходимым условием комфортного взаимодействия. Впервые шкала дескрипторов для онлайн-взаимодействия и медиативной деятельности вышла в 2020 году как дополнительный том к документу «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: обучение, преподавание, оценка (CEFR)». Представленные коммуникативные сферы и роли, предполагающие медиацию, согласованы с глобальной шкалой уровней владения иностранным языком, что позволяет развивать необходимые медиативные умения, а также могут стать основой для моделирования коммуникативных ситуаций в процессе профессионально ориентированного обучения иностранному языку в высшей школе. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку в вузе нацелено на подготовку профессионалов, конкурентоспособных и готовых к успешной коммуникации в избранной сфере деятельности. Медиативная деятельность преподавателя и студентов на занятиях по иностранному языку позволяет осуществить продуктивное взаимодействие с целью моделирования коммуникативных ситуаций, содержащих не только коммуникативную задачу, но и профессиональный контекст, свойственный изучаемой лингвокультуре. Моделирование коммуникативных ситуаций для указанной цели возможно на основе коммуникативно-деятельностного и конструктивистского подходов. Последний отражает ценностные установки коммуникантов и их попытки ценностно-рационального выбора смыслов и концептов в процессе коммуникации, что также является основой для медиативной деятельности как посредничества в языке и посредничестве в отношениях.

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение, иностранный язык, посредничество, взаимодействие, социальный конструктивизм, медиативная деятельность.

Для цитирования: Деревянченко Е.А. Медиативная деятельность в контексте профессионально ориентированного обучения иностранному языку в вузе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 2. С. 97–103. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-97-103>

Research Article

MEDIATION IN THE CONTEXT OF PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Elena A. Derevianchenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia, barlen@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0005-7868-7222>

Abstract. The article considers mediation as a new form of interaction as linguodidactic aspect. Mediation activity underlies communication in a multicultural society and is a necessary condition for comfortable interaction. For the first time, the descriptor scale for online interaction and mediation was published in 2020 as an additional volume to the document “Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)”. The presented communicative spheres and roles involving mediation are consistent with the global scale of foreign language proficiency levels, which allows developing the necessary mediation skills. Also they can be a base for the modeling of communicative situations in professionally oriented teaching of a foreign language. Professionally oriented teaching of a foreign language at a university is aimed at preparing professionals who are competitive and ready for successful communication in their chosen field of activity. The mediation activity of a teacher and students in a foreign language class allows for productive

interaction in order to model communicative situations that contain not only a communicative task, but also a professional context inherent in the studied linguistic culture. Modeling of communicative situations for this purpose is possible on the basis of communicative activity and constructivist approaches. The constructivist approaches reflects the value attitudes of the communicants and their attempts to value-rational choice of meanings and concepts in the process of communication, which is also the basis for mediation activity as interaction in language and interaction in relationships.

Keywords: professionally oriented teaching, foreign language, mediation, interaction, social constructivism, mediation activity.

For citation: Derevianchenko E.A. Mediation in the context of professionally oriented foreign language teaching in higher educational institutions. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, No. 2, pp. 97–103. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-97-103>

Поиск путей оптимизации процесса профессионально ориентированного обучения иностранному языку в высшей школе ведется уже не одно десятилетие и остается неизменно актуальным. Дисциплина «Иностранный язык» важна для соблюдения требований к качеству подготовки конкурентоспособных профессионалов, в том числе и на международном уровне, для удовлетворения личностных потребностей обучающихся, способствуя их раскрытию как успешных коммуникантов в избранной сфере профессиональной деятельности. Преподавателями накоплен достаточный практический опыт, включающий методики работы над специальной лексикой, текстами, обучения элементарным переводческим навыкам и умениям. В последние годы особый интерес практиков вызывают приемы моделирования коммуникативных ситуаций, отражающих контекст будущей профессиональной деятельности и позволяющих решать учебно-профессиональные задачи средствами иностранного языка. Как правило, такого рода коммуникативные ситуации касаются социального и управленческого контекстов, в той или иной степени схожих во всех сферах: в любом учреждении, организации, на предприятии возможны ситуации, связанные с собеседованием при устройстве на работу, беседой с руководством о круге обязанностей и оплате труда, отпуске, с рутинным взаимодействием с коллегами, партнерами, клиентами или пациентами, обучающимися и пр. Жизненный опыт педагогов помогает им оказывать содействие студентам при моделировании быденных ситуаций. Например, опыт посещения лечебных учреждений дает представление о том, как врач ведет беседу с пациентом, к каким результатам должна привести подобная интеракция. Рассматривая данный пример в качестве практической задачи профессионально ориентированного обучения иностранному языку, можно обнаружить, что проникновение в более специфичный профессиональный контекст вызывает уже серьезные затруднения как у преподавателя-лингвиста, незнакомого с особенностями профессии врача, так и у студентов-медиков, не имеющих необходимого языкового инструментария для разрешения коммуникативных ситуаций в предметно-профессиональном контексте. Данное противоречие может быть разре-

шено несколькими способами, однако не все они оптимально воплощаются на практике.

Так, подготовку преподавателя высшей школы, владеющего профессиональной деятельностью в рамках своей отрасли, иностранным языком на уровне профессиональной коммуникации и методикой преподавания иностранных языков, сложно рассматривать как вероятный вариант из-за его организационной и содержательной сложности. Уже устоявшаяся система высшей школы в России не предполагает обучение кадров, одновременно сочетающее несколько направлений.

В решении заявленного противоречия может быть интересен опыт организации командной работы преподавателя иностранного языка и преподавателя предметника в реализации предметно-языкового интегрированного курса (технология CLIL) [Дубских: 45]. Данный вариант более вероятен, однако также создает значительные организационные трудности, а кроме того, при несоблюдении особенностей CLIL-обучения может привести к пробелам или в содержании дисциплины предметно-профессионального модуля, или в овладении иностранным языком как средством коммуникации [Гузикова: 172].

В качестве реализуемого выхода мы предлагаем обращение к сотрудничеству преподавателя иностранного языка и студентов, понимаемому как взаимное обучение, когда обе стороны являются равноправными коммуникантами, нацеленными на обмен идеями и смыслами. Такое взаимодействие может быть организовано в рамках одной учебной группы без привлечения сторонних специалистов и/или внесения в организацию образовательного процесса существенных изменений, а *методологической базой* профессионально ориентированного обучения иностранному языку в вузе наряду с коммуникативно-компетентным подходом может стать социальный конструктивизм.

На общенаучном уровне значимыми для нас являются идеи о том, что любое взаимодействие людей социально и коммуникативно, в его процессе люди не руководствуются незыблемыми, само собой разумеющимися установками, а вырабатывают при помощи обсуждения и согласования друг с другом ценности, концепты, смыслы, важные именно для них,

выступая таким образом ценностно-рациональными субъектами, конструирующими свой мир – социальную реальность [Касавин: 12, Клягин: 40]. Коммуникация в профессиональной деятельности также является частью этой социальной реальности [Клягин: 42], соответственно, ее конструирование с учетом своей и чужой лингвокультурной специфики при помощи средств чужого языка естественно.

В педагогических науках данные положения на уровне школы находят свое частичное отражение в личностно ориентированной парадигме обучения, предлагающей субъект-субъектные отношения между педагогом и учеником, обращение к опыту личности, учет индивидуальных особенностей обучающихся, их познавательных потребностей (Бондаревская Е.В., Якиманская И.С., Кукушин В.С. и др.). Сам же процесс конструирования мира в современной массовой школе сведен к минимуму, так как предполагает полную мотивационную вовлеченность и активность субъектов, свободу их выбора, то есть в целом зрелую позицию личности [Брушлинский]. Поэтому идеи конструктивизма в образовании сегодня чаще представлены в обучении взрослых, когда субъекты изначально сами совершают свой выбор, ориентируясь на собственные жизненные реалии и планы, например, положения рассматриваемого подхода в образовании постулируются на платформе Skillbox [Богарев]. В работе со студентами бакалавриата или специалитета реализация конструктивистского подхода однозначно возможна, так как, с одной стороны, предлагаемый подход соответствует возрастным характеристикам обучающихся – это период профессионального становления личности, когда она достигает оптимумов в своем развитии [Волочков: 20], а с другой – знакомство с подходом и овладение его инструментарием даст обучающимся возможность ориентации в продолжении образования и в реализации послевузовских планов – в построении трудовой карьеры. В процессе изучения профессионально ориентированного иностранного языка обращение к социальному конструктивизму повысит значимость будущей профессиональной деятельности в глазах обучающихся, позволит осознать им ценности профессии, научиться ими обмениваться с другими, вовлекаясь и вовлекая их в коммуникацию.

Очевидно, *реализация идей* социального конструктивизма требует механизма, построенного в подобной же логике, позволяющей согласованно достигать поставленные цели, а именно: развивать у обучающихся высшей школы иноязычную коммуникативную компетенцию в совокупности ее составляющих с учетом профессионального контекста их будущей деятельности. В действующих ФГОС ВО на уровне бакалавриата вне зависимости от группы и на-

правления образования такой запрос сформулирован как общекультурная компетенция (ОК): будущим учителям, инженерам, экологам и др. необходимо овладеть «способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранных языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» [ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата], а на уровне специалитета данная компетенция представлена как универсальная (УК-4): например, будущий врач должен быть «способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия» [ФГОС ВО (3++) по направлениям специалитета].

Поэтому в качестве инструмента для конструирования профессионально ориентированных коммуникативных ситуаций на иностранном языке мы считаем целесообразным использование концепции медиативной деятельности, воплощающей идеи социального конструктивизма [Brown: 169].

Сегодня в методике обучения иностранному языку под медиативной деятельностью понимают когнитивное посредничество и посредничество в отношениях, реализуемые средствами иностранного языка и на занятиях по иностранному языку [Brown: 172]. Медиация, ее сущность, сферы и механизмы применения стали содержанием дополнительного тома (№ 5) к «Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком: обучение, преподавание, оценка» [CEFR 2018], вышедшего в 2020 году. Авторами и ранее отмечалась важность для функционирования современного общества медиативной деятельности как языкового посредничества наряду с переводом, так как и в рецептивном, и в продуктивном использовании языка устная и/или письменная деятельность языкового посредничества позволяет коммуницировать людям, которые по какой-то причине не могут общаться друг с другом напрямую или испытывают затруднения в процессе взаимодействия [CEFR 2001: 2].

Авторы подчеркивают, что сегодня на фоне национальной, политической, экономической, религиозной напряженности практически каждый контакт или длительное взаимодействие могут нуждаться в сопровождении медиативной деятельностью, так как коммуниканты обладают различными ценностями, намерениями, мотивами, индивидуальными особенностями, важно учитывать и то, что коммуниканты не только нацелены на результативное общение, но прикладывают немало усилий для сохранения своего «я» [GEFR 2020: 39].

Анализ изначально существовавших дескрипторов общеввропейских компетенций владения иностранным языком показал, что глобальная шкала, включаю-

щая известные всем уровни – A1-C2, была ориентирована на лингвистическую правильность и корректное решение коммуникативной задачи в зависимости от вида речевой деятельности. Такие шкалы, как «целенаправленное сотрудничество», «следующий говорящий», «интерпретация текста/концепта» и пр., были недостаточно детально разработаны и слабо применялись в образовательной практике по иностранному языку за рубежом и в России.

В новом томе «Примеры использования дескрипторов для онлайн-взаимодействия и медиативной деятельности» документа «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: обучение, преподавание, оценка (CEFR)» предложены классификации, позволяющие рассмотреть все коммуникативные сферы с точки зрения присутствия в них посредничества в той или иной форме [GER]. Важно отметить, что предлагаемые шкалы включают в качестве средств коммуникации не только иностранный, но и родной, а также жестовые языки.

Первая группа коммуникативных сфер касается онлайн-взаимодействия и описывает умения организации общения в цифровой среде, проведения различных форм обсуждений, дискуссий, дебатов, отдельно подчеркиваются умения поддерживать контакт и сотрудничество участников онлайн-интеракций, помогать их самораскрытию.

Вторая группа относится к текстовой коммуникации: медиаторы способны к устной и письменной переработке и передаче также в устной (включая жестовые языки) и письменной формах разнообразно представленной информации из различных источников: тексты, диаграммы, таблицы, видеофрагменты, аудиосообщения и пр. Причем речь идет не только об умении передать, но и при необходимости интерпретировать данные для принимающей стороны, исходя из ее особенностей: например, мигранту может потребоваться социокультурный комментарий или указание на необходимость и неизбежность следования тому или иному правилу в новом для него обществе. Медиатор должен понимать и раскрывать сообщения, где присутствуют скрытый смысл, подтекст, критика, ирония, сарказм, двусмысленность и намек. Интерпретация произведений художественной литературы сегодня также относится к медиативной деятельности.

Третья группа ситуаций затрагивает проблемы смыслов, их понимания, интерпретации и создания новых идей и концепций в процессе командной работы, сотрудничества. Для медиатора важны такие умения, как: проявлять идеи, смыслы, решения, поддерживать их развитие, сохраняя для этого поликультурное пространство и содействуя раскрытию культурных особенностей всех коммуникантов в процессе официального и неформального общения. Эта груп-

па ситуаций также включает в себя коммуникацию и медиацию в некомфортных или даже конфликтных обстоятельствах.

Медиативная деятельность в указанных коммуникативных сферах не ограничивается только лишь профессиональным взаимодействием. За рамками профессии каждый выполняет еще множество ролей, в реализации которых также может требоваться посредничество. Авторы предлагают шкалу социальных ролей, включающую четыре вариации: личная, публичная, профессиональная и образовательная.

Внутрисемейное общение, общение с кругом друзей, соседей, сглаживание повседневных недопониманий, совместное и ответственное принятие жизненно важных для семьи и ее отдельных членов решений – все это характеризует проигрывание личной роли в медиации.

Медиация в публичной роли отражает вовлеченность личности в общественно полезную деятельность, ее желание коммуницировать с социумом, добровольно принимая на себя функции медиатора, если такая помощь необходима совершенно посторонним людям.

С реализацией публичной роли тесно связана и профессиональная, например общение с представителями СМИ от лица учреждения или предприятия, создание эффективной команды для работы над проектом, организация проектной деятельности, публикация результатов совместной работы, взаимодействие с конкурентами и пр.

Последняя – образовательная – роль не менее значима с учетом тенденции к обучению в течение всей жизни. Даже после получения профессии индивиду могут понадобиться медиативные умения для ее совершенствования: взаимодействие в дискуссиях, публичные презентации, создание письменных научных и практических работ.

Таким образом, предлагаемые дескрипторы медиативной деятельности, их дифференциация по коммуникативным сферам и ролям показывают важность медиации в современном обществе, а наличие профессиональной и образовательной ролей в их реализации обуславливают необходимость развития соответствующих умений в процессе профессионально ориентированного обучения иностранному языку.

Практическая работа по моделированию коммуникативных профессионально ориентированных ситуаций на занятиях по иностранному языку основывается на предложенных зарубежными коллегами коммуникативных ситуациях и ролях, при этом подчеркивается важность того, что весь процесс должен сопровождаться медиативной деятельностью и преподавателя иностранного языка, и обучающихся, так как обе стороны в данном случае выступают равноправными коммуникантами и их взаимодействие

направлено на построение «своего» сценария. Данный процесс универсален: его протекание не зависит от направления и профиля, по которым происходит подготовка обучающихся, поэтому в нашей статье мы считаем целесообразным не выбирать конкретное направление, а дать общие методические рекомендации по осуществлению моделирования.

Преподаватель иностранного языка выступает медиатором культур, он раскрывает особенности речевого и неречевого поведения в изучаемой лингвокультуре, а студенты выступают посредниками для передачи профессионального контекста: ценностей, норм, правил, специальных операций, полученных ими в ходе изучения дисциплин общепрофессиональных и предметно-профессиональных модулей. Поэтому приемы осуществления медиации у обеих сторон одинаковы, однако преподавателю необходимо стимулировать медиативную деятельность обучающихся, например при помощи установок к заданиям, предлагая оптимальный прием.

Так, в ходе развития *рецептивных коммуникативных умений* чтения и аудирования уже привычные формулировки задания, направленные на понимание прочитанного/услышанного («прочитайте/прослушайте текст и определите..., ответьте на вопросы..., выполните тестовые задания...» и пр.), могут быть дополнены установкой на проникновение в текст с позиции медиатора, нацеленной на выявление специфики профессиональной деятельности и особенностей коммуникации представителя конкретной профессии (врача, учителя, инженера и пр.), например: «проанализируйте предложенный текст, выделите элементы его содержания, которые могут представлять сложность для понимания носителем родной лингвокультуры». Для осуществления передачи этих элементов партнёрам по коммуникации студенты могут адаптировать сложную информацию в соответствии с уровнем собеседников (разъяснение, перифраз, приведение аналогий), разделить текст на более мелкие фрагменты, выявить и обсудить причины нетипичного с точки зрения родной культуры поведения профессионала. Так, зарубежные и отечественные врачи имеют разные установки и протоколы коммуникации с тяжелобольными пациентами и их родственниками. Здесь также необходима работа с визуализацией прочитанного и услышанного: студенты составляют ментальную карту прочитанного/услышанного, представляют полученную информацию в таблице, графике, извлекают информацию из таблицы, графика и пр. Все названные операции с прочитанными/услышанным текстом являются приемами медиации в рецептивных видах иноязычной речевой деятельности.

В ходе развития *продуктивных коммуникативных умений* в говорении обучающимся предлагается самим разработать сценарий дискуссии, в котором не-

обходимо прописать особенности речевых партнеров, определить проблему / круг проблем, которые могут возникнуть в процессе общения, а также подобрать способы устранения разногласий – приемы медиации: совместное обсуждение ожидаемых результатов коммуникации, проработка идей и путей решения, сознательный отказ от жёстких установок, открытость новому опыту, принятие во внимание имеющихся знаний и опыта у партнеров. Преподавателю и студентам необходимо обращать внимание на важные аспекты организации командной (групповой) работы: целенаправленность, вовлечение всех участников, оценивание общего результата и вклада каждого члена группы в общий итог. В обучении коммуникативной письменной речи необходимо обращение к жанрам, типичным для профессиональной культуры, например, врачебное письмо к коллеге по поводу состояния пациента и его готовности сотрудничать в процессе лечения. Такая работа на занятии делает возможным получить представления о нормах письменной коммуникации, причинах ее осуществления в конкретных случаях.

Подводя итог сказанному, подчеркнем, что медиация проникает во все сферы жизни современного человека и общества в целом, она обеспечивает комфортность коммуникации и продуктивное взаимодействие как в решении повседневных бытовых, так и профессиональных проблем. Владение умениями медиативной деятельности делает индивида максимально интегрированным в общество, позволяет снизить беспокойство по поводу контактов в нем с представителями чужих культур и принять современное поликультурное пространство как норму. Медиативные приемы органично вписываются в иноязычные коммуникативные умения и должны стать одной из задач в подготовке успешных профессионалов.

Библиографический список

Ботарев С. Конструктивизм в обучении: почему этот прекрасный педагогический подход не стал массовым. URL: <https://skillbox.ru/media/education/konstruktivizm-v-obuchenii-pochemu-etot-prekrasnyy-pedagogicheskiy-podkhod-ne-stal-massovym/> (дата обращения: 14.09.2023).

Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. Москва: МПСИ, 2003. 408 с.

Волочков А.А. Активность, ценностная направленность и психологическое здоровье студенчества // Гуманизация образования. 2017. № 4. С. 18–26.

Гузикова В.В. Предметно-языковое интегрированное обучения как методика активизации процесса обучения иностранному языку // Научный компонент. 2019. № 2 (2). С. 169–173.

Дубских А.И. Предметно-языковое интегрированное обучение иностранному языку студентов неа-

зыковых направлений: преимущества и проблемы внедрения // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2020. № 4 (39). С. 44–50.

Касавин И.Т. Конструктивизм: заявленные программы и нерешенные проблемы // *Epistemology & Philosophy of Science*. 2008. № 1. С. 5–14.

Клягин С.В. Социальная коммуникация: создание человека и общества // Вестник РГГУ. Серия: Политология. История. Международные отношения. 2007. № 1. С. 33–46.

ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата // FGOSVO: портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <https://www.fgosvo.ru/fgosvo/index/24> (дата обращения: 14.09.2023).

ФГОС ВО (3++) по направлениям специалитета // FGOSVO: портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/26/76> (дата обращения: 14.09.2023).

Brown D. N. Mediated learning and foreign language acquisition. *La revue de GERAS ASP*, 2002, No. 35-36, pp. 167-182. <https://doi.org/10.4000/asp.1651>

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR), 2020. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (access date: 10.08.2023).

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR), 2001. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16802fc1bf> (access date: 14.08.2023).

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER): Niveau A1·A2·B1·B2·C1·C2 lernen, lehren, beurteilen Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Begleitband Nr. 5: Beispiele für den Gebrauch der Deskriptoren für Online-Interaktion und Mediationsaktivitäten. Ernst Klett Sprachen GmbH, Stuttgart, 2020, p. 52.

