



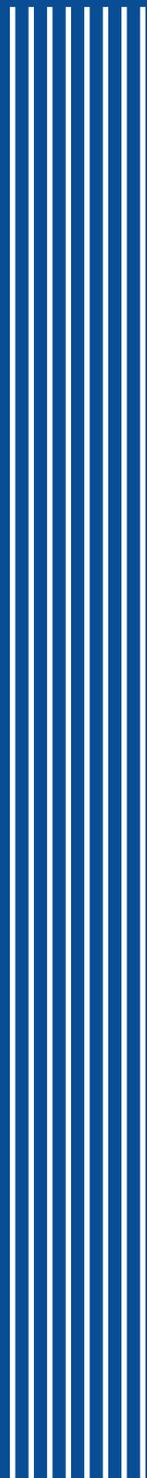
КГУ

Костромской
государственный
университет

ISSN 2073-1426

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета



**ПЕДАГОГИКА
ПСИХОЛОГИЯ
СОЦИОКИНЕТИКА**

3

2024



Костромской
государственный
университет

ВЕСТНИК
КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ
ПЕДАГОГИКА.
ПСИХОЛОГИЯ.
СОЦИОКИНЕТИКА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Выходит с 2006 года

V E S T N I K
OF KOSTROMA
STATE
UNIVERSITY

SERIES
PEDAGOGY.
PSYCHOLOGY.
SOCIOKINETICS

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL JOURNAL

Appears since 2006

2 0 2 4

№ 3

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 Шакурова М.В.**
К вопросу о методологических основах изучения процесса формирования гражданской идентичности обучающихся
- 12 Байбородова Л.В., Дубровская О.С.**
Медиацентр как комплексное средство развития воспитательной системы образовательной организации
- 20 Синицын И.С.**
Глобальная ответственность как базовая идея и результат общего образования: концептуальные основы и технология формирования
- 27 Патраков Э.В., Белов А.А.**
Цифровая трансформация характеристик профессиональной деятельности и коммуникации педагогов
- 36 Савельева О.Е.**
Интеграция парадигмы «эмоционально-поведенческая регуляция» в педагогический дискурс для формирования у школьников умения принимать других

ПСИХОЛОГИЯ

- 43 Карпов А.А., Присяжнюк С.О., Шаршакова А.С.**
Рефлексивные и метакогнитивные детерминанты профессиональной деятельности IT-специалистов
- 50 Мосс В.А., Волкова Е.В.**
Взаимосвязь меры дифференцированности и меры иерархичности со смысловым, событийно-действенным и ассоциативно-образным мышлением кинорежиссера
- 61 Тихомирова Е.В., Крылова Н.Г., Уманская И.А., Голубев В.В., Крылова А.А.**
К вопросу осмысления феномена буллинга педагогами с разным уровнем профессионального выгорания
- 67 Грингауз Д.И.**
Реализация модели сетевого взаимодействия «школа – колледж – вуз» в профилактике зависимости от психоактивных веществ
- 72 Адеева Т.Н., Красовская Н.Ю.**
Особенности восприятия моральных норм подростками
- 80 Грушецкая И.Н., Щербинина О.С., Немченко С.М.**
Изучение понимания феномена одаренности и таланта обучающимися на педагогических направлениях подготовки
- 88 Филимонова Е.Ю.**
Разработка критериев и показателей результативности формирования системного мышления студентов

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

- 96 Иванова Н.М., Павлова О.А.**
Преемственность программ воспитания между организациями дошкольного и общего образования (часть 1)
- 104 Носкова Т.Н.**
Повышение интеллектуальной активности обучающихся в обработке образовательных текстов с использованием цифровых инструментов
- 111 Дронова А.Л., Овчинникова Л.О., Писарь Н.В.**
Проектная деятельность с использованием креативных технологий и искусственного интеллекта на занятиях по русскому языку как иностранному
- 122 Ворошнина А.А., Сидоров Л.К.**
Военно-прикладная физическая подготовка учащихся специализированных классов Росгвардии
- 130 Барабанова Е.И.**
Роль дискурса в формировании мышления и развитии памяти студентов

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- 137 Чернов Д.В.**
Концептуальная характеристика экспертно-педагогического моделирования профессионального воспитания в высшей школе

CONTENTS

PEDAGOGY

- 5 M.V. Shakurova**
On the question of methodological foundations for studying the process of formation of students' civic identity
- 12 L.V. Bayborodova, O.S. Dubrovskaya**
Media center as a comprehensive means of developing the educational system of an educational organization
- 20 I.Se. Sinitsyn**
Global responsibility as a basic idea and result of general education: conceptual foundations and technology of formation
- 27 E.V. Patrakov, A.A. Belov**
Digital transformation of the characteristics of professional activity and communication of teachers
- 36 O.E. Savelyeva**
Introducing the paradigm of "emotional-behavioral regulation" into pedagogical discourse to develop schoolchildren's ability to accept others

PSYCHOLOGY

- 43 A.A. Karpov, S.O. Prisyazhnyuk, A.S. Sharshakova**
Reflexive and Metacognitive Determinants of Professional Activity of IT Specialists
- 50 V.A. Moss, E.V. Volkova**
The relationship between the measure of differentiation and the measure of hierarchy with the meaningful, event-driven and associative-imaginative thinking of the film director
- 61 E.V. Tikhomirova, N.G. Krylova, I.A. Umanskaya, V.V. Golubev, A.A. Krylova**
On the issue of understanding the phenomenon of bullying by teachers with different levels of professional burnout
- 67 D.Ig. Gringauz**
Implementation of the model of network interaction in the prevention of substance abuse "school-college-university" on the example of the Ivanovo region
- 72 T.N. Adeeva, N.U. Krasovskaya**
Peculiarities of teenagers' perception of moral norms
- 80 I.N. Grushetskaya, O.S. Shcherbinina, S.M. Nemchenko**
The study of the understanding of the phenomenon of giftedness and talent by students in pedagogical areas of training
- 88 E.Yu. Filimonova**
Elaboration of criteria and indicators for assessing students' systems thinking development