References

Botarev S. *Konstruktivizm v obuchenii: pochemu etot prekrasnyy pedagogicheskiy podkhod ne stal massovym* [Constructivism in teaching: why this excellent pedagogical approach has not become widespread]. URL: <https://skillbox.ru/media/education/konstruktivizm-v-obuchenii-pochemu-etot-prekrasnyy-pedagogicheskiy-podkhod-ne-stal-massovym/> (access date: 14.09.2023). (In Russ.)

Brushlinskiy A.V. *Sub"yekt: myshleniye, ucheniye, voobrazheniye* [Subject: thinking, learning, imagination]. Moscow, MPSI Publ., 2003, 408 p. (In Russ.)

Dubskikh A.I. *Predmetno-yazykovoye integrirovannoye obuchenie inostrannomu yazyku studentov neya-*

zykovykh napravleniy: preimushchestva i problemy vnedreniya [Subject-language integrated teaching of a foreign language to students of non-linguistic areas: advantages and problems of implementation]. *Aktual'nyye voprosy sovremennoy filologii i zhurnalistiki* [Current issues of modern philology and journalism], 2020, No. 4 (39), pp. 44-50. (In Russ.)

FGOS VO (3++) po napravleniyam bakalavriata: [Federal State Educational Standards of Higher Education (3++) in bachelor way]. *FGOSVO: portal Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovaniya* [FGOSVO: portal of Federal State Educational Standards of Higher Education]. URL: <https://www.fgosvo.ru/fgosvo/index/24> (access date: 14.09.2023). (In Russ.)

FGOS VO (3++) po napravleniyam spetsialiteta: [Federal State Educational Standards of Higher Education (3++) in diploma way]. *FGOSVO: portal Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovaniya* [FGOSVO: portal of Federal State Educational Standards of Higher Education]. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/26/76> (access date: 14.09.2023). (In Russ.)

Guzikova V.V. *Predmetno-yazykovoye integrirovannoye obuchenie kak metodika aktivizatsii protsessa obuchenia inostrannomu yazyku* [Subject-language integrated learning as a technique for activating the process of teaching a foreign language]. *Nauchnyy component* [Scientific component], 2019, No. 2 (2), pp. 169-173 (In Russ.)

Kasavin I.T. *Konstruktivizm: zayavlenyye programy i nereshennyye problemy* [Constructivism: declared programs and unresolved problems]. *Epistemology & Philosophy of Science*, 2008, No. 1, pp. 5-14. (In Russ.)

Klyagin S.V. *Sotsial'naya kommunikatsiya: sozdaniye cheloveka i obshchestva* [Social communication: creation of man and society]. *Vestnik RGGU. Seriya: Politologiya. Istoriya. Mezhdunarodnyye otnosheniya* [Bulletin of the Russian State University for the Humanities. Series: Political science. Story. International relationships], 2007, No. 1, pp. 33-46. (In Russ.)

Volochkov A.A. *Aktivnost', tsennostnaya napravlenost' i psikhologicheskoye zdorov'ye studenchestva* [Activity, value orientation and psychological health of students]. *Gumanizatsiya obrazovaniya* [Humanization of education], 2017, No. 4, pp. 18-26. (In Russ.)

Brown D. N. Mediated learning and foreign language acquisition. *La revue de GERAS ASP*, 2002, No. 35-36, pp. 167-182. <https://doi.org/10.4000/asp.1651>

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR), 2020. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (access date: 10.08.2023).

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR), 2001. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16802fc1bf> (access date: 14.08.2023).

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER): Niveau A1·A2·B1·B2·C1·C2 lernen, lehren, beurteilen Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Begleitband Nr. 5: Beispiele für

den Gebrauch der Deskriptoren für Online-Interaktion und Mediationsaktivitäten. Ernst Klett Sprachen GmbH, Stuttgart, 2020, p. 52.

Статья поступила в редакцию 12.02.2024; одобрена после рецензирования 21.03.2024; принята к публикации 25.03.2024.

The article was submitted 12.02.2024; approved after reviewing 21.03.2024; accepted for publication 25.03.2024.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 2. С. 104–113. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, No. 2, pp. 104–113.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 355.1

EDN PKJRMU

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-104-113>

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ У ИНОСТРАННЫХ КУРСАНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ РОССИЙСКОГО ВОЕННОГО ВУЗА

Смирнова Евгения Сергеевна, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, evg-es@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2301-2456>

Аннотация. Статья посвящена выявлению и обоснованию условий формирования культуры межнационального общения у иностранных военнослужащих, обучающихся в России. Предложена структура культуры межнационального общения, представляющая собой совокупность когнитивного, мотивационного и поведенческо-отношенческого компонентов. На основе эмпирических методов исследования определены и охарактеризованы факторы, влияющие на межнациональное общение иностранных курсантов. В соответствии с выбранными методиками определены уровни толерантности и культуры межнационального общения иностранных военнослужащих. На основе полученных данных описан формирующий этап эксперимента, включающий мероприятия, способствующие формированию культуры межнационального общения у иностранных курсантов. Контрольный этап эксперимента показал положительную динамику в изменении исследуемых показателей. Выявлено, что для успешного взаимодействия в многонациональном коллективе необходимо учитывать особенности культур каждой нации, особенности образовательной среды военного вуза. Иностранному военнослужащему следует изучать язык, культурные нормы и этикет страны, в которой они служат, а также соблюдать культурные нормы стран сослуживцев – представителей иных национальностей. Формирование культуры межнационального общения у иностранных курсантов требует активного участия преподавательского состава, в задачи которого входит создание условий для активного и толерантного взаимодействия между военнослужащими разных наций, организация и проведение мероприятий, способствующих взаимопониманию. Сделан вывод, что условия, реализация которых способствует формированию культуры межнационального общения иностранных курсантов, базируются на актуализации как в аудиторной, так и во внеаудиторной работе поликультурного потенциала образовательной среды военного вуза с учетом ее специфики, на использовании возможностей дисциплины «Русский язык как иностранный», на учете компетентностного подхода и соблюдении принципа толерантности.

Ключевые слова: межнациональное общение, культура межнационального общения, иностранные курсанты, иностранные военнослужащие, многонациональные группы, поликультурная среда, образовательная среда военного вуза, русский язык как иностранный.

Для цитирования: Смирнова Е.С. Формирование культуры межнационального общения у иностранных курсантов в поликультурной среде российского военного вуза // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 2. С. 104–113. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-104-113>

Research Article

FORMATION OF A CULTURE OF INTERETHNIC COMMUNICATION AMONG FOREIGN CADETS IN THE MULTICULTURAL ENVIRONMENT OF A RUSSIAN MILITARY UNIVERSITY

Evgeniya S. Smirnova, Kostroma State University, Kostroma, Russia, evg-es@mail.ru

Abstract. The article is devoted to identifying and justifying the conditions for the formation of a culture of interethnic communication among foreign military personnel studying in Russia. The structure of the culture of interethnic communication is proposed, which is a combination of cognitive, motivational and behavioral-attitude components. Based on empirical research methods, factors influencing interethnic communication of foreign cadets have been identified and characterized. In accordance with the selected methods, the levels of tolerance and culture of interethnic communication of foreign military personnel were determined. Based on the data obtained, the formative stage of the experiment is described, including activities that contribute

to the formation of a culture of interethnic communication among foreign cadets. The control stage of the experiment showed positive dynamics in changes in the studied indicators. It was revealed that for successful interaction in a multinational team, it is necessary to take into account the peculiarities of the cultures of each nation, the characteristics of the educational environment of a military university. Foreign military personnel should learn the language, cultural norms and etiquette of the country in which they are serving, as well as respect the cultural norms of the countries of fellow soldiers of other nationalities. Forming a culture of interethnic communication among foreign cadets requires the active participation of teaching staff, whose tasks include creating conditions for active and tolerant interaction between military personnel of different nations, organizing and conducting events that promote mutual understanding. It is concluded that the conditions, the implementation of which contributes to the formation of a culture of interethnic communication among foreign cadets, are based on the actualization, both in classroom and extracurricular work, of the multicultural potential of the educational environment of a military university, taking into account its specifics, on the use of the capabilities of the discipline "Russian as a foreign language", taking into account the competence approach and compliance with the principle of tolerance.

Keywords: interethnic communication, culture of interethnic communication, foreign cadets, foreign military personnel, multinational groups, multicultural environment, educational environment of a military university, Russian as a foreign language.

For citation: Smirnova E.S. Formation of a culture of interethnic communication among foreign cadets in the multicultural environment of a Russian military university. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2024, vol. 30, No. 2, pp. 104–113. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-104-113>

Введение. На специальных факультетах военных вузов Министерства обороны Российской Федерации обучаются военнослужащие из разных стран – представители разных культур. Однако различия в языке, традициях, обычаях, представлениях об иной культуре, а также предубеждения и не всегда соответствующие действительности знания о стране пребывания могут вызвать затруднения в межнациональном общении и привести к конфликтам. Поэтому важно уделять внимание формированию культуры межнационального общения и разработать условия для улучшения взаимодействия представителей разных этнических групп. В соответствии с приказом Министра обороны Российской Федерации, одной из задач воинского воспитания в военно-учебном заведении является «сплочение воинского коллектива и укрепление дружбы между военнослужащими различных национальностей, повышение культуры межнационального общения»¹, которая, как отмечает В.И. Матис, строится на основе межкультурной компетентности и является ее значимым показателем [Матис: 16].

В этнопсихологическом словаре культура межнационального общения понимается как совокупность специальных знаний и умений, а также адекватных им поступков и действий, проявляющихся в межличностных контактах и взаимодействии представителей различных этнических общностей и позволяющих быстро и безболезненно достигать взаимопонимания и согласия в общих интересах [Этнопсихологический словарь].

К пониманию рассматриваемого термина обращаются исследователи разных областей знаний: филологии, социологии, психологии, педагогики.

Формированию культуры межнационального общения в студенческой среде посвящены исследования Л.И. Галеевой, Н.Г. Марковой, Е.В. Мирошниченко, Н.Н. Назаренко, Н.Ф. Чипиновой, в школьной

среде – труды Е.А. Кочетовой, И.А. Махровой, в сфере военного образования – работы Н.А. Дельвиц, А.Б. Князева, М.К. Магомедова, А.С. Согомояна. Авторы в своих работах, в частности в сфере военного образования, исследуют межэтнические отношения граждан России как многонационального государства. Межнациональные же отношения курсантов специальных факультетов в данных работах не являются предметом рассмотрения. В этом заключается актуальность данной статьи.

М.К. Магомедов, трактуя культуру межнационального общения военнослужащих, пишет, что она представляет собой систему групповых/личностных представлений, ценностей, принципов, правил, норм межнационального общения военных акторов, принятых в воинском коллективе и в той или иной степени разделяемых ее членами. Она проявляется в процессе формального и неформального общения, профессионального взаимодействия, возможности/невозможности бесконфликтной реализации служебно-трудовой деятельности [Магомедов: 11].

А.С. Согомоян в своей работе дает определение культуры межнационального общения, определяет ее функции и структурные компоненты. Культура межнационального общения военнослужащего – это качество личности, сформированное на основе интеграции в нем знаний об обычаях, традициях, особенностях культур других народов, толерантного и уважительного отношения к ценностям и мнению сослуживцев, представителей иных этносов, иногда отличающихся от собственных навыков бесконфликтного и тактичного общения в полиэтническом коллективе, способности преодолевать возникающее межэтническое напряжение в процессе обучения в военном вузе (далее ввуз) [Согомоян: 14–15].

Анализ структуры культуры межнационального общения позволяет исследователям выделить анало-

гичные, не противоречащие друг другу компоненты рассматриваемого понятия. Так, В.И. Матис [Матис] называет знаниевый, мировоззренческий и поведенческий компоненты; А.С. Согомонян [Согомонян] выделяет социально-мотивационный, информационно-познавательный и поведенческо-практический; Н.Ф. Чипинова [Чипинова] обозначает интеллектуальный, целостно-мотивационный, деятельностный компоненты. Е.В. Мирошниченко [Мирошниченко], структурируя культуру межнационального общения в психологическом ключе, называет такие ее компоненты, как гносеологический, аксиологический, праксиологический. В качестве содержательного ядра культуры межнационального общения указываются такие качества личности, как ассертивность, толерантность, эмпатийность, эмоциональная устойчивость.

Мы предлагаем рассматривать структуру межнационального общения как совокупность взаимосвязанных когнитивного, мотивационного и поведенческо-отношенческого компонентов (рис. 1).

Целью формирования культуры межнационального общения в воинском коллективе является выработка уважительного и толерантного отношения к ценностям военнослужащих любых национальных групп, приобретение объективных знаний о других народах, способствование эффективному межэтническому взаимодействию, воспитание толерантности, определение актуальной модели поведения среди военнослужащих различной этнической принадлежности [Матис: 113].

Отмечается, что многонациональный воинский коллектив отличается от других видов коллектива и характеризуется особым типом отношений – ответственной социальной взаимозависимостью и коллегиальным сотрудничеством [Бучнева 2015: 20]. Межличностное общение в военном образовательном учреждении регламентируется не только общеслужебными нормами, законами и правилами, но и общевойсковыми уставами.

На подготовительных курсах курсанты обучаются как в моно-, так и в полинациональных группах, а начиная с первого курса – только в полинациональных. С одной стороны, недостаточность опыта в сфере межнационального общения, различного рода барьеры (языковые, психологические, культурные), влияние атмосферы изоляции в военном вузе, влияние норм и правил национальной культуры на поведение вызывают трудности у иностранных военнослужащих. Помимо этого, у будущих курсантов российского вуза «практически отсутствует возможность выбора учебного заведения, что заставляет иностранного военнослужащего принимать “навязанные” условия» [Гурьянчик, Макеева]. С другой стороны, члены многонациональных групп демонстрируют «обширный потенциал в развитии навыков межкультурного диалога... формировании толерантности в курсантской среде, а также в реализации задач обучения по воспитанию межнациональной дружбы» [Алексеева: 121–122]. Особенности среды военного вуза, в которой находится многонациональный воинский коллектив (формализованная система отношений, подчинение, закрытость), при учете определенных условий способствуют приобретению опыта межкультурного взаимодействия, знакомству с новыми культурами, в таких условиях ускоряется процесс преодоления этнических предубеждений; способствуют формированию культуры межнационального общения.

Межкультурные отношения в условиях многонационального воинского коллектива включают в себя все формы общения между представителями разных национальностей. При этом важно знать, что общение представителей разных культур не ограничивается владением языками общения, а требует знания основ материальной и духовной культуры партнеров по общению и взаимодействию, о чем пишет А.П. Садехин: «...изучение иностранных языков и их использование как средства международного общения се-



Рис. 1. Компоненты культуры межнационального общения

годня невозможно без глубокого и разностороннего знания культуры носителей этих языков, их менталитета, национального характера, образа жизни, видения мира, обычаев, традиций. Только сочетание этих двух видов знания – языка и культуры – обеспечивают эффективное и плодотворное общение» [Садохин: 95]. Общение внутри групп воинского коллектива, состоящего из представителей разных национальностей, также предполагает, что каждый коммуникант должен быть толерантен к ценностям другого члена многонационального воинского коллектива. Вместе с тем важно обеспечить условия для освоения иностранцами норм и ценностей среды российского общества.

Цель статьи заключается в выявлении и обосновании условий формирования культуры межнационального общения иностранных курсантов в условиях образовательной среды российского военного вуза.

На основе эмпирических методов исследования (опроса, наблюдения) было выделено несколько факторов, влияющих на межнациональное общение среди иностранных курсантов. Назовем и охарактеризуем их.

1. Языковой фактор. Язык служит инструментом передачи информации, выражения мыслей и эмоций, установления взаимодействия между людьми. Языковые различия, отсутствие общего языка либо слабое/неуверенное владение общим языком (русским) является одним из основных факторов, влияющих на межнациональное общение. Роль языка в процессе межнационального общения заключается в обеспечении способности представителей разных стран коммуницировать друг с другом. В российском военном вузе языком межнационального общения является русский. Данный фактор, главным образом, должен учитываться на занятиях по русскому языку как иностранному.

2. Средовый фактор. В науке отмечается, что социальное пространство вуза правомерно рассматривать как пространство развития личности и основы формирования межкультурного общения, поскольку в процессе обучения иностранный студент, с одной стороны, выступает как носитель ценностей национальной культуры, а с другой – он готов осуществлять приобретение иного культурного опыта в процессе диалога в определенной поликультурной среде [Родионова, Маяцкая: 142]. В то же время образовательной среде военного вуза присущи жестко заданные ценностные ориентиры, регламент и режим, доминирование формализованной и иерархизированной системы отношений, особая «военная атмосфера» [Лигновская: 25]. Поэтому, помимо тройной нагрузки в виде «непосредственного овладения и усвоения иноязычного материала, знакомства с незнакомыми культурными явлениями и психологическими приемами

ведения межкультурного диалога» [Орехова, Самохвалова: 73–74], на курсантов существенное влияние оказывают особенности вуза. Важно учитывать то, что среда военного вуза характеризуется единством обучения и воспитания, интеграцией аудиторной и внеаудиторной работы; иностранные курсанты находятся в условиях постоянной публичности, групповой изоляции, под вниманием и контролем командования. Учебная и воспитательная работа в таких условиях должны вестись с учетом специфики военного вуза. Образовательная среда военного учебного заведения должна предоставлять возможности для изучения и понимания культур, способствовать уважительному сотрудничеству между разными этническими группами, обучать курсантов навыкам взаимодействия и недопущения конфликтов в многонациональном коллективе.

3. Недостаточность опыта / несформированность взаимоотношений в группе и на факультете между представителями разных культур. В первую очередь это касается курсантов подготовительного курса, только прибывших на обучение в вуз. Отсутствие у них опыта межнационального общения увеличивает адаптационный период и вызывает трудности в установлении взаимопонимания, укреплении внутриколлективного единства личного состава [Бучнева 2013: 105]. Следовательно, на этапе вхождения в новую культурную среду и сферу военного вуза иностранные курсанты испытывают трудности. Недостаточность опыта в межнациональном общении может привести к коммуникативным неудачам, конфликтам, различным проблемам. В процессе межнационального общения важно понимать и учитывать культурные различия, нормы и ценности других народов; отсутствие опыта может привести к неверному пониманию традиций других культур и намерений собеседника. Важным представляется также интеграция культуры, которую представляют курсанты, и культуры российского общества. Недостаточность опыта в межнациональном общении может быть преодолена путем обучения и практики. Необходимо создать мотивационную базу, нацеленную на желание развития у курсантов межкультурных навыков, помогающих вести эффективную межкультурную коммуникацию.

4. Незнание культуры, традиций, обычаев России, правил и норм поведения в российском обществе. Поскольку Россия является страной пребывания иностранных курсантов, а ее культура становится в этом случае объединяющей культурой, данному фактору нужно уделять большое внимание в процессе организации обучения и воспитательной работы иностранных военнослужащих. Неосведомленность может вызывать недоверие и конфликты, привести к неправильному поведению в социальных ситуациях. Указанный фактор теснейшим образом связан со

средовым фактором, поскольку иностранные курсанты, в отличие, например, от иностранных студентов гражданских вузов, имеют меньше возможностей наблюдать обыденные социальные, бытовые ситуации за пределами военного вуза. С учетом этого преподавателям необходимо использовать ресурсы дисциплины «Русский язык как иностранный», включая в занятия как можно больше ситуаций общения, приближенных к реальным. Кроме того, важно организовывать выходы в город с посещением таких общественных мест, как магазины, транспорт, банк и т. д.

5. Незнание культуры, традиций, обычаев страны собеседника могут породить затруднения в коммуникации и межличностных отношениях, вызвать конфликты или негативные реакции собеседников. Данный фактор предопределяет необходимость изучения культурных особенностей страны, с представителем которой возникает взаимодействие. Изучение культуры можно рассматривать как важную составляющую межкультурной коммуникации, которая позволяет установить эффективное взаимодействие и выстроить межкультурные взаимоотношения. Понимание и принятие культурных особенностей помогают преодолеть барьеры в коммуникации.

С учетом перечисленных факторов можно отметить, что наиболее уязвимой группой в контексте межнационального взаимодействия являются курсанты подготовительного курса, не имеющие опыта такого общения и не владеющие русским языком. При этом отметим, что свой отпечаток на процесс межнационального общения накладывают личностные, этнопсихологические характеристики и национальная принадлежность обучающихся. Так, представители азиатских стран, как правило, держатся обособленно, стеснительны в общении, а представители стран Африки более свободны в своем поведении и быстрее адаптируются к новой среде. Поддержку своим младшим товарищам оказывают и старшекурсники.

Трудности, возникающие в процессе межнационального взаимодействия, могут влиять на дальнейшие проблемы психологического и поведенческого характера иностранных военнослужащих. Исходя из этого, необходимо продумывать стратегии, которые бы позволяли не допустить межнациональных конфликтов и способствовали эффективному уважительному и толерантному отношению в воинском коллективе между представителями разных национальных групп в российском обществе. Важно отметить, что формирование культуры межнационального общения иностранных курсантов требует усилий как со стороны самих обучающихся, так и со стороны преподавателей и офицеров. При этом все названные субъекты должны быть открыты к изучению культур и пониманию культурных различий и уважать традиции и обычаи других стран.