TEACHING THEORY AND METHODOLOGY

- 96 N.M. Ivanova, O.A. Pavlova**
Continuity of educational programs between organizations of preschool and general education (part 1)
- 104 T.N. Noskova**
Increasing the intellectual activity of students in processing educational texts using digital tools
- 111 A.L. Dronova, L.O. Ovchinnikova, N.V. Pissar**
Project activities using creative technologies and artificial intelligence in classes in Russian as a foreign language
- 122 A.A. Voroshnina, L.K. Sidorov**
Military-applied physical training of students of specialized classes of rosgvardiya
- 130 E.I. Barabanova**
The role of discourse in students' formation of thinking and development of memory

PROFESSIONAL EDUCATION

- 137 D.V. Chernov**
Conceptual characteristics of expert pedagogical modeling of professional education in higher education

143 Белова Т.И., Вишневецкая О.Н., Скворцова М.А.
Опыт подготовки студентов педагогических направлений к прохождению производственной (педагогической) практики в образовательной организации

152 Чикнаверова К.Г.
Обучение контрастивному анализу и переводу синонимов как частная проблема обучения юридическому переводу русскоязычных студентов юридических специальностей

СОЦИОКИНЕТИКА

159 Изотова Е.Г.
Представления педагогического сообщества о программе развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России»

166 Майорова Н.С., Щербинина О.С., Осетрова А.А.
Анализ активности участия одаренных школьников города Костромы и Костромской области во Всероссийской олимпиаде школьников по предметам гуманитарного цикла

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

174 Хазова С.А., Уразбаева Д.А., Каландарова М.Б., Нуруллаева Б.Б.
Первая Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы общества в современной психологии: решения и перспективы»

НАУЧНАЯ ДИСКУССИЯ

177 Исаев Е.А.
Экзистенциальное становление личности будущего учителя как бесконечный поиск смысла педагогического бытия

185 ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

143 T.I. Belova, O.N. Vishnevskaya, M.A.I. Skvortsova
The experience of preparing students of pedagogical directions for the passage of industrial (pedagogical) practice in an educational organization

152 K.G. Chiknaverova
Teaching contrastive analysis and translation of synonyms as a problem of teaching legal translation to Russian speaking learners at law faculties

SOCIOKINETICS

159 E.G. Izotova
The ideas of the pedagogical community about the program for the development of social activity of primary school students "Eaglets of Russia"

166 N.S. Mayorova, O.S. Shcherbinina, A.A. Osetrova
Analysis of the activity of participation of gifted schoolchildren of the city of Kostroma and the Kostroma region in the all-russian school olympiad in the subjects of the humanitarian cycle

SCIENTIFIC LIFE

174 S.A. Khazova, D.A. Urazbaeva, M.B. Kalandarova, B.B. Nurullaeva
First International Scientific and Practical Conference "Current Problems of Society in Modern Psychology: Solutions and Prospects"

SCIENTIFIC DISCUSSION

177 E.An. Isaev
Existential formation of the future teacher's personality as an endless search for the meaning of pedagogical existence

185 REQUIREMENTS TO REGISTRATION OF ARTICLES

ПЕДАГОГИКА

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 5–11. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 5–11.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 37:1

EDN VJQCPA

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-5-11>

К ВОПРОСУ О МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАХ ИЗУЧЕНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Шакурова Марина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Россия, shakurova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4757-8750>

Аннотация. В статье поднимается вопрос о релевантных методологических основах изучения и дальнейшего планирования практик формирования гражданской идентичности обучающихся. Выделены особенности опыта изучения проблематики идентичности: обусловленность государственным заказом с последующей концептуализацией и исследовательским поиском, осуществляемым синхронно практическим решениям; переход от фиксируемой в нормативных документах задачи к отдельным содержательным толкованиям понятия и описаний процесса сдерживает сущностно-содержательный анализ и процесс концептуализации, поскольку присутствует установка на четко заданное прочтение, не требующее корректировки; использование концептуально-методологических решений, разработанных применительно к проблематике сущности гражданской идентичности и процесса ее формирования у обучающихся на основе философии, политологии, культурологии с последующей психолого-педагогической интерпретацией. На основе теоретического анализа, интерпретации и аналогии были сформулированы обобщения относительно ключевых мировоззренческих идей, методологических подходов и принципов, которые релевантны современному представлению о природе, особенностях и механизмах формирования гражданской идентичности обучающихся:

- а) ключевые мировоззренческие идеи: вероятного развития; детерминированности процесса формирования идентичности особенностями референтного окружения, уровнем значимости для личности субъектов его воспитания, агентов социализации; человекообразности и человекоподобности с опорой, в частности, на идею выращивания характеристик и качеств человека и личности;
- б) методологические подходы: фрактальный; антропоцентрический; событийный; резонансный; социально-контекстный;
- в) принципы доминантности; резонансного взаимодействия; социально-педагогического реализма, несводимого к прагматизму.

Ключевые слова: гражданская идентичность, формирование гражданской идентичности обучающихся, методологические основы, социокультурный вызов.

Благодарность. Работа выполнена в соответствии с государственным заданием № 075-00542-24-00 от 17 января 2024 года.

Для цитирования: Шакурова М.В. К вопросу о методологических основах изучения процесса формирования гражданской идентичности обучающихся // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 5–11. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-5-11>

Research Article

ON THE QUESTION OF METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR STUDYING THE PROCESS OF FORMATION OF STUDENTS' CIVIC IDENTITY

Marina V. Shakurova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding member of RAO, Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia, shakurova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4757-8750>

Abstract. The article raises the question of relevant methodological foundations for studying and further designing practices of students' civic identity formation. The peculiarities of the experience of studying the problems of identity are highlighted. On the basis of theoretical analysis, interpretation and analogy, generalizations were formulated regarding the key worldview

ideas, methodological approaches and principles that are relevant to the modern view of the nature, peculiarities and mechanisms of formation of civic identity of students:

- a) key worldview ideas: probable development; determinacy of the process of identity formation by the peculiarities of the reference environment, the level of significance for the individual of the subjects of his upbringing, agents of socialization; human dimensionality and human expediency with reliance, among other things, on the idea of cultivation of characteristics and qualities of a person and personality;
- b) methodological approaches: fractal; anthropocentric; event-based; resonance; socio-contextual;
- c) the principles of other-dominance; resonant interaction; socio-pedagogical realism, irreducible to pragmatism.

Keywords: civic identity, formation of students' civic identity, methodological foundations, sociocultural challenge.

Acknowledgement. The work was performed in accordance with state assignment No. 075-00542-24-00 dated January 17, 2024.

For citation: Shakurova M.V. To the question of methodological bases of studying the process of formation of civil identity of students. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 5–11. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-5-11>

Начало XXI столетия привнесло в отечественную систему образования новый целевой ориентир – формирование идентичности, которая отнесена к ожидаемым личностным результатам в трактовке «формирование российской гражданской идентичности» или «формирование гражданской идентичности» [Шакурова: 453]. Внимание исследователей и практиков тем самым привлечено к более глубинным и сложным процессам, происходящим в личностном развитии растущего человека: в центре внимания оказываются вопросы перехода социального в индивидуальное, реалистичности образов «Я» и их воплощения, референтности социокультурного окружения, значения выбора и субъектной позиции, неустойчивости всех характеристик личности.

К настоящему времени степень изученности обозначенной темы характеризуется несколькими особенностями:

а) обращение к проблематике идентичности (личности, группы, общности) в целях решения психолого-педагогических и образовательных задач было фактически обусловлено государственным заказом, вследствие чего до настоящего времени концептуализация и исследовательский поиск параллельны активной практике;

б) переход от фиксируемой в нормативных документах задачи к отдельным содержательным толкованиям как самого понятия, так и процесса формирования гражданской идентичности в определенной мере затормозили сущностно-содержательный анализ и процесс концептуализации, поскольку присутствует установка на четко заданное прочтение, не требующее корректировки;

в) прочтение сущности понятий «гражданская идентичность» и «процесс формирования гражданской идентичности», содержания описываемых ими явлений и процессов преимущественно осуществлялось и осуществляется, исходя из широкого толкования и с опорой на исследования, лежащие, прежде всего, в области философии, политологии, культурологии. Менее востребованным оказалось психоло-

гическое знание, попытки интеграции научного знания на базе собственно педагогического осмысления остаются единичными.

Как следствие, при определенном росте числа педагогических и психологических публикаций, посвященных вопросам формирования гражданской идентичности (личности, группы, общности), говорить о сложившихся научных традициях, очевидно, рано, поскольку процесс психолого-педагогической концептуализации только разворачивается, а уже разработанные концепции проходят естественную апробацию в науке и массовой практике.

Еще одна особенность исследований проблематики формирования гражданской идентичности обучающихся, позволяющая отнести развитие данного научного направления к начальному уровню концептуализации, связана, если интерпретировать выводы В.А. Медведева [Медведев: 4–5], с недостаточным принятием «методологического плюрализма, признания социокультурной обусловленности» не только самого изучаемого явления, но и процесса его познания. Следствием становится ограничение методологических основ осмысления общепризнанными в актуальном научном пространстве, а сами методологические подходы становятся накладываемой рамкой на процесс изучения явления даже в том случае, когда суть явления либо не раскрывается в полной мере, либо в определенной мере искажается.

Похожая ситуация складывается с обращением к социокультурной детерминированности процесса формирования гражданской идентичности личности как набору внешних условий (в различных исследованиях в определенной мере схожих), многие из которых не всегда напрямую сопряжены с изучаемым процессом, а ситуации с их наложением, взаимоусилением или, напротив, взаимоослаблением, как правило, не рассматриваются.

В этой связи предпринимаемое нами исследование имеет целью уточнение методологических основ изучения и последующего проектирования процесса формирования гражданской идентично-

сти обучающихся в современном социокультурном контексте.

Если следовать логике движения от объекта исследования к его методологической основе, уместно определить наиболее типичные аспекты теории и практики формирования гражданской идентичности, которые позволят остановиться на предпочтительной совокупности методологических оснований.