Организация исследования. Исходя из цели исследования, нами были отобраны соответствующие методики:

1. Методика Г.У. Солдатовой, О.В. Кравцовой, О.Е. Хухлаева, Л.А. Шайгеровой «Индекс толерантности» [Психодиагностика], позволяющая выявить как общий уровень толерантности, так и уровень разных типов толерантности. Отметим, что для настоящего исследования мы проанализируем только количественный показатель, то есть определим общий уровень толерантности.

2. Методика оценки уровня культуры межнационального общения в полиэтнических воинских коллективах высших военных учебных заведений [Согомоян], адаптированная в соответствии с выделенными в данной статье компонентами культуры межнационального общения и с учетом контингента респондентов. Адаптированная методика включает три шкалы (когнитивный, мотивационный, поведенческо-отношенческий компоненты), качественные характеристики анализируемых показателей и их количественное выражение по шкале от 0 до 1. Соответствие показателей и уровней соотносится следующим образом: 0–0,12 – низкий уровень, 0,13–0,44 – достаточно низкий уровень, 0,45–0,67 – средний уровень, 0,68–0,88 – достаточно высокий уровень, 0,9–1 – высокий уровень.

Исследование проводилось на базе Военной академии радиационной, химической и биологической защиты им. Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко. В нем приняли участие иностранные обучающиеся специального факультета. Подробные данные выборки не предоставляются в соответствии с п. 58, п. 469, п. 542 приказа Министра обороны Российской Федерации². Исследование проводилось без контрольных групп по причине невозможности создать равнозначные группы.

Результаты исследования. На констатирующем этапе эксперимента были выделены следующие показатели по выбранным методикам. Количественный анализ результатов по методике «Индекс толерантности» позволил определить, что общий уровень толерантности иностранных курсантов составляет 88,6, что соответствует среднему уровню (61–99). Полученный показатель указывает на то, что респонденты имеют способность к уважению и принятию людей иных культур, могут быть открыты к другим мнениям, проявлять снисходительность и понимать различия в культурах, однако при этом могут проявлять интолерантные черты (иметь некоторые предубеждения, проявлять равнодушие и непонимание).

Исследования констатирующего этапа эксперимента по второй методике, позволяющей оценить уровень культуры межнационального общения в полиэтнических воинских коллективах вузов, дали следующие

результаты: когнитивный компонент – 0,6 (средний уровень), мотивационный компонент – 0,67 (верхняя граница среднего уровня), поведенческо-отношенческий компонент – 0,82 (достаточно высокий уровень). Как видно, курсанты показали достаточно высокий уровень поведенческо-отношенческого компонента, что, на наш взгляд, может быть обусловлено особенностями среды, в которой находятся обучающиеся: постоянное наблюдение и контроль командиров, военная дисциплина не позволяют допускать конфликтов, либо, при их возникновении, искать мирные пути их решения. Средние уровни по шкалам «Когнитивный компонент» и «Мотивационный компонент» позволяют говорить о недостаточной сформированности этих показателей, поэтому дальнейшая работа должна быть направлена на их улучшение.

На основе полученных данных был разработан формирующий этап эксперимента, предполагающий проведение ряда мероприятий, направленных на улучшение полученных в ходе констатирующего этапа показателей.

Формирование и совершенствование культуры межнационального общения иностранных курсантов является одной из задач деятельности кафедры русского языка академии и реализуется на разных уровнях.

Решение задач по формированию культуры межнационального общения происходит в процессе как аудиторных занятий по дисциплине «Русский язык как иностранный», так и во внеаудиторной деятельности. На практических занятиях используются специально подобранные и разработанные задания, тексты, визуальный материал (фото и видео), в которых содержится информация об особенностях той или иной страны (в том числе России), национальности, менталитете разных народов. Кроме того, проводятся тематические уроки, предполагающие деление на интернациональные команды и работу в них, с использованием игровых технологий (урок в форме интеллектуальной игры «Своя игра», посвященный Великой Отечественной войне / празднованию Дня Победы; урок с элементами викторины, посвященный Дню славянской письменности и культуры и др.). В рамках изучения таких тем, как «Праздники», «Моя страна», применяется проектная технология: курсанты готовят соответствующие презентации о своих странах, их праздниках и традициях, а затем выступают с ними. Обязательным является также проведение практических занятий в форме учебных экскурсий, одна из которых проводится уже на первой-второй неделе обучения, и посещение музея академии, выставки которого знакомят с историей города и области, а также с военными страницами истории России, в том числе связанными с будущей специальностью иностранных курсантов.

В рамках внеаудиторной работы на специальном факультете проводится Фестиваль русского языка, а также Недели культур, на которых группы курсантов рассказывают о своих странах, их традициях и обычаях, демонстрируют фильмы, знакомят с языком страны, в частности, с некоторыми воинскими ритуалами своих стран. Неоспоримым достоинством такого мероприятия является то, что иностранные военнослужащие, находясь в России и уже получив опыт общения с представителями других национальностей, предлагают интересный и актуальный материал. В подготовке к Неделям культур преподаватели оказывают иностранным курсантам необходимую помощь.

Еще одним мероприятием, проводимым в рамках внеаудиторной работы и решающим задачи по формированию опыта межнационального общения, является участие курсантов в ежегодной международной акции «Тотальный диктант», а именно в «Тесте «TRuD»», предназначенном специально для иностранцев и организованном в городе по инициативе преподавателей кафедры русского языка. Во-первых, сами задания теста содержат богатый страноведческий материал, поэтому подготовка к тесту и его написание способствуют формированию у курсантов соответствующей компетенции. Во-вторых, после написания теста организуются различные мероприятия, среди которых в разные годы были: просмотр и обсуждение фильма, дискуссия на основе проблем, затронутых в киноленте; знакомство с национальной игрушкой – матрешкой – и организация выставки «национальных» матрешек (участникам было предложено нарисовать свою национальную матрешку и представить ее); лингвокультурологическая викторина. Данное мероприятие носит межвузовский характер, поэтому курсанты приобретают опыт общения с иностранными студентами других вузов, тем самым расширяя рамки и увеличивая опыт межнационального общения.

Участие курсантов в ежегодной международной патриотической конференции «Герои нашего времени», организуемой филиалом Военного учебно-научного центра Военно-морского флота «Военно-морская академия» (г. Калининград), позволяет военнослужащим рассказать о героях своих стран, а также узнать о героях России и героических поступках русских людей. На основе выступлений и эссе курсанты приходят к выводам, что есть ценности, которые объединяют все страны и национальности.

Иностранные военнослужащие принимают участие в международном конкурсе эссе «Русский язык – объединяющая сила», организуемом Военным университетом им. князя Александра Невского (г. Москва). На конкурс курсанты представляют письменные работы, в которых рассуждают на темы «Мой

друг – русский язык», «Русский язык – культурный мост между странами и народами», «Русский язык – язык мира, дружбы и сотрудничества» и др. Участие в таком конкурсе дает возможность обмена опытом, знаниями и идеями; способствует укреплению знаний по русскому языку, а также его использованию в повседневной коммуникации; формированию уважения и понимания различных культур и традиций, что помогает укрепить межнациональные отношения; популяризации русской культуры. Курсанты в своих сочинениях отмечают, что знание русского языка дает возможность «понять и оценить [российские] культурные сокровища [русскую литературу, музыку и искусство]» [Русский язык: 18], что «русский язык может сблизить народы между собой и сделать их связь еще прочнее» [Русский язык: 213].

Иностранные курсанты активно вовлекаются в работу военно-научной секции кафедры. Работа над исследованиями проходит под руководством преподавателей. Работы курсантов посвящены различным темам, в том числе межкультурной направленности, имеющим целью: сопоставление лингвокультур, воинских ритуалов и обычаев, особенностей невербального общения; изучение и анализ художественной литературы и т. д. Ежегодно на заседаниях военно-научной секции курсанты представляют результаты своей научной работы в виде докладов. Авторы лучших исследований успешно участвуют в городских конференциях и конкурсах. Также данные мероприятия позволяют выработать очень важный для современного выпускника вуза навык публичного выступления.

Повторная диагностика, проведенная по выбранным методикам, на контрольном этапе дала следующие результаты. Общий уровень толерантности иностранных курсантов, по данным методики «Индекс толерантности», увеличился и составил 108,4, что соответствует высокому уровню (100–132) (рис. 2). Это говорит об улучшении толерантных установок в межнациональном общении, активизации межкультурного взаимопонимания.

По методике, позволяющей оценить уровень культуры межнационального общения, также выявлена положительная динамика (рис. 3), что дает ос-

нования говорить о грамотной организации работы по формированию культуры межнационального общения. По шкалам «Когнитивный компонент» и «Поведенческо-отношенческий компонент» показатели достигли высокого уровня (0,89 и 0,94 соответственно), по шкале «Мотивационный компонент» – верхней границы достаточно высокого уровня (0,88).

Положительная динамика в исследуемых показателях по выбранным методикам свидетельствует о развитии более открытого и толерантного отношения между иностранными курсантами, о снижении вероятности возникновения межнациональных конфликтов, указывает на возрастающее уважение к культурным, этническим различиям между обучающимися, позволяет говорить о более активном сотрудничестве между представителями различных этнических групп, укреплении чувства межнациональной дружбы. Полученные на контрольном этапе данные позволяют говорить об эффективности мероприятий, направленных на формирование культуры межнационального общения.

Выводы. Таким образом, формирование культуры межнационального общения в многонациональных группах военного вуза является важной задачей, поскольку позволяет создать гармоничную и благоприятную среду для взаимодействия представителей различных этнических групп. Эффективным для формирования культуры межнационального общения иностранных военнослужащих становится методически грамотная организация аудиторных занятий по русскому языку как иностранному, а также организация и проведение межкультурных мероприятий, ориентированных на диалог культур, развитие компетенций, укрепление дружеских связей, формирование взаимопонимания и толерантности как в курсантской среде военного вуза, так и в условиях общества за пределами вуза. Подобные мероприятия способствуют формированию всех компонентов культуры межнационального общения в совокупности.

Процесс формирования культуры межнационального общения иностранных курсантов требует реализации определенных педагогических условий, среди которых:

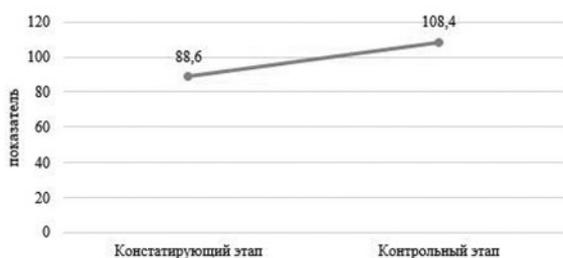


Рис. 2. Динамика общего уровня толерантности

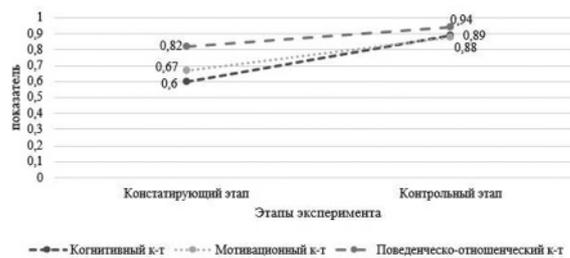


Рис. 3. Динамика уровня культуры межнационального общения

– организация учебного процесса в вузе с позиций компетентностного подхода, предполагающего в том числе организацию межкультурного взаимодействия и формирование межкультурной коммуникативной компетентности;

– актуализация в процессе аудиторной и внеаудиторной работы поликультурного потенциала образовательной среды вуза;

– использование ресурсов обучения дисциплины «Русский язык как иностранный» (включение материалов страноведческой направленности, а также материалов, приобщающих курсантов к культурам других народов, в дидактический материал занятий; использование различных педагогических технологий и форм работ в ходе занятий);

– грамотная организация внеаудиторной деятельности с учетом особенностей образовательной среды военного вуза (участие курсантов не только во внутривузовских, но и в межвузовских мероприятиях с целью расширения границ межкультурного общения и применения полученных знаний в практических ситуациях; участие курсантов в военно-научной работе, написание ими военно-научных работ, участие в конференциях);

– утверждение принципа толерантности в отношении представителей всех национальных групп.

Примечания

¹ Об организации образовательной деятельности в федеральных государственных организациях, осуществляющих образовательную деятельность и находящихся в ведении Министерства обороны Российской Федерации: приказ Министра обороны Российской Федерации от 30.05.2022 г. № 308. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202207040057> (дата обращения: 5.10.2023).

² Об утверждении Перечня сведений Вооруженных Сил Российской Федерации, подлежащих отношению к служебной тайне в области обороны: приказ Министра обороны Российской Федерации от 17 января 2022 г. № 22. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202202280067> (дата обращения: 19.10.2023).

Список литературы

Алексеева А.А. Потенциал полинационального учащегося коллектива в процессе преподавания русского языка как иностранного в военном вузе // Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / под науч. ред. О.В. Вахрушевой. Пермь: Изд-во ПВИ ВНГ, 2023. С. 121–126.

Бучнева О.А. Многонациональный воинский коллектив как фактор адаптации иностранных курсан-

тов-первокурсников к образовательной среде военного вуза // НАУ. 2015. № 15-1 (15). С. 20–21.

Бучнева О.А. Особенности адаптации иностранных курсантов к образовательной среде военного вуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2013. № 10 (85). С. 103–106.

Гурьянчик В.Н., Макеева Т.В. Особенности кросс-культурной адаптации иностранных курсантов в российском военном вузе // Ученые записки: электрон. науч. журнал Курского государственного университета. 2021. № 4 (60). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-kross-kulturnoy-adaptatsii-inostrannykh-kursantov-v-rossiyskom-voennom-vuze> (дата обращения: 13.10.2023).

Лигновская Е.В. Формирование опыта межкультурного взаимодействия у курсантов военного вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2005. 27 с.

Магомедов М.К. Культура межнационального общения военнослужащих: состояние, проблемы, стратегии развития: автореф. дис. ... канд. соц. наук. Волгоград, 2020. 26 с.

Матис В.И. Культура межнационального общения – задача и важное условие успешности образования без национальных границ // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2015. № 23. С. 15–19.

Мирошниченко Е.В. Развитие культуры межнационального общения у будущих педагогов в процессе обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2019. 25 с.

Орехова Е.Н., Самохвалова А.Г. Динамика коммуникативных трудностей студентов, изучающих иностранный язык, в ситуациях межкультурного общения // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. № 2. С. 72–77.

Психодиагностика толерантности личности / под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. Москва: Смысл, 2008. 172 с.

Родионова И.В., Маяцкая Н.К. Формирование коммуникативной компетентности иностранных студентов в поликультурной среде высшей школы // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 140–146.

«Русский язык – объединяющая сила»: сб. материалов междунар. конкурса эссе. Москва: ВУ, 2023. 251 с.

Садыхин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. Москва: Высшая школа, 2005. 310 с.

Согомонян А.С. Культура межнационального общения в воинских коллективах вузов на современном этапе строительства ВС РФ: дис. ... канд. соц. наук. Краснодар, 2015. 227 с.

Чипинова Н.Ф. Формирование культуры межнационального общения у студентов педагогического вуза в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2004. 28 с.

Этнопсихологический словарь / под ред. В.Г. Крысько. Москва: МПСИ, 1999. URL: <http://cult-lib.ru/doc/dictionary/ethnopsychology/fc/slovar-202-2.htm#zag-162> (дата обращения: 2.10.2023).

References

Alekseeva A.A. *Potentsial polinatsional'nogo uchashchegosia kollektiva v protsesse prepodavaniia russkogo iazyka kak inostrannogo v voennom vuze* [The potential of a multinational student team in the process of teaching Russian as a foreign language at a military university]. *Inostrannyi iazyk v sfere professional'noi kommunikatsii* [Foreign language in the field of professional communication]: sb. materialov Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem, ed. by O.V. Vakhrusheva. Perm', PMI NGT Publ., 2023, pp. 121-126. (In Russ.)

Buchneva O.A. *Mnogonatsional'nyi voinskii kollektiv kak faktor adaptatsii inostrannykh kursantov - pervokursnikov k obrazovatel'noi srede voennogo vuza* [Multinational military personnel as a factor in the adaptation of foreign first-year cadets to the educational environment of a military university]. *SAS*, 2015, № 15-1 (15), pp. 20-21. (In Russ.)

Buchneva O.A. *Osobennosti adaptatsii inostrannykh kursantov k obrazovatel'noi srede voennogo vuza* [Features of adaptation of foreign cadets to the educational environment of a military university]. *Izvestiia Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [News of Volgograd State Pedagogical University], 2013, No. 10 (85), pp. 103-106. (In Russ.)

Chipinova N.F. *Formirovanie kul'tury mezhnatsional'nogo obshcheniia u studentov pedagogicheskogo vuza v protsesse professional'noi podgotovki*: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Formation of a culture of interethnic communication among students of a pedagogical university in the process of professional training: PhD thesis, summary]. Cheliabinsk, 2004, 28 p. (In Russ.)

Etnopsikhologicheskii slovar' [Ethnopsychological Dictionary], V.G. Krysko. Moscow: MPSI Publ., 1999. URL: <http://cult-lib.ru/doc/dictionary/ethnopsychology/fc/slovar-202-2.htm#zag-162> (data obrashcheniia: 2.10.2023). (In Russ.)

Gur'ianchik V.N., Makeeva T.V. *Osobennosti krosskul'turnoi adaptatsii inostrannykh kursantov v rossiiskom voennom vuze* [Features of cross-cultural adaptation of foreign cadets at a Russian military university]. *Uchenye zapiski: elektron. nauch. zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta* [Scientific notes. Electronic scientific journal of Kursk State University], 2021, No. 4 (60). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-krosskulturnoy-adaptatsii-inostrannykh-kursantov-v-rossiiskom-voennom-vuze> (access date: 13.10.2023). (In Russ.)

Lignovskaia E.V. Formirovanie opyta mezhkul'turnogo vzaimodeistviia u kursantov voennogo vuza: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Formation of experience of intercultural interaction among cadets of a military university: PhD thesis, summary]. Kostroma, 2005, 27 p. (In Russ.)

Magomedov M.K. *Kul'tura mezhnatsional'nogo obshcheniia voennosluzhashchikh: sostoianie, problemy, strategii razvitiia*: avtoref. dis. ... kand. sots. nauk [Culture of interethnic communication among military personnel: status, problems, development strategies: PhD thesis, summary]. Volgograd, 2020, 26 p. (In Russ.)

Matis V.I. *Kul'tura mezhnatsional'nogo obshcheniia - zadacha i vazhnoe uslovie uspekhov obrazovaniia bez natsional'nykh granits* [The culture of interethnic communication is a task and an important condition for the success of education without national borders]. *Vestnik Altaiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Altai State Pedagogical University], 2015, No. 23, pp. 15-19. (In Russ.)

Miroshnichenko E.V. *Razvitie kul'tury mezhnatsional'nogo obshcheniia u budushchikh pedagogov v protsesse obucheniia v vuze*: avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk [Development of a culture of interethnic communication among future teachers in the process of studying at a university: PhD thesis, summary]. Khabarovsk, 2019, 25 p. (In Russ.)

Orehova E.N., Samokhvalova A.G. *Dinamika kommunikativnykh trudnostei studentov, izuchaiushchikh inostrannyi iazyk, v situatsiakh mezhkul'turnogo obshcheniia* [Dynamics of communicative difficulties of students studying a foreign language in situations of intercultural communication]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Series: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2019, No. 2, pp. 72-77. (In Russ.)

Psikhodiagnostika tolerantnosti lichnosti [Psychodiagnosics of personality tolerance], ed. by G.U. Soldatovoi, L.A. Shaigerovoi. Moscow, Smysl Publ., 2008, 172 p. (In Russ.)

Rodionova I.V., Maiatskaia N.K. *Formirovanie kommunikativnoi kompetentnosti inostrannykh studentov v polikul'turnoi srede vysshei shkoly* [Formation of the communicative competency of foreign students in a multicultural environment of higher education]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Series: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2023, vol. 29, No. 1, pp. 140-146. (In Russ.)

«Russkii iazyk – ob"ediniashchaia sila» [Russian language is a unifying force]: sb. materialov mezhdunar.

nar. konkursa esse. Moscow, VU Publ., 2023, 251 p. (In Russ.)

Sadokhin A.P. *Vvedenie v teoriiu mezhkul'turnoi kommunikatsii* [Introduction to the theory of intercultural communication]. Moscow, Vysshaia shkola Publ., 2005, 310 p. (In Russ.)

Sogomonian A.S. *Kul'tura mezhnatsional'nogo obshcheniia v voinskikh kollektivakh vvuzov na sovremennom etape stroitel'stva VS RF: dis. ... kand. sots. nauk* [The culture of interethnic communication in military teams

of higher educational institutions at the present stage of construction of the RF Armed Forces: DSc thesis]. Krasnodar, 2015, 227 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 19.03.2024; одобрена после рецензирования 30.04.2024; принята к публикации 05.05.2024.