1. Сохраняет актуальность вопрос о соотношении личностных качеств (например, гражданственность, патриотизм) и аналогичного типа и/или вида идентичности. И в теории, и в практике присутствуют случаи отождествления, а по сути подмены гражданской идентичности гражданственностью как устойчивым личностным качеством. Сложным для понимания является утверждение Э. Эриксона о том, что идентичность, по сути, не является только следствием идентификации, есть и иные механизмы, обеспечивающие ее формирование. Кроме того, становление и развитие идентичности, вне зависимости от ее типа и вида, обуславливается зоной и объектами референтности/релевантности. Результаты многочисленных диагностик свидетельствуют о продолжающемся снижении уровня значимости и привлекательности школы, педагогов. Это при условии, что реально любая образовательная система, отдельный педагог могут влиять на формирование идентичности либо через использование референций (самозначимость, опора на значимых для школьника «Других»), либо путем навязывания, либо грамотным сочетанием первых двух путей. В ситуации постоянного ослабления первого пути неизбежны либо эскалация в использовании второго пути, либо профанация вместо решения задачи в целом.

Традиционное использование в этой связи личностного, личностно ориентированного подходов не снимают проблему, поскольку апеллируют к структуре и качествам личности. Более уместным, исходя из природы и особенностей идентичности как элемента самосознания, будет использование фрактального подхода (А.Г. Маджуга, Р.Б. Сабекия, И.А. Синицина, А.А. Ушаков, Е.В. Филипенко и др.), опора в анализе на идеи вероятностного развития, принципы доминантности, резонансного взаимодействия. При этом подчеркнем, что данный подход в педагогике набирает популярность в теории обучения и предметных методиках, тогда как в теории воспитания встречается значительно реже. В качестве ключевой идеи, на наш взгляд, выступает идея детерминированности процесса формирования идентичности особенностями референтного окружения, уровнем значимости для школьника субъектов его воспитания, агентов социализации.

2. Принципиальное значение имеет вопрос: как обеспечить, удержат, сделать «видимым» и при-

влекательным набор идентичностей (базовый набор идентичностей), который с позиций общества и государства будет являться желаемым; чем данный набор отличается от выделенной совокупности традиционных ценностей, которые в настоящее время рассматриваются в качестве ключевых. Очевидно, что в случае с идентичностью следует за ценностями, иными значимыми ориентирами увидеть человека, его «включенность» в соответствующие сферы жизнедеятельности, отношения (например, не гражданственность, а человек как гражданин, не патриотизм, а человек-патриот и т. п.).

Традиционно используемый антропоцентрический подход в последнее время раскрывается через акцент на индивидуальность, целостность личности, тем самым, на наш взгляд, установки педагогической, социальной и культурной антропологии в определенной мере реализуются избирательно, в меньшей степени соответствуя особенностям понимания сущности идентичности личности и процесса формирования отдельных его типов и видов. Дополнение антропоцентрического подхода идеями человекообразности (А.Н. Сазонова, Н.В. Семенова, Л.А. Степашко); человекосообразности (А.В. Хуторской) с опорой, в частности, на идею возвращивания характеристик и качеств человека и личности.

3. Следующий принципиально значимый вопрос: как сочетать уровни идеального и реального. Педагогика, учитывая глубинные аксиологические корни, тяготеет к долженствованиям («так надо»), декларированию образов идеального «Я» («должен быть таким») как ориентиров воспитания. Но еще Э. Эриксон, определяя идентичность, в качестве ведущего сущностного признака называл реалистичность («я именно такой»). То, как сегодня и сейчас индивид определяет себя в известных и доступных ему антропо-образах, определяет его идентичность. В данном контексте актуален вопрос о том, как остаться в рамках педагогически возможной практики, не принимая на себя решение задач, актуальных и необходимых, но объективно нереализуемых собственно педагогическими средствами. Гражданская идентичность как личностный результат достаточно сложно обеспечить педагогическими средствами, поскольку личностная идентичность – результат выбора ребенка, его самоопределения в доступных ему антропо-образах. В период взросления от предлагаемых извне конструкторов для осмысления и понимания своей принадлежности подросток переходит к конструированию собственных ценностно-смысловых оснований. Навязанный выбор (искусственно созданные условия, когда возможным становится лишь один, удобный педагогам выбор, в большинстве случаев приводит к формированию навязанной идентичности).

Как следствие, необходима опора на идеи «жизненного реализма» (М.В. Богуславский, К.Е. Сумнительный), принцип реализма (несводимый к принципу прагматизма), современные интерпретации принципа связи воспитания с жизнью, идеи повседневности как реальности. Обыденный опыт – основа анализа процесса становления и развития идентичности. Вместе с тем данный элемент самосознания зависит от глубины, остроты и времени удержания внимания на тех или иных антропо-образах. Применительно к исследованиям и проектированию практик формирования гражданской идентичности обучающихся обращают на себя внимание гносеологические возможности событийного подхода (Е.А. Никитина, И.Ю. Шустова и др.) и резонансного подхода (М.А. Дрюк, С.А. Сандалова), поскольку в случае с развитием и формированием идентичности точнее и быстрее воспринимаются те стимулы, которые соответствуют потребностям и ценностям личности. Как следствие, в основу процесса формирования гражданской идентичности следует положить не многократное повторение образов и образов, а разработку и реализацию ситуаций для максимально сконцентрированного воздействия, привлекающего внимание, удерживающего интерес, стимулирующего активность по смыслопостижению опыта на стыке собственного и демонстрируемого.

4. Разрабатываемая нами в течение последних десятилетий концепция социокультурной идентичности личности выстроена с учетом зависимости данного уровня идентичности от социокультурной среды. Современные социокультурные вызовы в научных, научно-публицистических и научно-методических публикациях рассматриваются преимущественно как стимульная основа для искажения, кризиса, утраты различных видов идентичности, разрушение целостности. Вместе с тем очевидно, что для растущего человека особенности социокультурной среды и вызовы социокультурной реальности – исходное основание становления и развития идентичности (основной процесс), процесса ее формирования как сопровождающего и обеспечивающего основной процесс необходимыми ресурсами. В этой связи для научного изучения и последующего преобразования практики может быть использован социально-контекстный подход.

Контекстный подход имплицитно представлен в социально-педагогических концепциях (А.В. Мудрик, М.А. Галагузова, И.А. Липский, В.Г. Бочарова и др.), поскольку активное обращение к средовым влияниям, процессам социализации, инкультурации и аккультурации, определение смыслов воспитания в контексте социализации (А.В. Мудрик) неизбежно заставляют удерживать в поле внимания многочисленные взаимосвязи и взаимозависимости человека и его окружения, возникающего (или не возникающе-

го) диалога человека и среды, придающего смысл субъектности не только и не столько в рамках институализированных систем, но и в среде. Как следствие, социально-контекстные влияния значимы на уровнях:

- порождаемых социальной реальностью особенностей формирования гражданской идентичности;
- ресурсов социальной реальности и социокультурной среды, которые можно и необходимо использовать (актуализировать, адаптировать и т. п.) для поддержки или коррекции указанных особенностей;
- особенностей методики работы с данными ресурсами в воспитательном процессе.

В итоге в работах по теории, методике и технологиям социально-педагогической деятельности, теории и методике воспитания контекстная логика присутствует постоянно, обусловленные этой логикой приемы деятельности активно интерпретируются и реализуются на практике.

Остановимся на одном из актуальных социокультурных вызовов: трансформация системы ценностей, ее разбалансированность, нечеткость смыслового наполнения и разнообразие смыслов, предопределяемых субкультурным многообразием современной реальности. Кроме того, существенное значение имеет закрепившееся право индивидуального выбора ценностных ориентаций в сочетании с поляризацией на уровне общества и государств доминирующих групп ценностей (в частности, приверженность современного Российского государства традиционным ценностям). Очевидно, что индифферентное отношение растущего человека к ценности гражданственности не способствует формированию его гражданской идентичности. Непринятие этой ценности, отрицание соответствующих образов, примеров, опыта применительно к идентичности приводит не к несформированности (как было бы с гражданственностью как личностным качеством), а к формированию негативной гражданской идентичности.

В данном контексте воспитательные практики сталкиваются с целым рядом проблем, которые можно соотнести с выделенными Р. Энгерстремом контекстами критицизма, открытия и применения.

В первом случае значение имеет восприятие и осмысление антропо-образов, соответствующих ценностей, что объективно сложно в современной социальной реальности в силу таких ее характеристик, как разрыв межпоколенческих связей (смысловое наполнение у педагогов и обучающихся различно не только в силу возраста и опыта, но и в силу культурных/субкультурных предпочтений, возможности выбора, подвижности ценностных ориентаций, непроявленности отдельных смыслов по причине невозможности подобрать подкрепление в повседневных практиках и т. п.).

Контекст открытия связан с теми условиями, которые как способствуют, так и препятствуют самоопределению и самореализации в тех или иных образах. Именно совокупность условий предопределяет возможность социальной активности в том и ином направлении жизнедеятельности, проявляющих реалистичное, а не декларируемое принятие образов и смыслов.

Контекст применения важен с точки зрения повторяемости той или иной практики, которая наполнена определенными смыслами, присоединением к общностям и группам, маркируемых как «мои», «свои».

Таким образом, на основе теоретического анализа, интерпретации и аналогии мы сформулировали обобщения относительно ключевых мировоззренческих идей, методологических подходов и принципов, которые релевантны современному представлению о природе, особенностях и механизмах формирования гражданской идентичности обучающихся:

а) ключевые мировоззренческие идеи: вероятно-го развития; детерминированности процесса формирования идентичности особенностями референтного окружения, уровнем значимости для личности субъектов его воспитания, агентов социализации; человекообразности и человекоподобности с опорой, в частности, на идею выращивания характеристик и качеств человека и личности;

б) методологические подходы: фрактальный, антропоцентрический, событийный, резонансный, социально-контекстный;

в) принципы доминантности, резонансного взаимодействия, социально-педагогического реализма, несводимого к прагматизму.

Список литературы

Агапов Ю.В. Структуры повседневности и культуры образования // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение // Вопросы теории и практики. 2011. № 6 (12), ч. 3. С. 10–16.

Богуславский М.В., Сумнительный К.Е. Педагогика «жизненного реализма» // Педагогика. 2009. № 6. С. 75–83.

Власова Т.И. Фрактальный подход к гражданскому воспитанию современной российской молодежи в ракурсе идей Антонио Грамши // Мир науки. Психология и педагогика. 2016. Т. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fraktalnyy-podhod-k-grazhdanskomu-vospitaniyu-sovremennoy-rossiyskoy-molodyozhi-v-rakurse-idey-antonio-gramshi/viewer> (дата обращения: 27.02.2024).

Дрюк М.А. К вопросу о построении многомерной концепции человека. Модель – резонансный подход // Философские исследования. 1998. № 1. С. 16–27.

Маджуга А.Г., Синицина И.А., Филипенко Е.В. Концептуально-теоретические основы фрактальной педагогики как новой области социально-гуманитарного знания // Научный диалог. 2015. № 12 (48). С. 450–459.