The article was submitted 19.03.2024; approved after reviewing 30.04.2024; accepted for publication 05.05.2024.

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 2. С. 114–122. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, No. 2, pp. 114–122.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 364.04

EDN BQTZIA

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-114-122>

ЛИЧНОСТНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ОРИЕНТИРОВКИ В ПРОСТРАНСТВЕ ИНВАЛИДОВ ПО ЗРЕНИЮ

Волкова Ирина Павловна, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, volkova52@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8812-2832>

Королева Наталья Николаевна, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, korolevanatalya@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4399-6330>

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования характеристик личности, обуславливающих самостоятельную ориентацию в пространстве инвалидов по зрению. В исследовании приняли участие 23 инвалида по зрению зрелого возраста. Использовался следующий психодиагностический комплекс: методика диагностики доминирующего психического состояния «Доминирующее состояние» (ДС) Л.В. Куликова, опросник «Копинг-стратегии» Р. Лазаруса, опросник уровня субъективного контроля (УСК) Роттера, адаптированный Е.Ф. Бажиным, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткиндо; разработанная нами анкета, направленная на самооценку инвалидами по зрению способности самостоятельно ориентироваться в пространстве. Полученные результаты позволили выявить характеристики личности, выступающие предпосылками самостоятельной ориентации в пространстве у лиц с глубокими нарушениями зрения в зрелом возрасте. Основные затруднения в процессе самостоятельной ориентации в пространстве у инвалидов по зрению связаны с трудностями нахождения необходимых ориентиров, движением транспорта, отсутствием безбарьерной среды, с негативными переживаниями во время самостоятельной ориентировки; с недоступностью невербальной коммуникации при обращении к зрячим за помощью, отсутствием опыта использования современных технических средств, способствующих более успешному ориентированию в пространстве. Личностными предпосылками самостоятельной пространственной ориентировки инвалидов выступают такие копинг-стратегии, как положительная переоценка, дистанцирование, самоконтроль, принятие ответственности, интернальный локус контроля, спокойствие, эмоциональная устойчивость, активность, принятие себя, позитивное отношение к жизни.

Ключевые слова: инвалиды по зрению, пространственная ориентировка, копинг-стратегии, локус контроля, доминирующие эмоциональные состояния, социальная реабилитация.

Для цитирования: Волкова И.П., Королева Н.Н. Личностные предпосылки самостоятельной ориентировки в пространстве инвалидов по зрению // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 2. С. 114–122. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-114-122>

Research Article

PERSONAL PREREQUISITES FOR INDEPENDENT ORIENTATION IN SPACE OF VISUALLY IMPAIRED PEOPLE

Irina P. Volkova, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Herzen Russian State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia, volkova52@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8812-2832>

Natalia N. Koroleva, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Herzen Russian State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia, korolevanatalya@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4399-6330>

Abstract. The article presents the results of an empirical study of personality characteristics that determine the independent orientation in space of visually impaired people. 23 visually impaired adults of mature age took part in the study. The following psychodiagnostic complex was used: method for diagnosing the dominant mental state “Dominant State” (DS) by L.V. Kulikova, “Coping Strategies” questionnaire by R. Lazarus, Rotter’s Level of Subjective Control (LSC) questionnaire, adapted by E.F. Bazhin, E.A. Golyunkina, A.M. Etkind; We developed a questionnaire aimed at self-assessment of visually

impaired people's ability to independently navigate in space. The results made it possible to identify personality characteristics that are prerequisites for independent orientation in space of persons with profound visual impairments in adulthood. The main difficulties in the process of independent orientation in space of visually impaired people are associated with difficulties in finding the necessary landmarks, traffic, the lack of a barrier-free environment and negative experiences during independent orientation; with the inaccessibility of non-verbal communication when turning to sighted people for help and the lack of experience in using modern technical which contribute to more successful navigation in space. The personal prerequisites for independent orientation in space of disabled people are coping strategies such as positive reappraisal, distancing, self-control, acceptance of responsibility, internal locus of control, calmness, emotional stability, activity, self-acceptance, positive attitude towards life.

Keywords: visually impaired, spatial orientation, coping strategies, locus of control, dominant emotional states, social rehabilitation.

For citation: Volkova I.P., Koroleva N.N. Personal prerequisites for independent orientation in space of visually impaired people. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2024, vol. 30, No. 2, pp. 114–122. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-114-122>

Введение. Исследование способности человека к пространственной ориентации выступает одной из ключевых психолого-педагогических проблем. Без пространственной ориентации невозможно ни одно целенаправленное действие человека в различных сферах деятельности [Михальчи 2022]. Способность к ориентации в пространстве предполагает восприятие пространственных отношений, позиции собственного тела, форм, размеров, взаиморасположения объектов и расстояний между ними, определение направлений движения. Это синтез различных видов сенсорно-перцептивной информации, который осуществляется посредством вербального и образного мышления¹ [Литвак 1998; Бонкало с соавт. 2022 и др.]. При наличии дефектов физического и психического развития возникают существенные трудности формирования у человека представлений о пространстве из-за снижения познавательной активности, мобильности, дефицита и скорости переработки информации, сложностей накопления опыта ориентации в окружающем мире, что негативно сказывается на социальной адаптации в целом [Чернова, Арбузова 2019; Строева, Медведева 2021].

Наиболее выраженные затруднения в развитии пространственных представлений и освоении навыков ориентации в пространстве, в том числе самостоятельной пространственной ориентировки, возникают при наличии у человека глубоких нарушений зрения [Литвак 2006; Волкова 2020]. В современной тифлопсихологии не подвергается сомнению положение о том, что у незрячих могут быть сформированы адекватные представления об окружающем пространстве, поскольку отражаемые с помощью совокупной деятельности сохранных анализаторов и остаточного зрения пространственные признаки синтезируются в целостный образ благодаря деятельности высших психических функций (мышления, памяти, внимания и др.) [Замашнюк, Лукина 2019; Вачеян, Иванова 2022]. В то же время ограничение возможности воспринимать мир дистантно, суже-

ние поля воспринимаемого пространства, снижение точности и дифференцированности образов восприятия и пространственных представлений, трудности социальной перцепции затрудняют формирование навыков самостоятельной пространственной ориентировки и в ряде случаев делают невозможной ее автоматизацию [Кохан с соавт. 2021]. В то же время развитие способности самостоятельно ориентироваться в пространстве приобретает для инвалидов по зрению особый личностный смысл, создавая ощущение свободы, независимости и самостоятельности, становясь существенной мерой их самооценки [Růžičková 2019]. Сознательное приобретение и развитие навыков самостоятельной ориентировки в пространстве является главной задачей повышения реабилитационного потенциала инвалидов по зрению как комплекса биологических и психофизиологических характеристик человека, социально-средовых факторов, позволяющих в той или иной степени реализовать его потенциальные способности при наличии ограничений жизнедеятельности [Волкова, Казанкина 2021; Логинова, Петряева 2019].

В современных исследованиях в основном рассматриваются вопросы способности к пространственной ориентировке при нарушениях зрения в детском возрасте [Замашнюк, Лукина 2019; Ганжала, Малярчук 2020 и др.]; методы и приемы обучения слепых пространственной ориентировке, принципы проектирования безбарьерной среды [Hojan et al. 2012; Cuturi et al. 2016; Верховцев 2020; Шолух, Сацура, Иванова 2021 и др.]; технологии и устройства для определения местоположения и навигации [Домбровская А.Е., Домбровская И.В. 2021; Нозилов 2019; Calabrese et. al 2020; Zanchietal 2021 и др.]. Однако в психологической науке ощущается дефицит исследований, раскрывающих личностные механизмы развития навыков самостоятельной пространственной ориентации у людей с глубокими нарушениями зрения в зрелом возрасте. Выявление личностных аспектов ориентировки в про-

странстве у взрослых инвалидов по зрению имеет большое практическое значение для разработки программ, направленных на развитие их умений самостоятельного передвижения и мобильности с учетом личностных особенностей.

Это обусловило **цель** данного исследования – выявление характеристик личности, выступающих в качестве предпосылок самостоятельной пространственной ориентировки инвалидов по зрению и преодоления возникающих проблем в процессе ориентации в пространстве.

Методы и процедура исследования. Исследование проводилось на базе Санкт-Петербургского государственного бюджетного учреждения культуры «Государственная специальная центральная библиотека для слепых и слабовидящих»; Санкт-Петербургского государственного учреждения «Центр медико-социальной реабилитации инвалидов по зрению» (ЦМСРИЗ); ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена». В исследовании приняли участие 23 инвалида по зрению зрелого возраста. Средний возраст респондентов составил 36 лет.

Для изучения характеристик личности инвалидов по зрению использовался следующий комплекс психодиагностических методик: методика диагностики доминирующего психического состояния «Доминирующее состояние» (ДС) Л.В. Куликова, опросник «Копинг-стратегии» Р. Лазаруса, опросник уровня субъективного контроля (УСК) Роттера, адаптированный Е.Ф. Бажиным, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткиндоном; разработанная нами анкета, направленная на оценку инвалидами по зрению собственных навыков и трудностей пространственной ориентировки. Для определения взаимосвязей исследуемых показателей использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Статистический анализ данных осуществлялся посредством пакета прикладных программ SPSS 20.

Результаты и их обсуждение. Результаты изучения способов преодоления инвалидами по зрению трудностей в различных сферах психической деятельности посредством опросника «Копинг-стратегии» Лазаруса (табл. 1) показывают, что у инвалидов по зрению наиболее выраженными копинг-стратегиями являются такие, как «положительная переоценка» (13,6 баллов), «самоконтроль» (12,9 баллов) и «планирование решения проблем» (12,7 баллов). Менее выраженными стратегиями поведения, но находящимися на уровне, свидетельствующем о пограничном состоянии адаптационного потенциала личности, являются копинги «бегство-избегание» (10,9 баллов), «поиск социальной поддержки» (10,5) и «дистанцирование» (9,2 балла). Копинги «принятие ответственности» (7,64 баллов) и «конфронтационный копинг» (7,4 балла) находятся у инвалидов по зрению на границе низкого и среднего уровня выраженности.

Полученные данные свидетельствуют о стремлении инвалидов по зрению преодолевать негативные переживания в связи с возникшими трудностями за счет использования копинга «положительная переоценка», переосмысления возникающих проблем, поиска решения проблемы на основе тщательного их анализа.

Использование стратегии «самоконтроль» помогает инвалидам по зрению преодолевать негативные переживания из-за возникающих проблем за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, стремления к самообладанию. В то же время чрезмерная требовательность к себе, сверхконтроль собственного поведения могут создавать психоэмоциональную напряженность, повышенную тревожность, что может осложнять самостоятельную пространственную ориентацию. Использование копинга «планирование решения проблемы» отражает стремление незрячих преодолевать возникающие проблемы за счет целенаправленного анализа и выработки

Таблица 1

Показатели средних значений выраженности у инвалидов по зрению копинг-стратегий

Копинг-стратегии	Средние значения	Стандарное отклонение
Положительная переоценка	13,55	13,04
Самоконтроль	12,90	3,03
Планирование решения проблемы	12,68	3,25
Бегство-избегание	10,94	3,75
Поиск социальной поддержки	10,47	3,16
Дистанцирование	9,23	2,90
Принятие ответственности	7,64	2,17
Конфронтационный копинг	7,41	2,31

Примечание. Оценка выраженности копинга производится в баллах: 0–7 баллов – низкий уровень напряженности копинг-стратегий; 7–12 баллов – средний, адаптационный потенциал личности в пограничном состоянии; 13–18 баллов – высокая напряженность копинга, которая свидетельствует о выраженной дезадаптации.

стратегии их разрешения, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов. В то же время использование инвалидами данной стратегии поведения, находящейся на границе чрезмерной выраженности, может осложнять процесс самостоятельной пространственной ориентации у инвалидов по зрению, так как трудности получения необходимой информации из-за зрительной депривации предполагают в некоторых ситуациях обращения за помощью к окружающим в процессе пространственной ориентировки.

Результаты изучения уровня субъективного контроля посредством методики УСК (уровень субъективного контроля) Дж. Роттера в адаптации Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкина, Л.М. Эткинды (табл. 2) свидетельствуют о средней степени выраженности у инвалидов по зрению уровня субъективного контроля (среднегрупповой показатель – 4,97 баллов). В целом у инвалидов по зрению выражена тенденция к экстернальному локусу контроля. При этом в области *семейных отношений и в отношении к здоровью и болезни* экстернальный локус контроля выражен у инвалидов по зрению в большей степени по сравнению с другими сферами жизнедеятельности (среднегрупповые значения локуса контроля в области

семейных отношений – 4,0 баллов, в отношении здоровья и болезни – 4,07 баллов).

В области же производственных отношений инвалиды по зрению показывают интернальный локус контроля (показатели по шкале «интернальность в области производственных отношений» – 6,9 баллов). В данной сфере жизнедеятельности инвалиды по зрению принимают на себя ответственность, считают свои действия важным фактором организации собственной производственной деятельности, складывающихся отношений в трудовом коллективе и своего продвижения в работе.

Результаты изучения устойчивых психоэмоциональных состояний инвалидов по зрению посредством методики «Доминирующее состояние» (ДС) Л.В. Куликова (табл. 3) показывают, что у данной категории инвалидов наиболее высокие значения отмечаются по таким шкалам, как «устойчивость – неустойчивость эмоционального тона» (56,8 балла), «раскованность – напряженность» (56,8 балла), «спокойствие – тревога» (56,6 баллов), «удовлетворенность – неудовлетворенность жизнью в целом (ее ходом, процессом самореализации)» (56,4 балла).

В целом у инвалидов по зрению отмечается преобладание положительного эмоционального тона,

Таблица 2

Среднегрупповые значения выраженности у инвалидов по зрению уровня субъективного контроля

Шкалы	Среднее значение	Нормативные показатели	Стандартное отклонение
Ип – шкала интернальности в области производственных отношений	6,90	5,5	0,40
Ид – шкала интернальности в области достижений	5,83	5,5	0,59
Им – шкала интернальности в области межличностных отношений	5,70	5,5	0,47
Ин – шкала интернальности в области неудач	5,17	5,5	0,59
Ио – шкала общей интернальности	4,97	5,5	0,49
Из – шкала интернальности в отношении здоровья и болезни	4,07	5,5	0,52
Ис – шкала интернальности в области семейных отношений	4,00	5,5	0,59

Таблица 3

Среднегрупповые значения выраженности доминирующих психических состояний у инвалидов по зрению

Шкалы	Среднее значение	Стандартное отклонение
Шкала Ус: «устойчивость – неустойчивость эмоционального тона»	56,87	6,71
Шкала Ра: «раскованность – напряженность»	56,83	8,43
Шкала Сп: «спокойствие – тревога»	56,67	7,62
Шкала Уд: «удовлетворенность – неудовлетворенность жизнью в целом (ее ходом, процессом самореализации)»	56,47	8,16
Шкала То: «тонус высокий – низкий»	51,93	10,35
Шкала Бо: «бодрость – уныние»	51,67	6,65
Шкала По: «положительный – отрицательный образ самого себя»	50,53	10,79
Шкала Ак: «активное – пассивное отношение к жизненной ситуации»	46,47	6,87

Примечание. Повышенные оценки по той или иной шкале – 55 баллов и более. Пониженные оценки – 45 баллов и менее.

достаточно высокая степень эмоциональной устойчивости, способность сохранять адекватность и эффективность поведения и деятельности; они отличаются позитивным настроем, субъективным ощущением внутренней собранности, запасов сил и энергии. Поставленные цели воспринимаются инвалидами по зрению как вполне достижимые, хотя они не стремятся осуществлять какие-либо изменения в себе. В целом инвалиды по зрению удовлетворены своей жизнью, самореализацией, ощущают способность брать на себя ответственность за происходящее, чувствуют готовность преодолеть трудности в реализации своих способностей. Однако показатели по шкале «активное – пассивное отношение к жизненной ситуации» (46,8 баллов) могут свидетельствовать об имеющей место у инвалидов по зрению пассивности, пессимистической оценке многих жизненных ситуаций и неверия в возможность их успешного преодоления, средние значения по шкале По: «положительный – отрицательный образ самого себя» (50,3 балла) свидетельствуют о недостаточной степени у инвалидов по зрению критичности самооценивания.

Результаты анкетного опроса показали различную степень оценки инвалидами по зрению собственных навыков пространственной ориентировки. Так, при ответе на вопрос анкеты «Как Вы оцениваете свою способность ориентироваться в пространстве?» только 35 % респондентов отметили, что могут самостоятельно ориентироваться в пределах города, населенного пункта, в котором проживают; 52 % – могут самостоятельно ориентироваться только по знакомым маршрутам города, по незнакомым маршрутам им требуется помощь сопровождающего; 13 % – самостоятельно ориентируются только в пределах замкнутого пространства (квартира, рабочее место и др.).

В результате опроса были выявлены основные трудности, которые препятствуют самостоятельной ориентировке инвалидов по зрению в пространстве (вопрос анкеты «Что мешает Вам самостоятельно ориентироваться в пространстве?»). Респонденты отметили следующие трудности: трудность нахождения необходимых ориентиров для освоения пространства – 65 %; интенсивное движение транспорта – 52 %; отсутствие во многих районах города безбарьерной среды (звуковые светофоры, наличие тактильных рельефных плиток на тротуарах и др.) – 43 %; постоянное изменение инфраструктуры города – появление новых незнакомых объектов, рекламных щитов, в том числе наличие яркой световой рекламы – 35 %.

Процесс пространственной ориентировки может вызывать у инвалидов по зрению негативные психоэмоциональные состояния. При ответе на вопрос «Ка-

кие переживания возникают у Вас в процессе пространственной ориентировки?» инвалиды по зрению отметили, что часто в процессе пространственной ориентировки у них возникают различные страхи и раздражительность: боязнь переходить проезжую часть – 43 %; страх заблудиться – 35 %; чувство раздражения при потере ориентира и (или) направления движения, при столкновении с препятствием – 35 %; страх незнакомого пространства – 13 %; страх столкновения с окружающими людьми – 35 %; боязнь травмировать себя в процессе ориентировки в пространстве – 22 %.

На вопрос анкеты «Обращаетесь ли Вы за помощью в процессе пространственной ориентировки?» 78 % инвалидов по зрению ответили, что обращаются в процессе ориентировки в пространстве за помощью к зрячим, когда это необходимо, 17 % – всегда обращаются за помощью в процессе ориентировки в пространстве, не обращаются за помощью в процессе ориентировки в пространстве – 5 %. При ответе на вопрос «Укажите причины трудностей при обращении за помощью в процессе пространственной ориентировки, когда это необходимо» 61 % респондентов отметили, что испытывают трудности при обращении за помощью к окружающим, только 39 % – не испытывают трудностей обращаться за помощью к окружающим. В качестве причин возникающих трудностей в процессе взаимодействия со зрячими инвалиды по зрению отмечали: стеснительность (22 %), использование зрячими невербальных средств общения при объяснении необходимого направления движения (48 %); не знают, как правильно обратиться за помощью (13 %); негативный опыт общения со зрячими, к которым им приходилось обращаться за помощью (17 %).

На вопрос анкеты «Какие средства Вы используете в процессе пространственной ориентировки?» 43 % респондентов ответили, что используют только обычную тактильную трость без применения других специальных технических средств; 39 % пользуются обычной тактильной тростью и обычным навигационным приложением; только 18 % инвалидов по зрению используют тактильную трость и специальные навигационные приложения, тактильные схемы и карты.

Результаты корреляционного анализа показали наличие значимых взаимосвязей характеристик личности – копинг-стратегий, доминирующих психических состояний, локуса контроля и показателей самооценки способности и трудностей пространственной ориентировки (табл. 4).

Как видно из таблицы 4, инвалиды по зрению, которые могут самостоятельно ориентироваться в пространстве в пределах города, отличаются пониманием своей ответственности в преодолении воз-

Таблица 4

Статистически достоверные корреляционные взаимосвязи показателей самооценки трудностей, способности пространственной ориентировки и личностных характеристик инвалидов по зрению (N = 23, $p \leq 0,05$)

Показатели	1	2	3	4	5	6	7	8
Тонус	-0,50	0,58	-	-	-	-	-	-
Раскованность – напряженность	-0,42	0,48	-	-	-	-	-	-
Спокойствие – тревога	-0,44	0,40	0,36	0,42	-	-	-	-
Устойчивость – неустойчивость эмоционального фона	-0,41	0,36	-	-	-	-0,38	-	-
Активное – пассивное отношение к жизненной ситуации	-	-	-	-	0,37	-	-	-
Удовлетворенность – неудовлетворенность жизнью в целом	-	0,41	-	-	-	-	-	-
Положительный – отрицательный образ самого себя	-	-	-	-	-	-	-0,40	-
Общая интернальность	-	-	-	-	-	-0,46	-	-
Интернальность в области производственных отношений	-	-	-	-	-	-0,66	-	-
Интернальность в области межличностных отношений	-	-	-	-	-	-	-	0,46
Положительная переоценка	-	-	-	-	0,48	-	-	-
Дистанцирование	-	-	-	-	-	-	0,37	0,43
Самоконтроль	-	-	-	-	-	-	-	0,43
Принятие ответственности	0,37	-0,28	-	-	-	-	-	-

Условные обозначения показателей самооценки инвалидами по зрению трудностей и способности пространственной ориентировки: 1 – способность самостоятельно ориентироваться в пространстве в пределах города; 2 – самостоятельная ориентировка только в знакомых местах города; 3 – отсутствие безбарьерной среды; 4 – трудности поиска необходимых ориентиров; 5 – отсутствие трудностей при обращении за помощью к зрячим; 6 – отсутствие помощи зрячих при обращении к ним; 7 – использование специальных навигационных приложений; 8 – использование обычных навигационных приложений.