Махинин А.Н., Шакурова М.В., Остапенко В.С. Российская идентичность сегодня: проблемы и ресурсы формирования (социально-педагогический контекст): монография. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2022. 188 с.

Медведев В.А. Проблема концептуализации теоретико-методологических оснований исследования: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Екатеринбург, 2008. 28 с.

Никитина Е.А. Событийность как содержательно-смысловая характеристика современного воспитания // Мир педагогики и психологии: международ. науч.-практ. журнал. 2022. № 12 (77). URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/sobytijnost-kak-soderzhatelno-smyslovaya-kharakteristika-sovremennogo-vospitaniya.html> (дата обращения: 10.03.2024).

Сазонова А.Н. Критерий человекообразности в контексте антропоориентированности образования // Человекообразное образование: актуальные проблемы педагогических практик. Владивосток: Изд-во Дальневост. федерал. ун-та, 2018. С. 173–178.

Сандалова С.Я. Педагогический резонанс как состояние субъектов образовательной деятельности // Вестник Бурятского государственного университета. Сер.: Философия. 2010. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-rezonans-kak-sostoyanie-subektov-obrazovatelnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 11.06.2024).

Семенова Н.В. Развитие педагогических аспектов идеи «Человекообразности» в научных трудах Л.А. Степашко // Историко-педагогический журнал. 2013. № 4. С. 193–198.

Ушаков А.А. Фрактальная методология личностно-профессионального саморазвития педагога в интегративной образовательной среде // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8, № 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/58PDMN220.pdf> (дата обращения: 27.02.2024).

Хуторской А.В. Концепция Научной школы человекообразного образования. Москва: Изд-во «Эйдос»; Изд-во Института образования человека, 2015. 24 с.

Шакурова М.В. Воспитание гражданской идентичности детей и молодежи: особенности нормативного поля // Воспитание человека в эпоху глобальных преобразований. Челябинск: ЧИППКРО, 2022. С. 451–455.

Шакурова М.В. К тридцатилетию отечественных педагогических исследований идентичности: константы, откровения, заблуждения // Фундаменталь-

ные проблемы воспитания в условиях современных социальных процессов. Новосибирск: ООО «Немо Пресс», 2020. С. 142–150.

Шустова И.Ю. Событийный подход к воспитанию школьников // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 438. С. 186–193. <https://doi.org/10.17223/15617793/438/25>.

References

Agapov Yu.V. *Struktury` povsednevnosti i kul`tura obrazovaniya* [Structures of everyday life and the culture of education]. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul`turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy` teorii i praktiki* [Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art history. Issues of theory and practice], 2011, no. 6 (12), vol. 3, pp. 10-16. (In Russ.)

Boguslavskij M.V., Sumnitel`ny`j K.E. *Pedagogika «zhiznennogo realizma»* [Pedagogy of “life realism”]. *Pedagogika* [Russian Education and Society], 2009, no. 6, pp. 75-83. (In Russ.)

Dryuk M.A. *K voprosu o postroenii mnogomernoj koncepcii cheloveka. Model` – rezonansny`j podxod* [Toward the construction of a multidimensional concept of man. Model - resonance approach]. *Filosofskie issledovaniya* [Philosophical studies], 1998, no. 1, pp. 16-27. (In Russ.)

Hutorskoj A.V. *Koncepciya Nauchnoj shkoly` chelovekosoobraznogo obra-zovaniya* [The concept of the Scientific School of human-centered education]. Moscow, 2015, 24 p. (In Russ.)

Madzhuga A.G., Sinicina I.A., Filipenko E.V. *Konceptual`no-teoreticheskie osnovy` fraktal`noj pedagogiki kak novej oblasti social`no-gumanitarnogo znaniya* [Conceptual and theoretical foundations of fractal pedagogy as a new field of socio-humanitarian knowledge]. *Nauchny`j dialog* [Nauchnyi dialog], 2015, no. 12 (48), pp. 450-459. (In Russ.)

Maxinin A.N., Shakurova M.V., Ostapenko V.S. *Rossijskaya identich-nost` segodnya: problemy` i resursy` formirovaniya (social`no-pedagogicheskij kontekst)* [Russian identity today: problems and resources of formation (socio-pedagogical context)]. Voronezh, 2022, 188 p. (In Russ.)

Medvedev V.A. *Problema konceptualizacii teoretiko-metodologicheskix osnovanij issledovaniya* [The problem of conceptualization of theoretical and methodological foundations of the study: DSc thesis, summary]. Ekaterinburg, 2008, 28 p. (In Russ.)

Nikitina E.A. *Soby`tijnost` kak sodержatel`no-sm`ylovaya xarakteristika sovremennogo vospitaniya* [Eventfulness as a meaningful characteristic of modern education]. *Mir pedagogiki i psixologii* [The world of pedagogy and psychology], 2022, no. 12 (77). URL: [https://scipress.ru/pedagogiy/articles/sobytijnost-kak-soderzhatelno-](https://scipress.ru/pedagogiy/articles/sobytijnost-kak-soderzhatelno)

[smyslovaya-kharakteristika-sovremennogo-vospitaniya.html](https://scipress.ru/pedagogiy/articles/sobytijnost-kak-soderzhatelno-smyslovaya-kharakteristika-sovremennogo-vospitaniya.html) (access date: 10.03.2024). (In Russ.)

Sazonova A.N. *Kriterij chelovekorazmernosti v kontekste antropoori-entirovannosti obrazovaniya* [The criterion of human dimensionality in the context of anthropocentric education]. *Chelovekorazmernoe obrazovanie: aktual`ny`e problemy` pedagogicheskix praktik* [Human Dimension Education: Current Problems of Pedagogical Practices]. Vladivostok, 2018, pp. 173-178. (In Russ.)