никающих актуальных трудностей; в то же время в процессе самостоятельной ориентировки в пространстве для них характерны снижение активности, повышенная утомляемость, склонность испытывать тревогу, беспокойство и раздражительность. Чрезмерная выраженность ответственности может приводить к неоправданной самокритике, переживанию чувства вины и неудовлетворенности собой, что является фактором риска развития депрессивных состояний из-за проблем, возникающих в процессе пространственной ориентировки.

Инвалиды по зрению, самостоятельно ориентирующиеся только по знакомым маршрутам города, характеризуются готовностью искать причины возникающих трудностей в личных недостатках и ошибках. Понимая зависимость между собственными действиями и их последствиями, они осознают, что проблемы, которые могут возникать в процессе пространственной ориентировки, в некоторых ситуациях требуют помощи окружающих. Это позволяет им сохранять уверенность в своих силах и возможностях, эмоциональную устойчивость в состоянии эмоционального возбуждения, проявлять адекватность и эффективность психической саморегуляции, что обуславливает большую степень удовлетворенности жизнью в целом и самореализацией. Реалистичная оценка отсутствия безбарьерной среды как причины затруднений в процессе ориентации в простран-

стве более свойственна инвалидам по зрению, обладающим уверенностью в своих силах, спокойствием, низким уровнем тревожности. Инвалиды по зрению, испытывающие проблемы в процессе пространственной ориентировки, характеризуются высоким уровнем тревожности и напряженности.

Пространственная ориентировка в условиях дефицита необходимой информации предполагает в ряде случаев необходимость обращаться за помощью к окружающим. Респонденты, которые не испытывают трудностей в обращении к зрячим за помощью, характеризуются стремлением преодолевать трудности посредством их положительного переосмысления, отличаются активным, оптимистическим отношением к жизненным ситуациям. Те, кто не получают помощи в случае обращения к зрячим, характеризуются экстернальным локусом контроля, в том числе и в области производственных отношений, эмоциональной неустойчивостью, преобладанием негативного эмоционального тона.

Люди с глубокими нарушениями зрения, использующие в процессе пространственной ориентировки специальные навигационные приложения на смартфоне, отличаются высокой критичностью по отношению к себе, заниженной самооценкой, склонны к преодолению негативных переживаний посредством эмоционального отдаления от трудной ситуации. Инвалиды по зрению, использующие обычные навигационные

приложения, характеризуются способностью преодоления негативных переживаний за счет эмоционального отстранения от ситуации, самоконтроля, принимают ответственность за отношения с окружающими.

Таким образом, успешность самостоятельной пространственной ориентировки инвалидов по зрению зрелого возраста опосредована такими личностными характеристиками, как локус контроля, стратегии совладания с трудными ситуациями, доминирующие эмоциональные состояния.

Заключение. Результаты проведенного исследования показали, что личностными предпосылками самостоятельной пространственной ориентировки инвалидов по зрению выступают высокий тонус, низкий уровень эмоционального напряжения, спокойствие, эмоциональная устойчивость, активность, принятие себя, удовлетворенность жизнью, интернальный локус контроля, использование копинг-стратегий, связанных с эмоциональным дистанцированием, положительной переоценкой ситуации, самоконтролем поведения, принятием ответственности. Личностными барьерами освоения навыков пространственной ориентировки являются экстернальный локус контроля, преобладание негативных эмоциональных состояний, сверхконтроль и чрезмерная самокритика, неудовлетворенность собой. Полученные результаты могут послужить основой для разработки личностно ориентированных программ по развитию навыков самостоятельной пространственной ориентировки инвалидов по зрению в процессе социальной реабилитации инвалидов по зрению.

Примечания

¹ Шемякин Ф.Н. Ориентация в пространстве // Психологическая наука в СССР. Москва, 1959. Т. 1. С. 140–192.

Список литературы

Бонкало Т.И., Еремин М.В., Ковалева М.А., Милуков А.И. Особенности формирования функций пространственной ориентировки у младших школьников с задержкой психического развития // Психология. Психофизиология. 2022. Т. 15, № 3. С. 70–79. <https://doi.org/10.14529/jpps220307>

Вачеян Л.А., Иванова М.Д. Современные проблемы ориентировки в пространстве лиц с нарушениями зрения // Специальное и инклюзивное образование: проблемы и перспективы развития. 2022. С. 133–139.

Верховцев К.Н. Рэндзю как средство развития пространственного мышления слепых и слабовидящих // Сибирский учитель. 2020. № 3 (130). С. 26–30.

Волкова И.П. Отношение общества к инвалидам по зрению: историко-психологический анализ: монография. Санкт-Петербург: Изд-во НПЦ «ПСН», 2020. 179 с.

Волкова И.П., Казанкина Е.Н. Личностные ресурсы социальной реабилитации лиц с врожденной и приобретенной зрительной патологией // Альманах Института коррекционной педагогики. 2021. № 46 (1). С. 98–113.

Ганжсала Г.П., Малярчук Н.Н. Восприятие собственного тела детьми с глубокими нарушениями зрения // Обзор педагогических исследований. 2020. Т. 2, № 4. С. 72–79.

Домбровская А.Е., Домбровская И.В. Тактильные и тактильно-звуковые карты в условиях формирования доступной среды для незрячих пользователей // Лидер будущего. 2021. С. 33–37.

Замашнюк Е.В., Лукина Т.А. Теоретические аспекты развития зрительно-пространственного восприятия у детей с нарушением зрения // Образовательная среда сегодня: теория и практика. 2019. С. 111–114.

Кохан С.Т., Виноградова Н.И., Грабовская Я.И., Сарудейкина Ю.В. Реалии психосоциальной адаптации поздно ослепших студентов в вузе // Международный журнал экспериментального образования. 2021. № 1. С. 63–67.

Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений. Санкт-Петербург: КАРО, 2006. 336 с.

Логонова И.О., Петряева О.В. Аналитический обзор исследований по проблеме реабилитации и реабилитационного потенциала в современных медико-психологических публикациях // Psychology. Psychophysiology. 2019. Vol. 12, No. 4. Pp. 34–43.

Михальчи Е.В. Изучение взаимосвязей адаптивности к физическим условиям среды с другими психологическими качествами личности // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 2. С. 9.

Нозилов Д.А., Каримов Н.М., Зоиров Э.К. Ориентирование незрячих в окружающем архитектурном пространстве // Инновационные направления исследований в сфере естественных и технических наук: сб. науч. трудов по материалам Междунар. науч.-практ. конф.; г. Белгород, 28 июня 2019 г. Белгород: АПНИ, 2019. С. 86–90.

Строева Т.С., Медведева Е.Ю. Полисенсорный подход в формировании пространственной ориентировки у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-4. С. 283–286.

Чернова Г.Р., Арбузова А.Г. Состояние зрительно-пространственной ориентировки дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения // Специальное образование. 2019. С. 319–325.

Шолух Н.В., Сацура Е.И., Иванова А.А. Обустройство сенсорных пространств в структуре социальных и реабилитационных учреждений для лиц с физическими ограничениями: экспериментальное проектирование и строительство // Современное промышлен-

ное и гражданское строительство. 2021. Т. 17, № 2. С. 113–123.

Calabrese B., Velázquez R. et al. Solar-Powered Deep Learning-Based Recognition System of Daily Used Objects and Human Faces for Assistance of the Visually Impaired. *Energies*, 2020, vol. 13 (22), pp. 6104. <https://doi.org/10.3390/en13226104>

Cuturi L.F., Aggius-Vella E., Campus C., Parmigiani A., & Gori M. From science to technology: Orientation and mobility in blind children and adults. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 2016, vol. 71, pp. 240-251.

Hojan E. et al. A new method of teaching spatial orientation to the blind. *Acta Physica Polonica A*, 2012, vol. 121, No. 1A.

Růžičková V. Spatial Orientation Of People With Visual Impairment. Education and Educational Psychology. Proceedings of the 10th International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2019). 09-12 October, 2019. Barcelona, Spain. (Series: European Proceedings of Social and Behavioural Sciences).

Zanchi S. et al. Evaluation of a motion platform combined with an acoustic virtual reality tool: a spatial orientation test in sighted and visually impaired people. 2021 43rd Annual International Conference of the IEEE Engineering in Medicine & Biology Society (EMBC). IEEE, 2021, pp. 6078-6081.

References

Bonkalo T.I., Eremin M.V., Kovaleva M.A., Milyukov A.I. *Osobennosti formirovaniia funktsii prostranstvennoi orientirovki u mladshikh shkol'nikov s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiia* [Features of the formation of spatial orientation functions in primary schoolchildren with mental retardation]. *Psikhologiya. Psikhofiziologiya* [Psychology. Psychophysiology], 2022, vol. 15, No. 3. pp. 70-79. <https://doi.org/10.14529/jpps220307>.

Ganzhala G.P., Malyarchuk N.N. *Vospriiatie sobstvennogo tela det'mi s glubokimi narusheniami zreniia* [Perception of one's own body by children with profound visual impairments]. *Obzor pedagogicheskikh issledovaniy* [Review of pedagogical research], 2020, vol. 2, No. 4, pp. 72-79.

Dombrovskaya A.E., Dombrovskaya I.V. *Taktil'nye i taktil'no-zvukovye karty v usloviakh formirovaniia dostupnoi sredy dlia nezriachikh pol'zovatelei* [Tactile and tactile-sound maps in the conditions of creating an accessible environment for blind users]. *Lider budushchego* [Leader of the Future], 2021, pp. 33-37.

Kokhan S.T., Vinogradova N.I., Grabovskaya Y.I., Sarudeikina Yu.V. *Realii psikhosotsial'noi adaptatsii pozdno oslepshikh studentov v vuze* [Realities of psychosocial adaptation of late blind students at university]. *Mezhdunarodnyi zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniia* [International Journal of Experimental Education], 2021, No. 1, pp. 63-67.

Litvak A.G. *Psikhologiya slepykh i slabovidiashchikh: uchebnoe posobie dlia studentov vysshikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedenii* [Psychology of the blind and visually impaired: A textbook for students of higher pedagogical educational institutions]. St. Petersburg, KARO Publ., 2006, 336 p.

Loginova I.O., Petryaeva O.V. *Analiticheskii obzor issledovaniy po probleme reabilitatsii i reabilitatsionnogo potentsiala v sovremennykh mediko-psikhologicheskikh publikatsiakh* [Analytical review of research on the problem of rehabilitation and rehabilitation potential in modern medical and psychological publications]. *Psychology. Psychophysiology* [Psychology. Psychophysiology], 2019, vol. 12, No. 4, pp. 34-43.

Mikhailchi E.V. *Izuchenie vzaimosviazi adaptivnosti k fizicheskim usloviyam sredy s drugimi psikhologicheskimi kachestvami lichnosti* [Study of the relationship between adaptability to the physical conditions of the environment and other psychological qualities of the individual]. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University], 2022, vol. 10, No. 2, p. 9.

Nozilov D.A., Karimov N.M., Zoirov E.K. *Orientirovanie nezriachikh v okruzhaiushchem arkhitekturnom prostranstve* [Orientation of the blind in the surrounding architectural space]. *Innovatsionnye napravleniia issledovaniy v sfere estestvennykh i tekhnicheskikh nauk Sbornik nauchnykh trudov po materialam Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii g. Belgorod* [Innovative directions of research in the field of natural and technical sciences Collection of scientific papers based on the materials of the International Scientific and Practical Conference Belgorod, June 28]. Belgorod, APNI Publ., 2019, pp. 86-90.

Stroeva T.S., Medvedeva E.Yu. *Polisensornyi podkhod v formirovanii prostranstvennoi orientirovki u starshikh doshkol'nikov s tiazhelymi narusheniami rechi* [Polysensory approach in the formation of spatial orientation in older preschoolers with severe speech impairments]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia* [Problems of modern pedagogical education], 2021, No. 71-74, pp. 283-286.

Chernova G.R., Arbuzova A.G. *Sostoianie zritel'no-prostranstvennoi orientirovki doshkol'nikov s tiazhelymi narusheniami zreniia* [The state of visual-spatial orientation of preschool children with severe visual impairments]. *Spetsial'noe obrazovanie* [Special education], 2019, pp. 319-325.

Sholukh N.V., Satsura E.I., Ivanova A.A. *Obustroistvo sensorykh prostranstv v strukture sotsial'nykh i reabilitatsionnykh uchrezhdenii dlia lits s fizicheskimi ogranicheniami: eksperimental'noe proektirovanie i stroitel'stvo* [Arrangement of sensory spaces in the structure of social and rehabilitation institutions for persons with physical disabilities: experimental design and construction]. *Sovremennoe promyshlennoe i grazhdanskoe*

stroitel'stvo [Modern industrial and civil engineering], 2021, vol. 17, No. 2, pp. 113-123.

Vacheyan L.A., Ivanova M.D. *Sovremennye problemy orientirovki v prostranstve lits s narusheniami zreniia* [Modern problems of orientation in space for persons with visual impairments]. *Spetsial'noe i inkluzivnoe obrazovanie problemy i perspektivy razvitiia* [Special and inclusive education problems and development prospects], 2022, pp. 133-139.

Verkhovtsev K.N. *Rendziu kak sredstvo razvitiia prostranstvennogo myshleniia slepykh i slabovidia-shchikh* [Renju as a means of developing spatial thinking of the blind and visually impaired]. *Sibirskii uchitel'* [Siberian teacher], 2020, No. 3 (130), pp. 26-30.

Volkova I.P. *Otnoshenie obshchestva k invalidam po zreniiu: istoriko-psikhologicheskii analiz: monografiia* [Society's attitude towards visually impaired people: historical and psychological analysis: monograph]. Saint Petersburg, Publishing house NPC "PSN" Publ., 2020, 179 p.

Volkova I.P., Kazankina E.N. *Lichnostnye resursy sotsial'noi rehabilitatsii lits s vrozhdennoi i priobretennoi zritel'noi patologiei* [Personal resources of social rehabilitation of persons with congenital and acquired visual pathology]. *Al'manakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki* [Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy], 2021, No. 46 (1), pp. 98-113.

Zamashnyuk E.V., Lukina T.A. *Teoreticheskie aspekty razvitiia zritel'no-prostranstvennogo vospriiatiia u detei s narusheniem zreniia* [Theoretical aspects of the development of visual-spatial perception in children with visual impairments]. *Obrazovatel'naiia sreda segodnia: teoriia i praktika* [Educational environment today: theory and practice], 2019, pp. 111-114.

Статья поступила в редакцию 21.03.2024; одобрена после рецензирования 11.04.2024; принята к публикации 11.04.2024.

The article was submitted 21.03.2024; approved after reviewing 11.04.2024; accepted for publication 11.04.2024.

СОЦИОКИНЕТИКА

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 2. С. 123–130. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, No. 2, pp. 123–130.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 329.78

EDN CHNRXM

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-123-130>

МЕХАНИЗМЫ ВОВЛЕЧЕНИЯ МОЛОДЕЖИ В ОБЩЕСТВЕННЫЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ КЕЙС

Митрофанова Светлана Юрьевна, кандидат социологических наук, доцент, Самарский национальный исследовательский университет им. академика С.П. Королева, Самара, Россия, mitrofanova.syu@ssau.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9571-9883>

Аннотация. Статья основана на реализации коллективного проекта по исследованию идентичностей современной молодежи и практик ее консолидации в Самарской области (рук. С.Ю. Митрофанова, N = 541 (количественный этап), N = 12 (качественный этап), 2023 г.), в котором использована стратегия смешивания методов. Одна из задач проекта состояла в выявлении механизмов вовлечения молодежи в общественные объединения. Кейс Самарской области послужил основой для достижения поставленной цели. Предложено авторское понимание механизма вовлечения молодых в деятельность общественных объединений. Особое внимание уделяется активностям самих молодых, а также каналам и обстоятельствам вовлечения молодежи в общественные объединения. Доказывается первостепенная роль субъекта в работе механизма. Собственные активности молодых связаны с их желанием «внутренней» и/или «внешней» самореализации. Выявлены формальные и неформальные каналы вовлечения молодежи в общественные объединения. Указаны обстоятельства, которые могут быть как способствующими, так и препятствующими вовлечению в общественную деятельность. Выделены два вида механизмов вовлечения молодых в общественные объединения: «открытых дверей» и селекции. Утверждается, что на разных этапах транзитуции по общественным организациям и в объединениях различной направленности действуют различные механизмы.

Ключевые слова: молодежь, общественные объединения, механизм вовлечения в общественные объединения, общественные активности молодых, каналы вовлечения в общественные объединения, обстоятельства вовлечения в общественные объединения, стратегия смешивания методов.

Благодарности: статья выполнена при финансовой поддержке Губернского гранта в области науки и техники (Самарская область); автор выражает благодарность коллегам по проекту О.А. Малакановой, Ю.В. Васькиной, Л.В. Вандышевой, А.А. Пустарнаковой, А.В. Богомоловой за совместный труд, а также С.Н. Майоровой-Щегловой за помощь в разработке идей по обсуждаемому вопросу.

Для цитирования: Митрофанова С.Ю. Механизмы вовлечения молодежи в общественные объединения: региональный кейс // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 2. С. 123–130. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-123-130>

Research Article

MECHANISMS OF YOUTH INVOLVEMENT IN PUBLIC ASSOCIATIONS: A REGIONAL CASE

Svetlana Yu. Mitrofanova, Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Samara National Research University named after S.P. Korolev, Samara, Russia, mitrofanova.syu@ssau.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9571-9883>

Annotation. The article is based on the implementation of a collective project of studying the identities of modern youth and the practices of their consolidation in the Samara region (S.Yu. Mitrofanova, N = 541 (quantitative stage), N = 12 (qualitative stage), 2023), strategy of mixing methods was used. One of the objectives of the project was to identify mechanisms for involving young people in public associations. The case of the Samara region served as the basis for achieving this goal. The author's understanding of the mechanism of involving young people in the activities of public associations is proposed. Special attention is paid to the activities of the young themselves, as well as the channels and circumstances of youth involvement in public associations. The primary role of the actor in the operation of the mechanism is proved. The young

people's own activities are related to their desire for "internal" and/or "external" self-realization. Formal and informal channels of youth involvement in public associations have been identified. The circumstances that promote and hinder young people in their social activities are indicated. Two types of mechanisms are identified: "open doors" and selection. Various mechanisms operates at different stages of transit through public organizations, and in associations of different orientation.

Keywords: youth, public associations, mechanism of involvement in public associations, social activities of young people, channels of involvement in public associations, circumstances of involvement in public associations, strategy of mixing methods.

Acknowledgements: the article was made with the financial support of the Provincial Grant in the field of science and technology (Samara region); the author expresses gratitude to colleagues on the project O.A. Malakanova, Yu.V. Vaskina, L.V. Vandysheva, A.A. Pustarnakova, A.V. Bogomolova for collective common work, as well as S.N. Mayorova-Shcheglova for their help in developing ideas on the issue under discussion.

For citation: Mitrofanova S.Y. Mechanisms of Youth involvement in Public Associations: a Regional Case. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, No. 2, pp. 123–130. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-123-130>

Введение. Актуальность проведенного исследования заключается в осмыслении механизма вовлеченности молодых в просоциальные активности. Последние десятилетия больше внимания в научном сообществе уделялось изучению вопросов рекрутирования молодежи в протестную или противоправную деятельность, например в радикальную, экстремистскую или в какие-то тоталитарные секты и тому подобное, в то время как исследование механизма вовлечения молодежи в просоциальные практики оставалось во многом за рамками внимания ученых.

Участие современной российской молодежи в деятельности общественных объединений выступает способом формирования и показателем их гражданской активности как «готовности человека к личному участию в общественно полезной деятельности» [Грибанова: 10] или, более широко, их гражданственности как «меры самореализации человека как гражданина» [Скалина: 5], одним из «признаков» которой, «а также критерием ее сформированности является наличие гражданской позиции» [Общество: 28].

Различные аспекты вовлечения молодежи в общественные объединения находятся в центре внимания отечественных ученых. О.М. Коморникова отмечает, что «процесс включения молодежи в деятельность общественных организаций зависит от ряда факторов. Во-первых, это доминирующее в обществе отношение к таким организациям и осуществляемой ими деятельности, в том числе волонтерской. Во-вторых, особенности группы молодежи, обусловленные спецификой социализации на данном этапе развития общества. В-третьих, необходимо учитывать тенденции развития молодежного движения на современном этапе, мотивацию его активистов» [Коморникова: 111]. М.А. Пушкина особое внимание уделяет «причинам, которые подталкивают молодежь занять активную гражданскую позицию» [Пушкина: 72] и «формам возможного диалога между государством и обществом с точки зрения молодежи» [Пушкина: 74]. Значительная часть работ отечественных ученых посвящена различным формам проявления гражданской

активности, таким как добровольчество, патриотизм, политическая активность молодых и другие. Так, например, данные по среднему возрасту начала участия в волонтерской деятельности представлены в проекте по событийности детства (рук. С.Н. Майорова-Щеглова, 2018 г., N = 774, и 2023 г., N = 1 210, метод онлайн-анкетирования) (см., например: [Майорова-Щеглова, Колосова, Губанова]); вопросы социально-медицинского волонтерства в непрофильном вузе обсуждает Л.В. Вандышева [Вандышева]; проблематика патриотизма молодежи поднимается, например, в работах Н.В. Корж и Л.Ф. Каримовой [Корж, Каримова], а также Г.Я. Гревцевой [Гревцева]. А.Г. Филипова, И.Н. Бухтиярова, Е.М. Скрыпникова сравнивают ресурсы и ограничения социальной активности школьников, включенных и не включенных в общественные организации, особое внимание уделяя военно-патриотическим, экологическим организациям, детским и молодежным общественным советам и РДШ [Филипова, Бухтиярова, Скрыпникова]. Е.М. Харланова, Н.В. Сиврикова, С.В. Буравова, К.В. Викулов рассматривают участие в общественных объединениях с позиции субъективного благополучия подростков [Харланова, Сиврикова, Буравова, Викулов].

Цель данной статьи состоит в выявлении механизмов вовлечения молодежи в общественные объединения. Региональный кейс Самарской области послужил основой для достижения поставленной цели. Всего в Самарской области 12 детских и молодежных общественных объединений, пользующихся государственной поддержкой¹.

Понятие механизма вовлечения более широкое, чем понятие активности субъекта, связанной с вовлечением в общественную деятельность. Механизм вовлечения молодых в общественные объединения рассматриваем как подвижный комплекс организационных и тактических процедур, стыкующих, связывающих определенным образом субъектов, обстоятельства и каналы вовлечения, и тем самым направляющих ход движения всей системы вовлечения молодых в общественные объединения. Подчер-

кнем первостепенную роль субъекта в работе этого механизма. Благодаря субъекту последний приводится в действие, и в тоже время весь этот функционирующий механизм оказывает влияние на субъекта, направляя включение его в просоциальные активности и тем самым приводя к желательным изменениям, что в конечном итоге способствует усилению гражданского общества.

В целом применительно к механизмам вовлечения молодых в деятельность общественных объединений можно говорить о том, что есть разветвленная структура этих механизмов. Например, можно выделить социально-психологические механизмы, основанные на таких приемах, как убеждение, внушение, подражание, давление и другие. Существуют групповые, оказывающие влияние через присутствие других людей, и личностные: «лицом к лицу», когда воздействие оказывается через конкретных личностей, – механизмы вовлечения в общественные объединения. Также можно отметить, что есть офлайн-механизм, характеризующийся очным форматом каналов и реальными обстоятельствами вовлечения молодых, и онлайн-механизм вовлечения, преимущественно связанный с онлайн-форматом каналов и обстоятельств вовлечения молодых в общественные объединения. Однако главное во всей этой структуре – это именно субъект, благодаря которому становится возможным работа этого механизма: последний начинает работать благодаря субъекту, приводится в действие именно им, функционирует и существует благодаря ему.

Методы исследования. Данная статья основана на реализации коллективного проекта по исследованию идентичностей современной молодежи и практик ее консолидации в Самарской области (рук. С.Ю. Митрофанова, N = 541 (количественный этап), N = 12 (качественный этап)). Одна из задач проекта связана с выявлением механизмов вовлечения молодежи в общественные объединения. В рамках проекта была использована стратегия смешивания методов. За основу применения микс-стратегии взят подход «последовательного вклада», выделенный Д. Морганом [Морган], обозначенный в работе отечественных авторов (см., например: [Савинская, Истомина, Ларкина, Круглова] или [Стратегия]), позволяющий «выстраивать цепочку преемственности между данными: результаты одного метода послужат данными для «входа» к следующему методу (Qual- > Quant; Кач- > Кол). По мнению Д. Моргана, это наиболее продуктивный подход интеграции результатов качественных и количественных исследований» [Полухина, Просянюк: 53]. Применительно к нашему исследовательскому проекту считаем, что потенциал одной методологии наилучшим образом раскрывается через возможности другой.

Такой подход позволяет провести более полный анализ и строить выводы с учетом разноплановых данных качественного и количественного этапов исследования. На количественном этапе опрошены студенты Самарского университета, использовалась многоступенчатая выборка (I этап – стратифицированный отбор по институтам, II этап – типологический отбор по направлениям подготовки от института, III этап – гнездовой отбор). В рамках качественного этапа опрашивались две группы участников общественных объединений: 1) «опытные» информанты – стаж участия в деятельности объединений более полутора лет, в основном руководители этих объединений, и 2) «начинающие» – со стажем менее полутора лет, преимущественно «рядовые» участники. Смешивание происходило, во-первых, на уровне постановки цели исследования, во-вторых, во временном аспекте – фактически в одновременной реализации качественного и количественного этапов с июня по ноябрь 2023 года, но с постоянным переключением работы исследовательского коллектива с качественного этапа на количественный и наоборот, то есть это многофазный вариант с точки зрения тайминга, в-третьих, совмещение отражено в интерактивном характере анализа данных, когда тексты интервью в рамках качественного этапа исследования использовались для разработки анкеты в количественном исследовании, и затем данные качественного исследования взяты за основу для более глубокого осмысления результатов, полученных в количественном исследовании, и выдвижения новых объяснительных моделей и предположений по отдельным задачам исследования. Таким образом, в реализованном исследовательском проекте интегрирование данных происходило в разных аспектах и на всех этапах, начиная от разработки программы исследования до сбора и анализа данных, завершаясь интерпретацией полученных результатов.

Результаты исследования. По итогам качественного анализа текстов интервью были выявлены субъекты – люди, которые пригласили информантов в молодежные объединения (среди них: знакомые, друзья, одноклассники, преподаватели и кураторы), или же ребята получали информацию из социальных сетей, СМИ. Как выяснилось, в качестве этих субъектов опрошенными обозначены как формальные (преподаватели, кураторы), так и неформальные (знакомые, друзья, одноклассники, социальные сети, Интернет, СМИ) агенты, что говорит о работе формальных и неформальных каналов вовлечения молодых в деятельность общественных объединений. Полученная в ходе интервью от участников объединений информация позволила сформулировать вопрос для анкеты об обстоятельствах, субъектах вовлечения в объединения. При этом при формулировке самого вопро-

Таблица 1

Субъекты, обстоятельства, вовлекшие в участие в работе объединений (в %)*

Субъекты, обстоятельства	Доля ответов (в %)	Всего	Итоговый рейтинг	Пол (в %)		Курс (в %)				
				м	ж	I	II	III	IV	V
Участники объединения	50,0	50,0	I	47,1	52,0	49,4	55,7	49,0	42,9	66,7
Друзья	45,6	45,6	II	52,9	40,5	41,6	51,4	49,0	38,8	66,7
Куратор моей группы	36,8	36,8	III	35,3	37,8	50,6	35,7	29,4	24,5	33,3
У меня были другие обстоятельства, благодаря которым я стал участвовать в работе объединения	26,8	26,8	IV	25,5	27,7	28,6	25,7	17,6	36,7	0,0
Другие люди	15,2	15,2	V	13,7	16,2	11,7	17,1	19,6	14,3	0,0
Преподаватели	7,2	7,2	VI	7,8	6,8	6,5	7,1	11,8	4,1	0,0

*Примечание. Сумма ответов превышает 100 %, так как каждый респондент мог выбрать несколько вариантов ответа.

Таблица 2

Субъекты, обстоятельства, вовлекшие в работу соответствующих объединений (в %)*

Субъекты, обстоятельства	Объединения	Творческие	Спортивные	СНО, технические	Волонтерские	Студенческий профсоюз	Студенческие медиа
Друзья	52,8	36,1	58,8	58,6	50,0	65,0	
Куратор моей группы	54,6	30,6	38,2	41,4	48,7	65,0	
У меня были другие обстоятельства, благодаря которым я стал участвовать в работе объединения	18,5	38,9	29,4	34,5	23,7	10,0	
Другие люди	11,1	11,1	17,6	17,2	13,2	5,0	
Преподаватели	6,5	16,7	23,5	3,4	6,6	15,0	

*Примечание. Сумма ответов превышает 100 %, так как каждый респондент мог выбрать несколько вариантов ответа.

са и вариантов ответов на него опирались как на полученные данные в рамках качественного этапа, так и на специфику объекта в рамках количественного этапа – это студенты Самарского университета, среди которых не обязательно активная молодежь.

В итоге количественный анализ показал, что вовлекают в деятельность объединений студентов, прежде всего, участники этих объединений и друзья (табл. 1). Отметим, что формальные каналы вовлечения задействованы меньше, чем неформальные. Рассматривалось также вовлечение в деятельность объединений юношей и девушек. Существенных различий по полу в данном аспекте не обнаружено, но вместе с тем среди девушек больше тех, кого вовлекают участники объединения (52 %), а среди юношей – тех, кого вовлекают друзья (52,9 %). Как показывает таблица 1, среди первокурсников больше, чем среди студентов других курсов, тех, кто отметил, что их вовлек в работу объединений куратор группы. Это, скорее всего, говорит о том, что возрастает роль формальных каналов. В связи с этим можно сделать вывод, что воспитательная работа по данному направлению в Самарском университете усиливается.

В ходе количественного исследования выяснялось, зависит ли специфика вовлечения от того, участником какого объединения является обучающийся (табл. 2).

Как показывает таблица 2, в творческие объединения и профсоюз вовлекают участники. В СНО, технические клубы – друзья, в волонтерские – и участники, и друзья. В студенческие медиа – друзья и куратор, а в спортивные объединения – обстоятельства. Последний факт позволил сформулировать вопросы, ответы на которые возможно было получить в рамках качественного исследования: что за обстоятельства вовлекают в деятельность общественных объединений, как в итоге определить механизмы вовлечения в деятельность объединений, какими они могут быть, в чем их специфика в организациях разной направленности и в траекториях перехода по этим объединениям. Для того чтобы получить ответы на эти вопросы, вновь обратились к уже накопленному исследователями опыту и данным, полученным в рамках качественного этапа.

Так, М.А. Пушкина изучала механизмы привлечения молодежи к участию в общественных движениях через анализ способов и инструментов их привлечения [Пушкина: 72]. Как показал качественный этап нашего исследования, где изучалась именно активная молодежь Самарского региона, самое главное при вовлечении в общественную работу – это активности, внутренние устремления, достижения самого человека. Считаем, что их смычка с обстоятельствами, та-

кими как возможности/ограничения внешней среды, в которых оказались наши информанты, и каналами как потоками движения информации, средствами ее передачи создает особые конфигурации механизмов вовлечения молодых в общественные объединения – таков наш подход к определению последних. Таким образом, на основе анализа эмпирического материала проекта предлагаем понимать механизмы вовлечения молодых в общественные объединения через смычку или, иначе, процедуры, стыкующие, во-первых, собственные активности информантов, во-вторых, каналы и, в-третьих, обстоятельства их вовлечения. Именно эти позиции, отражающие то, как происходит вовлечение молодых в деятельность общественных объединений, прозвучали наиболее отчетливо в текстах интервью. На этом основании и выделяем механизмы «открытых дверей» и селекции. Остановимся на каждой из указанных позиций, отражающих вовлечение молодежи в общественные объединения, подробнее.

Собственные активности молодых связаны с их желанием «внутренней» самореализации как активностей «для себя», также для молодых важна и «внешняя» самореализация, заключающаяся в достигательных мотивациях, признании результатов их общественной деятельности со стороны значимых других. Однако это не значит, что на этом пути юноши и девушки не сталкивались с препятствиями: «*Директор потом меня вызвал к себе на побеседовать через какое-то время, и беседа была в таком ключе, из всего, как прошла беседа, можно сделать прям такой большой вывод, практически дословно: у таких, как я, большие крылья, его задача эти крылья подрезать. Мне было очень сильно обидно, я ушел из его кабинета немножко расстроенным*» (Валентин, м., «опытный» общественник, участковая избирательная комиссия, поисковый отряд «ЛизаАлерт», Российских фонд свободных выборов). Важным было то, что активная молодежь способна противопоставить результаты своей общественной деятельности тем, кто «подрезает крылья», активные юноши и девушки могут преодолевать трудности, искать пути проявления своих активностей и добиваться успеха, несмотря на преграды, с которыми они сталкиваются.

В текстах интервью так же, как и в рамках количественного исследования, звучали как формальные, так и неформальные каналы вовлечения, причем сразу и те и другие, однако акцент был сделан на неформальных. Также спектр каналов позволяет утверждать, что они работают не только в офлайн, но и онлайн-формате, когда информанты, например, отмечают, что получили информацию из Интернета, чатов или социальных сетей. Можно предположить, что значение онлайн-формата каналов вовлечения молодых в деятельность общественных объедине-

ний будет в обозримом будущем только возрастать, что является следствием процессов информатизации, технологизации и цифровизации современного общества.

Интерес представляют обстоятельства, на основе которых произошло включение, то есть те возможности/ограничения во внешней среде, на основе чего и принималось решение о вовлечении в деятельность общественной организации: «случайно», «спонтанно» (посетил мероприятие, получил информацию из интернета), биографический опыт (специфика социализации, особенности взросления в родительской семье), наличие рекомендации на основе накопленного капитала («меня заметили») и прохождение конкурсного отбора («подавал заявку», «прошел отбор»). Выделение этих обстоятельств требует пояснения.

Первое. Некоторые информанты, которые говорили, что «случайно» или «спонтанно» стали заниматься общественной работой, по ходу самого интервью все-таки приходили к мысли о «спонтанно-осознанном» характере вовлечения в общественные организации, в первую очередь это касается уже накопивших опыт деятельности в этой сфере молодых, более рефлексивно анализирующих свой жизненный путь: «*В 2017 году в обеденный перерыв я листал ленту новостей ВКонтакте, и попала новость о том, что городская Дума проводит конкурс на должность главы г. о. Самара... Я скажу, что это был спонтанно-осознанный поступок. Принял я решение реально за 40 минут, то есть обед 40 минут, я в начале обеда прочитал, к концу обеда я уже понял, что я буду в этом участвовать, участвовать в этой авантюре*» (Валентин, м., «опытный» общественник, участковая избирательная комиссия, поисковый отряд «ЛизаАлерт, Российских фонд свободных выборов). Но даже когда информанты считали, что выбор произошел спонтанно, вместе с тем они называли формальные каналы вовлечения: «*узнала от куратора группы*».

Второе. Биографический опыт информантов разный, они пришли к общественной деятельности различными путями (траекториями). Так, практически для всех информантов были характерны всевозможные активности в детстве, и нынешнюю занятость в общественной организации можно рассматривать как продолжение начавшейся формироваться в детстве активной жизненной позиции. Были кейсы, в которых на выборе в пользу занятий общественной деятельностью сказывалась ситуация, связанная с родительским или, более широко, семейным опытом родительской семьи. Вместе с тем практически у всех опрошенных информантов нынешняя занятость родителей никак не связана с общественной деятельностью. Однако социальные активности информантов в основном находили отклик и под-

держку у их родителей, близких родственников. Следовательно, это позволяет рассматривать данное обстоятельство как то, что способствует включению молодых в общественные объединения. Но вместе с тем это обстоятельство можно рассматривать и как препятствие для занятий общественной деятельностью в том случае, если, как отмечали некоторые информанты, значимость их общественных активностей не находила понимания среди родственников или коллег по работе.

Третье. Рекомендации, которые получали информанты, являются следствием их наработанного капитала. Как правило, о рекомендациях рассказывают «опытные» информанты, отмечая, что их достижения заметили и пригласили поучаствовать в определенных активностях. То есть это не «блат» или чьи-то «связи», которыми пользуются информанты, это именно их личный наработанный социальный капитал, это их достижения и результаты их деятельности, которые отмечены теми, кто обладает определенным статусом и готов предоставить возможности для самореализации информантов в направлении общественной деятельности. Однако, как продемонстрировано первой цитатой, приведенной в данной статье, эти активности могут быть расценены неоднозначно руководством тех организаций, подразделений, в которых, например, заняты информанты по основному роду деятельности, что может служить не только обстоятельством, которое способствует включению в общественные объединения, но и препятствием для проявления общественных активностей молодежи.

Четвертое. Конкурсный отбор связан с конкурентными практиками. С одной стороны, прохождение конкурсного отбора дает возможность доказать значимость своих позиций, приобрести опыт конкурентной борьбы, стать успешным, но вместе с тем далеко не все способны пройти испытания, поэтому в некоторых случаях это обстоятельство могло быть препятствием для включения молодых в общественную деятельность на высокие позиции. Прежде всего, на значимость этого обстоятельства обратили внимание амбициозные молодые юноши и девушки, включенные в общественно-политические объединения, добившиеся значимых позиций в них, но это обстоятельство не было озвучено в объединениях волонтерской направленности.

Заключая анализ выявленных обстоятельств, укажем, что последние, также как и каналы вовлечения, могут быть связаны как с офлайн, так и онлайн-форматом, однако они могут не только способствовать, но и препятствовать включению индивида в общественные объединения. Поясним, что любая классификация условна, не отражает всего многообразия реальности, вместе с тем не претендуем на то,

что представленные варианты обстоятельств являются исчерпывающими, но они отчетливо прозвучали в текстах интервью с активной молодежью Самарской области.

Смычка активностей молодых с каналами и обстоятельствами их вовлечения в деятельность общественных объединений позволяет выйти на два вида механизмов: условно назовем их механизм «открытых дверей» и механизм селекции. Специфика механизма «открытых дверей» состоит в том, что опрошенные говорят о важности внутренней самореализации, о таких обстоятельствах, как то, что они были вовлечены в деятельность «случайно» либо это «биографический опыт», при этом в основном указываются неформальные каналы вовлечения. Селективный механизм связан не только с внутренней самореализацией информантов, но и с «внешней»: достижением статуса, успешности, финансового благополучия, конкурентными практиками доступа к ресурсам. В качестве обстоятельств указываются такие, как прохождение конкурсного отбора, рекомендации, в некоторых кейсах может говориться о случайном характере вовлечения, однако затем сам информант признает его неслучайным, а также это может расцениваться как «биографический опыт», при этом преимущественно используются формальные каналы вовлечения в деятельность общественных объединений.

Подчеркнем, что на разных этапах транзитуции как переходов, движения по общественным организациям и в объединениях различной направленности действуют отличающиеся друг от друга механизмы. На этапе вхождения в общественные объединения, как правило, работает механизм «открытых дверей», а затем на этапе, когда информант уже получил определенный начальный опыт и ставит перед собой цели достижения более значимых позиций, связанных с теми или иными ресурсами, как правило, начинает работать селективный механизм: *«Изначально был парламент, потом меня оттуда делегировали в молодежную избирательную комиссию как представителя парламента... А в парламент как раз конкурсная программа была.... Я в "За Волге" еще с самого его начала, когда только зарождался этот проект. Одни из руководителей были знакомы с моим коллегой по молодежному парламенту, и вот этот коллега предложил»* (Дарья, ж., «опытный», Молодежная избирательная комиссия Самарской области, Молодежный парламент). Хотя не всегда это так, были кейсы, когда информант сразу собирал и подавал документы на конкурс, но это единичный случай.

В целом можно говорить о том, что в добровольческих объединениях работает механизм открытых дверей, а в общественно-политических объединениях на определенном этапе, когда накоплен опыт, – механизм селекции. Скорее всего, в спортивных объеди-

нениях, в отношении которых 38,9 % респондентов отметили, что были другие обстоятельства, благодаря которым они стали участвовать в работе объединения (см. табл. 2), также работает селективный механизм, поскольку профессиональный спорт связан с соревновательностью, конкуренцией, однако применительно к нашему проекту эта гипотеза еще требует проверки.

Таким образом, в статье предложен вариант «последовательного вклада» использования стратегии смешивания методов в исследование механизмов вовлечения молодежи в общественные объединения, при котором сам механизм определяется через процедуры, осуществляющие стыковку активностей информантов, каналов и обстоятельств их вовлечения. На основе данного подхода выделены два вида механизмов: «открытых дверей» и селекции. Доказывается, что на разных этапах транзисии как движения по общественным организациям и в объединениях различной направленности эти механизмы различаются. Вместе с тем проведенный анализ поставил ряд вопросов, которые могут стать предметом научного осмысления в будущем, например, какова динамика вовлечения молодежи в деятельность общественных объединений, как влияет трансформация социальной среды на это вовлечение, каким образом изменения, происходящие внутри самих общественных объединений, сказываются на привлечении молодых в их деятельность.