Sandalova S.Ya. *Pedagogicheskij rezonans kak sostoyanie sub`ektov ob-razovatel`noj deyatel`nosti* [Pedagogical resonance as a state of subjects of educational activity]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya* [BSU bulletin. Philosophy], 2010. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskij-rezonans-kak-sostoyanie-subektov-obrazovatelnoy-deyatelnosti> (access date: 11.06.2024). (In Russ.)

Semenova N.V. *Razvitie pedagogicheskix aspektov idei «Chelovekoraz-mernosti» v nauchny`x trudax L.A. Stepashko* [Development of pedagogical aspects of the idea of “Human Dimensionality” in the scientific works of L.A. Stepashko]. *Istoriko-pedagogicheskij zhurnal* [historical-pedagogical journal], 2013, no. 4, pp. 193-198. (In Russ.)

Shakurova M.V. *Vospitanie grazhdanskoj identichnosti detej i molo-dezhi: osobennosti normativnogo polya* [Education of civil identity of children and youth: peculiarities of the normative field]. *Vospitanie cheloveka v e`poxu global`ny`x preobrazovanij* [Educating the human being in an era of global transformation]. Chelya-insk, 2022, pp. 451-455. (In Russ.)

Shakurova M.V. *K tridezatiletiyu otechestvenny`x pedagogicheskix issle-dovanij identichnosti: konstanty`, otkroveniya, zabluzhdeniya* [To the thirtieth anniversary of Russian pedagogical research on identity: constants, revelations, misconceptions]. *Fundamental`ny`e problemy` vospitaniya v usloviyax sovremenny`x social`ny`x processov* [Fundamental problems of upbringing in the context of modern social processes]. Novosibirsk, 2020, pp. 142-150. (In Russ.)

Shustova I.Yu. *Soby`tijny`j podxod k vospitaniyu shkol`nikov* [An event-based approach to educating schoolchildren]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* [Tomsk State University Journal], 2019, no. 438, pp. 186-193. <https://doi.org/10.17223/15617793/438/25> (In Russ.)

Ushakov A.A. *Fraktal`naya metodologiya lichnost-no-professional`nogo samorazvitiya pedagoga v integrativnoj obrazovatel`noj srede* [Fractal methodology of personal and professional self-development of a teacher in an integrative educational environment]. *Mir nauki. Pedagogika i psixologiya* [World of Science. Pedagogy and Psychology], 2020, vol. 8, no. 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/58PDMN220.pdf> (access date: 27.02.2024). (In Russ.)

Vlasova T.I. *Fraktal`ny`j podxod k grazhdanskomu vospitaniyu sovre-mennoj rossijskoj molodezhi v rakurse idej Antonio Gramshi* [Fractal Approach to Civic Education of Modern Russian Youth in the Perspective of Antonio Gramsci's Ideas]. *Mir nauki. Psixologiya i pedagogika* [World of Science. Pedagogy and Psychology], 2016, vol. 4. URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/fraktalnyy-podhod-k-grazhdanskomu-vospitaniyu-sovremennoy-](https://cyberleninka.ru/article/n/fraktalnyy-podhod-k-grazhdanskomu-vospitaniyu-sovremennoy-rossiyskoj-molodyozhi-v-rakurse-idey-antonio-gramshi/viewer)

[rossiyskoj-molodyozhi-v-rakurse-idey-antonio-gramshi/viewer](https://cyberleninka.ru/article/n/fraktalnyy-podhod-k-grazhdanskomu-vospitaniyu-sovremennoy-rossiyskoj-molodyozhi-v-rakurse-idey-antonio-gramshi/viewer) (access date: 27.02.2024). (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 19.08.2024; одобрена после рецензирования 20.10.2024; принята к публикации 20.10.2024.

The article was submitted 19.08.2024; approved after reviewing 20.10.2024; accepted for publication 20.10.2024.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 12–19. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 12–19.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 371.4

EDN SYGYVK

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-12-19>

МЕДИАЦЕНТР КАК КОМПЛЕКСНОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Байбородова Людмила Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, lvbai@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4440-5013>

Дубровская Ольга Сергеевна, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского; МОУ СШ № 7 им. адмирала Ф.Ф. Ушакова, Тутаев, Россия, po4tamt88@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8575-524X>

Аннотация. Основным фактором, определяющим эффективность и успешность любого образовательного учреждения, является грамотно построенная воспитательная система. Одной из главных целей любой школы является воспитание активного, патриотичного, самостоятельного, «знающего себя» гражданина. Следовательно, развитие и моделирование новой, уникальной, «работающей» воспитательной системы становится ключевым элементом организации современного образовательного учреждения. В данной статье рассмотрена модель воспитательной системы «школа смыслов», описаны компоненты этой системы и их взаимодействие. Системообразующим компонентом и комплексным средством развития воспитательной системы образовательной организации является школьный медиациентр (мультимедийный центр). Отдельное внимание уделено понятию «медиаобразование». Действительно, стремительное расширение информационно-телекоммуникационных технологий, а также активное внедрение их в современное образование ставят задачу развития медиаобразования как фактора формирования медиакультуры школьников. Медиациентр «Школа смыслов» ориентирован на субъектный и смыслообразующий уровень развития личности ученика. Медиациентр явился средством не только освоения участниками основ медиа и информационной безопасности, но и позволил расширить границы деятельности субъектов, раскрыть их внутренний потенциал. Представлена образовательная программа курса внеурочной деятельности «Школьная журналистика “Школа смыслов”». В статье сформулирован основной вывод о влиянии медиациентра на развитие воспитательной системы общеобразовательной организации.