Примечания

¹ Реестр молодежных и детских общественных объединений, пользующихся государственной поддержкой в Самарской области. 20 апреля 2023. URL: <https://educat.samregion.ru/wp-content/uploads/sites/22/2023/10/reestr-dimoo-ot-20.04.2023.pdf>

Список литературы

Вандышева Л.В. Социально-медицинское волонтерство в непрофильном вузе // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2023. Т. 29, № 1. С. 95–103.

Гревцева Г.Я. Проблема формирования гражданской ответственности и патриотизма учащейся молодежи в системе высшего образования: от протестной к созидательной активности // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2020. Т. 12, № 1. С. 20–29.

Грибанова В.А. Формирование гражданской активности студенческой молодежи в воспитательной работе вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2016. 26 с.

Корж Н.В., Каримова Л.Ф. Проблема патриотизма среди современной молодежи в условиях геополитической напряженности // Наука. Общество. Государство: электрон. науч. журнал. 2022. Т. 10, № 4.

С. 80–89. URL: https://esj.pnzgu.ru/files/esj.pnzgu.ru/korzh_nv_karimova_lf_2022_4_09.pdf (дата обращения: 29.02.2024).

Коморникова О.М. Проблемы включения молодежи в деятельность общественных организаций в современной России // Историческая и социально-образовательная мысль. 2018. Т. 10, № 5 (2). С. 110–118.

Майорова-Щеглова С.Н., Колосова Е.А., Губанова А.Ю. Маршруты офлайн и онлайн-жизни детства: событийный анализ // Ойкумена. Регионоведческие исследования. 2020. № 3. С. 21–34.

Общество. Культура. Образование: монография. Кн. 2 / под общ. ред. В.П. Старостина. Москва: Академия Естествознания, 2016. 168 с.

Полухина Е.В., Просянюк Д.В. Исследования со смешанными методами (mixed methods research): интеграция количественного и качественного подходов // Политическая концептология. 2017. № 1. С. 49–56.

Пушкина М.А. Механизмы привлечения молодежи к участию в общественных движениях на примере г. Санкт-Петербурга // Теории и проблемы политических исследований. 2019. Т. 8, № 1А. С. 71–79.

Савинская О.Б., Истомина А.Г., Ларкина Т.И., Круглова К.Д. Концептуальные представления о стратегиях «смешивания методов» (mixed methods research): этапы развития и современные дискуссии // Социологические исследования. 2016. № 8. С. 21–29.

Скалина А.М. Гражданственность в современной России: сущность, структура, типология: автореф. дис. ... канд. полит. наук. Уфа, 2008. 20 с.

Стратегии смешивания методов (mixed methods research) в социальных исследованиях: исследовательские дизайны и опыт их применения / отв. ред. О.Б. Савинская, Е.В. Полухина. Москва: ВШЭ, 2016–2017. 177 с.

Филипова А.Г., Бухтиярова И.Н., Скрыпникова Е.М. Социальная активность детей и общественные организации: ресурсы, ограничения и возможности участия // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 147–155.

Харланова Е.М., Сиврикова Н.В., Буравова С.В., Викулов К.В. Участие в общественных объединениях как фактор субъективного благополучия подростков // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 3. С. 155–163.

Morgan D.L. Integrating qualitative and quantitative methods: A pragmatic approach. Thousand Oaks, Calif., Sage, 2014, 288 p. <https://doi.org/10.4135/9781544304533>

References

Filipova A.G., Buhtjarova I.N., Skrypnikova E.M. *Social'naja aktivnost' detej i obshhestvennye organizacii: resursy, ogranichenija i vozmozhnosti uchastija* [Social

activity of children and public organizations: resources, limitations and opportunities for participation]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University], 2023, vol. 29, No. 1, pp. 147-155. (In Russ.)

Grevceva G.Ja. *Problema formirovanija grazhdanstvennosti i patriotizma uchashhejsja molodezhi v sisteme vysshego obrazovanija: ot protestnoj k sozidatel'noj aktivnosti* [The problem of the formation of citizenship and patriotism of students in the higher education system: from protest to creative activity]. *Sovremennaja vysshaja shkola: innovacionnyj aspekt* [Modern Higher school: an innovative aspect], 2020, vol. 12, No. 1, pp. 20-29. (In Russ.)

Gribanova V.A. *Formirovanie grazhdanskoj aktivnosti studencheskoj molodezhi v vospitatel'noj rabote vuza: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of civic engagement of students in the educational work of the university: abstract. diss. ... candidate of Pedagogical Sciences]. Volgograd, 2016, 26 p. (In Russ.)

Harlanova E.M., Sivrikova N.V., Buravova S.V., Vikulov K.V. *Uchastie v obshhestvennyh ob'edinenijah kak faktor sub'ektivnogo blagopoluchija podrostkov* [Participation in public associations as a factor of subjective well-being of adolescents]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2023, vol. 29, No. 3, pp. 155-163. (In Russ.)

Korzh N.V., Karimova L.F. *Problema patriotizma sredi sovremennoj molodezhi v uslovijah geopoliticheskoj naprjazhennosti* [The problem of patriotism among modern youth in the context of geopolitical tension]. *Elektronnyj nauchnyj zhurnal «Nauka. Obshhestvo. Gosudarstvo»* [Electronic scientific journal "Science. Society. The state"], 2022, vol. 10, No. 4, pp. 80-89. URL: https://esj.pnzgu.ru/files/esj.pnzgu.ru/korzh_nv_karimova_lf_2022_4_09.pdf (access date: 29.02.2024). (In Russ.)

Komornikova O.M. *Problemy vključenija molodezhi v dejatel'nost' obshhestvennyh organizacij v sovremennoj Rossii* [Problems of youth inclusion in the activities of public organizations in modern Russia]. *Istoricheskaja i social'no-obrazovatel'naja mysl'* [Historical and socio-educational thought], 2018, vol. 10, № 5 (2), pp. 110-118. (In Russ.)

Majorova-Shheglova S.N., Kolosova E.A., Gubanova A.Ju. *Marshruty offlajn i onlajn-zhizni detstva: sobytijnyj analiz* [Routes of offline and online childhood life: event analysis]. *Ojkumena. Regionovedcheskie issledovanija* [Ecumene. Regional studies], 2020, No. 3, pp. 21-34. (In Russ.)

Obshhestvo. Kul'tura. Obrazovanie: monografija. Kn. 2 [Society. Culture. Education: monograph. Iss. 2],

ed. by V.P. Starostina. Moscow, Akademija Estestvoznaniya, 2016, 168 p. (In Russ.)

Poluhina E.V., Prosjanjuk D.V. *Issledovanija so smeshannymi metodami (mixed methods research): integracija kolichestvennogo i kachestvennogo podhodov* [Research with mixed methods (mixed methods research): integration of quantitative and qualitative approaches]. *Politicheskaja konceptologija* [Political conceptology], 2017, No. 1, pp. 49-56. (In Russ.)

Pushkina M.A. *Mehanizmy privlečenija molodezhi k uchastiju v obshhestvennyh dvizhenijah na primere g. Sankt-Peterburg* [Mechanisms of attracting young people to participate in social movements on the example of St. Petersburg]. *Teorii i problemy politicheskikh issledovanij* [Theories and problems of political research], 2019, vol. 8, No. 1A, pp. 71-79. (In Russ.)

Savinskaja O.B., Istomina A.G., Larkina T.I., Kruglova K.D. *Konceptual'nye predstavlenija o strategijah «smeshivanija metodov» (mixed methods research): jetapy razvitija i sovremennye diskussii* [Conceptual ideas about the strategies of "mixing methods" (mixed methods research): stages of development and modern discussions]. *Sociologicheskie issledovanija* [Sociological Research], 2016, No. 8, pp. 21-29. (In Russ.)

Skalina A.M. *Grazhdanstvennost' v sovremennoj Rossii: sushhnost', struktura, tipologija: avtoref. dis. ... kand. polit. nauk* [Citizenship in modern Russia: essence, structure, typology: abstract of the dissertation of the Candidate of Political Sciences]. Ufa, 2008, 20 p. (In Russ.)

Strategii smeshivanija metodov (mixed methods research) v social'nyh issledovanijah: issledovatel'skie dizajny i opyt ih primenenija [Strategies for mixing methods (mixed methods research) in social research: research designs and their application experience], ed. by O.B. Savinskaja, E.V. Poluhina. Moscow, VShJe Publ., 2016-2017, 177 p. (In Russ.)

Vandyшева L.V. *Social'no-medicinskoe volonterstvo v neprofil'nom vuze* [Social and medical volunteering in a non-core university]. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istorija, pedagogika, filologija* [Bulletin of the Samara University. History, pedagogy, philology], 2023, vol. 29, No. 1, pp. 95-103. (In Russ.)

Morgan D.L. *Integrating qualitative and quantitative methods: A pragmatic approach*. Thousand Oaks, Calif., Sage Publ., 2014, 288 p. <https://doi.org/10.4135/9781544304533>

Статья поступила в редакцию 29.02.2024; одобрена после рецензирования 16.04.2024; принята к публикации 16.04.2024.

The article was submitted 29.02.2024; approved after reviewing 16.04.2024; accepted for publication 16.04.2024.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 2. С. 131–133. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, No. 2, pp. 131–133.

ISSN 2073-1426

Научная жизнь

УДК 316

EDN CQKTEZ

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-131-133>

ЖИЗНЕННЫЕ ТРАЕКТОРИИ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: СОЦИАЛЬНЫЙ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ

Адеева Татьяна Николаевна, кандидат психологических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, t_adeeva@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0310-7546>

Райкина Мария Александровна, кандидат педагогических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, mariasomkina@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5400-5147>

Аннотация. 18–19 апреля 2024 года в Костромском государственном университете состоялась II Международная научно-практическая конференция «Жизненные траектории личности в современном мире: социальный и индивидуальный контекст». Организатором конференции выступил КГУ совместно с Гродненским государственным университетом, Ярославским государственным медицинским университетом, Московским государственным психолого-педагогическим университетом.

Ключевые слова: научно-практическая конференция, жизненные траектории, личность, ограниченные возможности здоровья, образовательные траектории, семья, психолого-педагогическое сопровождение, социальное сопровождение.

Для цитирования: Адеева Т.Н., Райкина М.А. Жизненные траектории личности в современном мире: социальный и индивидуальный контекст // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 2. С. 131–133. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-131-133>

Scientific Report

LIFE TRAJECTORIES OF PERSONALITY IN THE MODERN WORLD: SOCIAL AND INDIVIDUAL CONTEXT

Tatiana N. Adeeva, Candidate of Psychological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, t_adeeva@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0310-7546>

Maria A. Raikina, Candidate of Pedagogic Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, mariasomkina@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5400-5147>

Abstract. On April 18–19, 2024, Kostroma State University hosted the Second International Scientific and Practical Conference “Life trajectories of personality in the modern world: social and individual context”. The conference was organised by the KSU together with Grodno State University, Yaroslavl State Medical University and Moscow State Psychological and Pedagogic University.

Keywords: scientific and practical conference, life trajectories, personality, health disabilities, educational trajectories, family, psychological and pedagogic support, social support.

For citation: Adeeva T.N., Somkina M.A. Life trajectories of personality in the modern world: social and individual context. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, No. 2, pp. 131–133. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-131-133>

В Институте педагогики и психологии Костромского государственного университета 18–19 апреля состоялась II Международная научно-практическая конференция «Жизненные траектории личности в современном мире: социальный и индивидуальный контекст». Форум объединил более 300 специалистов, ученых и практиков из 7 стран (Россия, Беларусь, Казахстан, Армения, Узбекистан, Азербайджан, Китай, Республика Бенин) и более 20 городов. Целью проведения научного собрания стало создание площадки для обсуждения современных актуальных научных проблем в сфере педагогики, психологии, специальной педагогики и психологии.

В пленарном заседании приняли участие представители вузов Новосибирска, Еревана, Москвы, Кокшетау. Для обсуждения предлагались разнообразные аспекты тематики жизненных траекторий: проблемы формирования жизненных ценностей в процессе воспитания (Т.А. Ромм, Новосибирский государственный педагогический университет), вопросы формирования профессиональной идентичности студентов (Г.М. Аванесян, Ереванский государственный университет). Обсуждались актуальные проблемы в области образования и психолого-педагогической реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья (Н.В. Бабкина, Институт коррекционной педагогики), вопросы развития инклюзивного образования (Т.С. Иванова, Московский государственный психолого-педагогический университет), проблемы восприятия ценности родительства (И.В. Тихонова, Костромской государственный университет). Особое внимание было уделено вопросу психолого-педагогической поддержки и сопровождения одаренных детей (О.С. Щербинина, Костромской государственный университет). Особое внимание и дискуссию вызвала тема домашнего насилия в отношении детей (Д.В. Лепешев, Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова, Кокшетау, Казахстан).

В ходе работы конференции представлены работы, посвященные актуальным вопросам становления и идентификации личности на разных этапах онтогенеза (С.В. Андриевская, С.Э. Пименова, Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой; Л.Ю. Крутелева, Южный федеральный университет). Анализ социальных и биологических условий развития личности нашел отражение в докладах Е.А. Беловой, И.А. Золотовой (Ярославский государственный медицинский университет); М.Б. Каландаровой (Узбекистан, Университет Маъмуна). Подчеркивается роль социальных факторов в переживании и преодолении личностью трудных жизненных ситуаций различного характера (О.А. Ульянина, Е.А. Никифорова, Е.Е. Соколова, МГППУ; Д.А. Уразбаева, Узбекистан, Университет Маъмуна). В ряде докладов раскрывались важные

аспекты самореализации личности, связанные с навыком принятия решений (Е.В. Битюцкая, А.А. Корнеев, МГУ), с формированием целевой активности личности (Мои Шужань, КНР), развитием рефлексии, Я-концепции (А.И. Чернова, ГБПОУ «Московский техникум креативных индустрий им. Л.Б. Красина»).

Значительное место заняли работы, связанные с проблемами взаимодействия личности и группы. В первую очередь данная тематика раскрывалась в аспекте семейного взаимодействия, посредством обсуждения проблем семейного насилия, психологической помощи в подобных ситуациях. Феномен родительства, его ценность, факторы, связанные с травматичностью родительской роли, отражались в докладах К.В. Карпинского (Гродненский государственный университет им. Янки Купалы), Т.П. Опекиной, Н.В. Волот (Костромской государственный университет). Самоощущение личности на современном этапе, поиск внутренних и внешних факторов, необходимых для совладания с ситуацией неопределенности и угрозы военных действий стали еще одной важной темой выступлений и дискуссий (Е.В. Тихомирова, А.Г. Самохвалова, О.А. Екимчик, Костромской государственный университет; Н.Е. Водопьянова, О.Е. Журбий, А.В. Налётова, Н.И. Шабан, Р.Ф. Махмутова, СПбГУ, ДонГМУ). Актуальными остаются вопросы формирования личности, взаимодействия личности и специфических социальных условий, связанных с пребыванием в местах лишения свободы (Э.В. Заурова, Вологодский институт права и экономики ФСИН). Внимание авторов привлекли также проблемы корпоративного взаимодействия (О.В. Иванова, А.Ю. Маленова, ОмГУ им. Ф.М. Достоевского; Н.Г. Крылова, Костромской государственный университет).

Проблема личностных и профессиональных ценностей, формирование ценностных ориентиров современного поколения стала одной из ведущих в ходе работы конференции (С.К. Бессараб, Д.Б. Воронцов, С.С. Голицина, М.В. Ершова, Костромской государственный университет). Исследователи обсуждали факторы построения образовательных траекторий в условиях различной социально-психологической динамики студенческих коллективов (О.Н. Вишневская, А.В. Воронцова). Важной темой раздела стала проблема самоидентичности педагога и студента, вопросы формирования профессиональной траектории (М.А. Скворцова, И.А. Смирнова, Костромской государственный университет).

Особое внимание на конференции было уделено теме формирования и развития жизненных компетенций детей и подростков с ОВЗ, в частности с задержкой психического развития (А.В. Акулина, Е.М. Макарова, А.М. Федосеева, Институт коррекционной педагогики), проблемам профессиональ-

ной ориентации детей с различными вариантами дизонтогенеза (А.С. Егорова, Институт коррекционной педагогики). Обсуждались проблемы родительского, материнского отношения к детям с ОВЗ, проблемы психолого-педагогического сопровождения семей в ситуации рождения ребенка с ОВЗ, становления личности в условиях дизонтогенеза (Б.Б. Нуруллаева, Н.Р. Жуманиязова, М.Ж. Худойберганова, Узбекистан, Университет Маъмуна). Интерес вызвало изучение внутренней картины дефекта как фактора развития личности в условиях дизонтогенеза (Т.Н. Адеева, Костромской государственной университет), а также исследование, посвященное разработке инклюзивной одежды (Н.С. Шипова, А.Г. Самохвалова, Л.Л. Чагина, Костромской государственной университет).

Одаренные дети и дети группы риска стали еще одной важной дискуссионной темой конференции (И.Н. Грушецкая, Костромской государственной университет; В.Б. Токарева, Я.М. Федотова, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского).

Открытые лекции вызвали большой интерес слушателей. Участники конференции узнали об организации коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития с точки зрения нейропедагогического подхода (Н.В. Крюковская, Гродненский государственный университет им. Янки Купалы). Живой отклик и дискуссию вызвала лекция о содержании и организации психологического сопровождения женщины в ситуации рождения ребенка с заболеванием (И.А. Золотова, ЯГМУ).

В рамках конференции успешно прошла работа мастер-классов. Участники узнали о специфике ранней диагностики суицидального риска (М.В. Сапоровская, Е.В. Тихомирова, Костромской государственной университет). Участники конференции познакомились с возможностями когнитивного моде-

лирования агрессивности, со способами и стратегиями совладания с агрессивными импульсами, с техниками работы с агрессией (Н.В. Грушко, Д.Е. Козлова, ОмГУ им. Ф.М. Достоевского). Интерес вызвали упражнения и игры, направленные на налаживание коммуникации в учебном процессе. Данный материал представлен на мастер-классе «Игры-импровизации в педагогической деятельности» (И.В. Кукуев, Воронежский государственный университет). Большой эмоциональный и профессиональный отклик вызвала работа психодраматической группы, посвященная анализу глубинных, скрытых эмоциональных состояний (Т.Н. Адеева, И.В. Тихонова).

Работа круглого стола позволила обсудить важные практические вопросы, касающиеся организации психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями (Ж.А. Захарова, О.С. Щербинина, Костромской государственной университет; В.С. Иванов, Брестский государственный областной центр молодежно-го творчества).

Высказано пожелание систематически проводить конференции, посвященные данной тематике; зарубежными и отечественными спикерами выражено намерение о продолжении сотрудничества. Принята резолюция, направленная на укрепление научного сотрудничества, продуктивное междисциплинарное взаимодействие в вопросах изучения и проектирования жизненных траекторий личности в различных контекстах.

Статья поступила в редакцию 03.05.2024; одобрена после рецензирования 05.05.2024; принята к публикации 05.05.2024.

The article was submitted 03.05.2024; approved after reviewing 05.05.2024; accepted for publication 05.05.2024.

ПОРТРЕТЫ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 2. С. 134–139. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, No. 2, pp. 134–139. ISSN 2073-1426

Портреты

УДК 159.9:62

EDN DWWEPX

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-134-139>

ЛЕГЕНДА ИСПЕДА В.Г. ЯКОВЛЕВ

Прислонов Николай Николаевич, общественный деятель, историк-краевед, выпускник историко-педагогического факультета 1973 г., org-dubna@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2949-7079>

«Наш пионерский дед», именно так с любовью и уважением называли студенты первых поколений историко-пионерского (позднее историко-педагогического) факультета Костромского пединститута своего наставника, отличника народного просвещения РСФСР, заведующего кафедрой теории и методики пионерской и комсомольской работы, доцента Валентина Григорьевича Яковлева.

Отдав всю свою жизнь пионерии, он, несомненно, заслужил столь почетное неформальное звание. И не только своим возрастом (ведь из всех преподавателей, работавших на факультете, Валентин Григорьевич был самым старшим), но и богатством знаний о пионерском движении страны, которыми он обладал и охотно, на высоком уровне делился с будущими пионерскими и комсомольскими работниками.

Родился В.Г. Яковлев 12 августа 1904 г. на станции Поповка близ Петербурга в семье учителя. В семье было три брата, Валентин – младший. Детство его прошло в Москве. Обучался в гимназии. С той поры остались у него знания латинского языка, которые он довольно часто к месту применял как во время бесед, так и на лекциях, цитируя в подлиннике крылатые латинские выражения. Участвовал в скаутском движении. Рос он в Замоскворечье, недалеко от Кремля и Красной площади, где с 1917 года разворачивались бурные революционные события, определившие будущее России. Конечно, юные москвичи не могли оставаться в стороне от происходившего. Здесь его, 13-летнего подростка, и увлекла боевая, кипучая революционная деятельность. Вместе со своими сверстниками он втягивался в бурлящую, активную революционную реальность. Поэтому, когда в Замоскворечье стали возникать первые комсомольские ячейки, Валентин участвует в их работе. Потом он вспоминал о том времени так: «...помогали старшим очищать улицы, дворы и дома Замоскворечья; устраивать на окраинах огороды; направлять с Павелецкого вокзала в детские дома голодных беспри-



зорников...; дежурили в детских питательных пунктах, столовых».

В 1922 году восемнадцатилетний Валентин вступил в РКСМ и в 1923 г. участвовал в создании первых пионерских отрядов Замоскворецкого района. Стал организатором и вожатым пионерского отряда при 1-й Образцовой типографии. С этого момента он на всю жизнь связал свою судьбу с пионерией. Был членом Замоскворецкого райкома РЛКСМ, заведовал одним из первых в Москве Замоскворецким районным клубом пионеров.

Практический опыт пионерской работы В.Г. Яковлева в Москве оказался востребованным. В связи с решением партии об укреплении работы в сельской местности он был командирован ЦК ВЛКСМ

в Сибирь, в распоряжение Сибкрайкома комсомола, в г. Новониколаевск (ныне Новосибирск), где до 1928 г. возглавлял краевые методические курсы пионерских работников. Здесь он написал свою первую методическую работу «В помощь вожатому октябрят: Как начать и повести работу с октябрятами в летне-осеннее время», изданную Сиббюро юных пионеров.

Приняв решение получить серьезное образование, В.Г. Яковлев в 1928–1931 гг. стал студентом внешкольного отделения педолого-педагогического факультета Академии коммунистического воспитания им. Н.К. Крупской. В то время академия являлась в стране довольно авторитетным учебным заведением, где шла разноуровневая подготовка организаторов социалистического образования и воспитания. Атмосфера в ней в то время была творческой, чему способствовал состав студентов и весьма авторитетных педагогов: П.Г. Блонский, Л.С. Выготский, Л.И. Божович, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Р.Е. Левина, А.Р. Лурия, Л.И. Менжинская. Преподавала здесь и сама Н.К. Крупская, с которой будущему методисту по внешкольной работе В. Яковлеву посчастливилось неоднократно встречаться.

После окончания академии В.Г. Яковлев получает направление в газету «Комсомольская правда», где он стал заведовать пионерским отделом. Об этом периоде в своей жизни он часто и с удовольствием вспоминал, так как в редакции доводилось работать с интересными людьми, часто колесить по стране, встречаться с многими известными в то время писателями и поэтами, передовиками развернувшихся в стране масштабных социалистических преобразований.

Затем была учеба в аспирантуре и работа в Научно-исследовательском институте детком движения Наркомпроса и ЦК ВЛКСМ. В нем Валентин Григорьевич начинает серьезно заниматься научным осмыслением истории детского коммунистического движения в нашей стране, собирает значительный фактический материал и накапливает определенный научно-исследовательский опыт, что дало ему возможность стать в 1932 г. составителем сборника инструктивных материалов «Детское коммунистическое движение», а потом выполнить вместе со своим коллегой А.В. Кудрявцевым монографическое исследование. Так появилась книга очерков «Возникновение детского коммунистического движения в СССР», вышедшая в свет в 1933 г. в издательстве «Молодая гвардия». Это было первое в СССР такого рода издание, в котором авторами с научных позиций определялась его сущность и содержание. Как отмечал известный историограф детского движения в нашей стране доктор педагогических наук Н.Ф. Басов, с этой работы «начиналось время формирования кадров пе-

дагогов-исследователей, определения ими проблематики», время «начала выявления и накопления конкретно-исторического материала». И в этом процессе Яковлеву принадлежало лидирующее положение, которое он сохранил на долгие годы.

В 1934 году, наряду с работой над историко-пионерскими исследованиями, В.Г. Яковлев становится и автором таких нужных для того времени методических работ, как «Историко-революционная пропаганда в пионеротряде» и «Политическая информация в пионеротряде».

В 1935 г. он переходит на работу в Первый московский педагогический техникум (позднее – педагогическое училище № 1). Это было старейшее в г. Москве учебное заведение с уже сложившимися традициями, богатой историей, там Валентин Григорьевич находит себя как преподаватель, а потом и как завуч. В годы Великой Отечественной войны Валентин Григорьевич Яковлев ушел в ополчение, воевал достойно, командовал объектом противовоздушной обороны. Был награжден орденом Красной Звезды и медалями.

Уже после войны он возглавил педучилище, по его инициативе этому учебному заведению в 1946 г. было присвоено имя К.Д. Ушинского, а также было создано первое в стране отделение по подготовке учителей и вожатых. В 1949 г. Яковлев защитил кандидатскую диссертацию «Возникновение пионердвижения в РСФСР», став первым ученым страны, защитившимся по истории детского движения. Значимость этого события была велика и в силу того, что именно в конце 40-х годов в СССР наблюдается практически абсолютное безразличие к исследованию проблем пионерского движения. В этих условиях он оставался одним из немногих, кто был верен своему научному выбору.

В 1951 г. по инициативе известного ученого-педагога, заместителя директора Научно-исследовательского института теории и истории педагогики Академии педагогических наук РСФСР Ф.Ф. Королева, хорошо знавшего научный и педагогический потенциал В.Г. Яковлева, его приглашают туда работать на должность старшего научного сотрудника, заведующего сектором пионерской работы. Годы деятельности в НИИ (1951–1964) были для Валентина Григорьевича весьма продуктивными. По сути своей его сектор являлся единственным в стране научным подразделением, где проводились исследования истории и практики деятельности пионерской организации по воспитанию подрастающего поколения.

Под руководством Яковлева и при его авторстве за этот период было опубликовано 15 книг, касающихся методики пионерской работы и истории пионерии нашей страны. В числе наиболее интересных и фундаментальных стоит назвать такие, как «Совет

дружины – организатор пионерской работы в школе» (вышла в 1956 г.), «Развитие самостоятельности учащихся в пионерской организации» (1958 г.), «Программа воспитательной работы школы» (1958 г.), «Наша смена: (Страницы из истории Московской организации юных пионеров им. В.И. Ленина)» (1959 г. и 1962 г.), «По пионерским ступеням» (1959 г.), пособие для учителей и руководителей учебно-воспитательной работы в начальных классах школы «Воспитательная работа с учащимися I–IV классов» (1961 г.), «Рождение Пионерской организации имени В.И. Ленина» (1962 г.), «Опыт применения «Программы воспитательной работы» с учащимися I–IV классов» (1963 г.), сборник документов, воспоминаний, материалов по истории Всесоюзной пионерской организации им. Ленина (1917–1962 гг.), «Смена комсомола» (1964 г.). Многие из этих изданий стали настольными у советских учителей и пионерских вожатых. Кроме книг Валентин Григорьевич также писал статьи в педагогические журналы, журнал «Вожатый». Из более чем 350 научных работ, входящих в его научно-педагогическое наследие, значительная часть была написана в период работы в НИИ теории и истории педагогики.

Необходимо отметить, что сектор в то время многое сделал для оживления деятельности пионерской организации, разрабатывая для Министерства просвещения и ЦК ВЛКСМ предложения и рекомендации. Он был инициатором и организатором проведения в середине и в конце 50-х годов нескольких крупных всероссийских и всесоюзных совещаний и семинаров по проблемам пионерской работы. В.Г. Яковлев в числе научных сотрудников сектора довольно часто выезжал, как тогда говорили, «на места» – в республики и области страны, встречались с учительством и пионерскими работниками, изучали опыт деятельности пионерских организаций.

В 1964 году В.Г. Яковлев вышел на пенсию, но продолжал заниматься научными исследованиями, писал статьи и был полон творческих сил, которым нашлось применение, но теперь уже в г. Костроме, на историко-пионерском факультете. В 1968 г. тогдашний декан факультета С.М. Миценгендлер предложил ему приехать читать несколько теоретических курсов пионерского профиля. В перспективе же он видел Валентина Григорьевича заведующим пионерской кафедрой, идея о создании которой уже тогда начала вырисовываться в силу необходимости развития факультета. Как он вспоминал позднее, к тому времени впечатления о пионерфаке у него сложились благоприятные и появилось желание сотрудничать с костромичами.

Факультету такой человек, как Яковлев, был крайне нужен, и его появление на нем давало ряд преимуществ. Во-первых, одну из профильных дисциплин начинал вести один из известных исследователей пи-

онердвижения и его теоретиков. Во-вторых, пионерфак получал через нового преподавателя довольно широкий круг связей с научно-педагогической московской средой. В-третьих, В.Г. Яковлев как опытный исследователь обладал опытом преподавательской деятельности и огромным научно-методическим багажом. А вот этого-то находившемуся на этапе становления факультету тогда крайне не хватало. Науку на факультете еще предстояло внедрить и сформировать, как в плане организации учебного процесса, так и в исследовательском аспекте.

Решение о переезде в Кострому было для В.Г. Яковлева непростым, но он его принял, веря, как всегда, в интересную работу, понимая, что его богатый опыт нужен делу воспитания новой формации пионерских работников. В сентябре 1968 года он приехал в Кострому. Основательно, с большой библиотекой и уникальным научным архивом. В октябре приступил к преподаванию пионерской истории и курса «Основы методики научно-педагогических исследований в области пионерского движения». Кроме того, взялся за руководство дипломными и курсовыми работами студентов.

Курс «История Всесоюзной ордена Ленина пионерской организации имени В.И. Ленина» читался на первом курсе и был первой профильной научной дисциплиной в подготовке будущих пионерских работников. Он, можно сказать, создавал необходимый исторический фундамент, на который потом становилось все здание теории и методики пионерской работы. И Яковлев это понимал, стремясь своими занятиями показывать всю цепочку появления, становления и развития детского движения, раскрывая различные стороны многолетних поисков системы пионерской работы.

На его занятиях студентам было интересно не только узнавать много нового из жизни пионерии на различных этапах её истории, но и получать эти знания от человека, являвшегося активным участником и организатором этих процессов. Его лекции не были сухими теоретическими выкладками круга нужной информации, соответствующей учебному плану и программе. Они были простым, доходчивым рассказом очевидца, лично пережившего то, о чем он говорил. Дидакт он был отменный. Умел выстроить диалог со студентами, заинтересовать интересными примерами и жизненными ситуациями, яркими образами. Примеры из вожатской практики, речёвки и строки из популярных пионерских песен, рассказы об известных людях, вершивших пионерскую историю, делали его лекции увлекательными и интересными. Как правило, свои лекции он иллюстрировал обширным наглядным и иллюстративным материалом, изготовленным им самим. Довольно часто на занятиях В.Г. Яковлев читал стихи В.В. Маяковского,



С.А. Есенина, А. Безыменского, М. Светлова, А. Белого, рассказывал студентам о своих встречах с ними.

Теоретические занятия по истории пионерской организации подкреплялись и разработанной им системой интересных практических заданий, которые каждый студент обязан был выполнить и представить на зачете. Желая углублять свои знания пионерской истории он предлагал заниматься исследованиями в историко-пионерском научном кружке, который года 2–3 был на факультете единственным научным студенческим объединением. В нем студенты, проводя творческие поиски, готовили доклады и выступали с ними на научных конференциях как в институте и городе, так и в пионерских организациях г. Костромы и области.

1 апреля 1969 года стало для В.Г. Яковлева рубежной жизненной датой. Наряду с преподавательской деятельностью он взял заведование впервые созданной в нашей стране кафедрой теории и методики пионерской и комсомольской работы. Приказ о назначении его был отдан, хотя официально кафедра была утверждена лишь в августе. Весь этот период Валентин Григорьевич очень интенсивно готовил всю нормативную и методическую базу кафедры и формулировал основные концептуальные положения её работы.

С появлением кафедры в жизни факультета наступал новый этап, причем весьма ответственный: этап становления заканчивался и наступала эпоха зрелого его развития. И в этом В.Г. Яковлеву была уготована значительная и ответственная роль. Как показала жизнь, с этой ролью он вместе со своими единомышленниками справился успешно.

Возглавив кафедру, он со свойственным ему энтузиазмом окупился во все пионерфаковские дела, проявив сложившиеся десятилетиями качества пионерства – быть впереди, брать ответственность на себя, добиваться поставленных целей. И делал он это без особого шума, спокойно, с высокой степенью ответственности и интеллигентности.

Создание кафедры стало важным моментом в окончательном определении совершенно новой концепции подготовки будущих специалистов воспитательной работы в школе. До этого здесь было довольно много импровизаций, и специалист виделся лишь как вожатый и учитель истории и обществоведения. Жизнь же, сама педагогическая практика ставили во главу угла новые, более масштабные задачи: готовить разносторонне подготовленных организаторов работы с детьми и молодежью, способных их вести за собой. Нужна была модель такого специалиста, и кафедра под руководством В.Г. Яковлева стала заниматься этим в первую очередь. Вот что вспоминает по этому поводу К.А. Воронина, в то время ставшая деканом факультета: «Но, пожалуй, самое главное, что мы начали делать в это время, – это составление профиограммы выпускника по специальности “методист пионерский и комсомольской работы в школе”. Эта работа велась под руководством В.Г. Яковлева, это его большая заслуга. Для этого нам потребовалось изучение должностных обязанностей и характера конкретной работы выпускников по второму профилю... Это позволило выяснить, какие же общие на этих участках виды деятельности им необходимо выполнить, какие знания, умения и навыки для этого требуются. Ну а потом нужно было посмотреть, насколько мы их этими знаниями, умениями, навыками обеспечиваем, через какие виды учебной и внеучебной работы факультет их дает. Исходя из этого осуществлялся анализ и совершенствование учебного плана и учебных курсов и форм профессиональной подготовки». Стоит заметить, что во всем этом костромской пионерфак был впереди своих коллег из других вузов страны, где шла подготовка специалистов такого профиля.

Получив одобрение разработанной модели специалиста в министерских структурах и в ЦК ВЛКСМ, факультет начал подготовку методистов по воспитательной работе и учителей истории и обществоведения. Кафедра здесь стала играть главную роль, обеспечивая разработку стратегии подготовки и определяя тактику достижения целей. Под руководством В.Г. Яковлева кафедра быстро наращивала свой организационно-образовательный, кадровый и научно-методический потенциал, довольно быстро завоевала в пединституте авторитет. И это при том, что многое пришлось делать впервые в вузовской практике, что называется «с чистого листа». Ведь опыта работы



такого рода кафедр в стране ещё не было. Костромичи в очередной раз оказались тут первопроходцами.

На первых порах особое значение придавалось формированию с этой целью необходимого кадрового состава. Из костромичей привлекли практических пионерских работников: К.А. Морева, Н.С. Захарову, Н.Н. Торопову, Н.П. Аникину. Пригласили преподавать ученых и практиков из Москвы, Ульяновска, Риги. Однако, как считал В.Г. Яковлев, акцент должен был быть сделан на воспитание непосредственно на кафедре «своей волны» преподавателей. Поэтому он приглашает на преподавательскую работу талантливых выпускников факультета: Т.С. Ефимову, Н.П. Кумбашеву, Н.Ф. Басова, А.Д. Шилика, С.В. Дубровича, А.Г. Кирпичника, ставших позднее высокопрофессиональными педагогами и организаторами учебной деятельности. И эта заложенная им традиция сохранялась на кафедре многие годы и давала свой положительный результат.

В 1972 г. был сделан первый шаг в осмыслении практики подготовки на факультете специалистов. В.Г. Яковлев подвел итоги своей деятельности за первое десятилетие. В феврале деканат, кафедра провели первый слет его выпускников, где состоялась и научно-практическая конференция. На ней В.Г. Яковлев в своем докладе о подготовке пионерских работников в СССР обстоятельно представил результаты деятельности пионерфака и поделился будущими планами в обучении методистов по воспитательной работе. С тех пор проведение слета раз в пять лет и такого рода конференции стало истинной традицией. На них шел, как потом отмечала К.А. Воронина, «...взаимный отчет выпускников перед факультетом об их работе. И вместе с тем это был отчет факультета о его работе, о развитии перед выпускниками, перед теми, кто его создавал».

Особое внимание в первые годы существования кафедры было уделено формированию системы проведения студенческих практик как важного элемента

в подготовке специалистов, а также выработке методических требований к курсовым и дипломным работам. Их тематика стала определяться необходимостью научного анализа состояния работы пионерских и комсомольских организаций, систем воспитания в учебных заведениях Костромской области.

Постепенно кафедра превращалась в научно-методический центр организации в области работы с пионерами и школьниками. Стали проводиться научные конференции, где шло обобщение этой работы. Расширились исследования по историко-пионерской тематике. У кафедры появились базовые школы и внешкольные объединения, где студенты под руководством преподавателей стали проводить эксперименты и исследования. Особым для кафедры стал 1973 год. Её преподаватели, в частности А.Н. Лутошкин, А.Г. Кирпичник, А.Д. Шилик, совместно со студентами заложили новую традицию – ежегодное проведение лагеря школьного комсомольского актива Костромской области «Комсорг», который, как известно, и сейчас продолжает работать. Годом позже при кафедре был создан учебно-методический центр «Товарищ».

С первого года своего существования кафедра стала заниматься выпуском учебно-методических пособий. Пример тут подал сам заведующий, написавший уже в 1969 г. пособие «В помощь изучению курса “История Всесоюзной ордена Ленина пионерской организации имени В.И. Ленина”» (2 выпуска) и пособие «Основы методики научно-педагогических исследований в области пионерского движения: учебно-методические материалы». В 1972 г. В.Г. Яковлев подготовил к изданию очерки по истории пионерской организации «Зори советской пионерии», вышедшие в издательстве «Просвещение» и являющиеся сейчас классическим научным трудом по историко-пионерской тематике. К летней практике студентов в пионерских лагерях кафедра под руководством Яковлева издала тогда два методических сборника «Пионерское лето», материал которых остается актуальным

и поныне. В этом же году при участии В.Г. Яковлева, а также преподавателей и студентов была написана и издана книга «Основные даты и события истории Костромской пионерской организации».

В 1974 г. В.Г. Яковлев покинул Кострому, завершив свою работу в пединституте. После себя он оставил хорошее наследие: кафедра продуктивно работала, став ведущей в нашей стране. При её активном влиянии факультет уверенно следовал по намеченному пути, имея выверенные перспективы. На твердой научной основе шла подготовка специалистов новой формации пионерских и комсомольских работников.

Оставил В.Г. Яковлев после себя и яркую плеяду учеников, нашедших себя в науке, образовании. Студентам он запомнился свободной манерой общения. При этом им никогда не подчеркивалось возрастное или должностное превосходство. Любил увлеченных и талантливых молодых людей, всячески им благоволил, создавая условия для самовыражения и проявления ими своих способностей к научно-исследовательской деятельности, которую поощрял. Многие от него получили пример верного служения науке, педагогической профессии, умения работать с научными текстами. Редактор он был классический: быстро «схватывал» суть того или иного материала и так же быстро умело доводил текст «до ума». Де-

лал он это ненавязчиво, уважительно к мнению и позиции автора. И этот уважительный, добрый и корректный стиль проявлялся в общении со всеми, с кем ему приходилось взаимодействовать, что и вызывало к нему особое позитивное отношение коллег, студентов. Они платили этим же и сохранили о нем самую добрую память. «Славный был педагог! Очень много дал нам знаний по пионерскому движению», – так вспоминает о нем выпускница 1974 г., одна из известных педагогов Владимирской области Татьяна Авдонинова-Светлова. Под данной характеристикой мог бы подписаться не один десяток бывших испедовцев, учившихся у Валентина Григорьевича.

Вернувшись в Москву в 1974 г. он продолжал активно участвовать в общественной жизни ветеранов пионерии и комсомола столицы, помогать работе Кабинета истории Всесоюзной пионерской организации им. В.И. Ленина Дворца пионеров на Ленинских горах. Умер В.Г. Яковлев, легенда испеда, человек из плеяды первопроходцев, в 1981 г. в г. Москве.

Статья поступила в редакцию 30.03.2024; одобрена после рецензирования 25.04.2024; принята к публикации 25.04.2024.

The article was submitted 30.03.2024; approved after reviewing 25.04.2024; accepted for publication 25.04.2024.

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

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 статьи¹ Текст статьи Текст статьи... [Анненков: 467].

Примечания (следуют после текста статьи)

¹ К сожалению, современное переиздание перевода Перцова книги Тэна лишено того изобилия фотоснимков и иллюстраций, которыми было богато снабжено его первое издание 1913, 1916 гг.

² 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).

³ 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 (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 (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 velikoruskogo 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.)

Непомнящий 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. Слостенина. 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

2024 – № 2

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 06.05.2024.

Дата выхода в свет 22.11.2024.

Формат 60×90 1/8. Усл. печ. л. 18,3.

Уч.-изд. 18,9 л.

Тираж 500 экз.

Заказ № 76.

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