Ключевые слова: воспитательная система, модель воспитательной системы, школьная журналистика, мультимедийный центр, «школа смыслов», духовно-нравственное воспитание школьников.

Благодарности: данная статья выполнена в рамках государственного задания на НИР № 073-00036-24-01 «Социокультурные основы развития воспитательных систем общеобразовательных организаций».

Для цитирования: Байбородова Л.В., Дубровская О.С. Медиациентр как комплексное средство развития воспитательной системы образовательной организации // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 12–19. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-12-19>

Research Article

MEDIA CENTER AS A COMPREHENSIVE MEANS OF DEVELOPING THE EDUCATIONAL SYSTEM OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

Lyudmila V. Bayborodova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, lvbai@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4440-5013>

Olga S. Dubrovskaya, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky; admiral F.F. Ushakov Secondary School No. 7, Tutaev, Russia, po4tamt88@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8575-524X>

Annotation. The main factor determining the effectiveness and success of any educational institution is its well-designed educational system. One of the main goals of any school is to educate an active, patriotic, independent, “self-aware” citizen. Consequently, the development and modeling of a new unique, “working” educational system becomes a key element of the organization of a modern educational institution. This article examines the model of the educational system “school of meanings”, describes the components of this system and their interaction. The school Media Center is a system-forming component and a comprehensive means of developing the educational system of an educational organization. Special attention is paid to

the concept of “media education”. Indeed, the rapid expansion of information and telecommunication technologies, as well as their active introduction into modern education, pose the task of developing media education as a factor in the formation of the media culture of schoolchildren. The media center “School of Meanings” is focused on the subjective and semantic level of student’s personality development. The school Media Center is a system-forming component and a comprehensive means of developing the educational system of an educational organization. Special attention is paid to the concept of “media education”. Indeed, the rapid expansion of information and telecommunication technologies, as well as their introduction into modern education, pose the task of developing media education as a factor in the formation of the media culture of schoolchildren. The media center “School of Meanings” is focused on the subjective and semantic level of student’s personality development. The media center was a means not only for participants to master the basics of media and information security, but also allowed them to expand the boundaries.

Keywords: educational system, educational system model, school journalism, multimedia center, “school of meanings”, spiritual and moral education of schoolchildren.

Acknowledgements: this article is carried out within the framework of the state assignment for research No. 073-00036-24-01 “Socio-cultural foundations of the development of educational systems”.

For citation: Bayborodova L.V., Dubrovskaya O.S. Media center as a comprehensive means of developing the educational system of an educational organization. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 12–19. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-12-19>

В последнее время в нашей стране наблюдается тенденция роста внимания к развитию воспитания в образовательных организациях. Впервые за многие десятилетия в основополагающем государственном документе – Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года – определены цели воспитания и обучения как единого процесса. Социальный заказ государства – воспитание человека современного, образованного, нравственного, готового самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способного к сотрудничеству и межкультурному взаимодействию, обладающего чувством ответственности.

Основными направлениями государственной деятельности современного Российского общества провозглашается создание достойных условий жизни и наиболее полное развитие его личностного потенциала, что определяет соответствующие ориентиры системы воспитания. Вместе с тем воспитательная работа в настоящее время осложнена целым рядом негативных процессов, имеющих место в обществе: разрушение и коммерциализация досуговой инфраструктуры, качественное изменение нравственных идеалов, стремление к материальному благополучию любыми средствами и другие негативные явления. Сложившаяся ситуация создает существенные препятствия для практической реализации обновляющихся целей воспитания, решения задач формирования нового поколения России.

В настоящее время актуализировалась проблема воспитания традиционных российских духовно-нравственных ценностей, все чаще в образовании поднимается вопрос о необходимости воспитания свободного человека, который может осознанно проявить социальную активность, субъектную позицию. Это предполагает, прежде всего, создание условий для внутреннего раскрепощения, предоставление

возможности экзистенциального выбора. Становится важным сформировать у ребенка внутреннее ощущение зависимости достижения цели от собственного выбора пути в жизни.

Новые запросы общества требуют создания соответствующих воспитательных систем, основанных на экзистенциальной педагогике и на самоопределении обучающихся. Актуальной становится воспитательная система, основу которой составляет смысло-ориентированный педагогический процесс, где на первый план выходит воспитание гармоничной, «знающей себя и свои внутренние смыслы» личности.

У каждой образовательной организации своя воспитательная система, которая охватывает весь педагогический процесс, интегрируя учебные занятия, внеурочную жизнь детей, разнообразную деятельность и общение за пределами школы, влияние социально-природной, предметно-эстетической среды, непрестанно расширяющееся воспитательное пространство.

Проблемам развития воспитательных систем образовательных организаций посвящены работы многих отечественных и зарубежных ученых и практиков. Благодаря исследованиям Л.И. Новиковой, Е.В. Бондаревской, Б.З. Вульфова, А.В. Гаврилина, О.С. Газмана, О.В. Заславской, В.А. Караковского, И.А. Колесниковой, Л.Н. Куликовой, Ю.С. Мануйлова, А.Г. Пашкова, В.В. Полукарова, С.Д. Полякова, Н.Л. Селивановой, А.М. Сидоркина, Е.Н. Степанова, Н.М. Таланчука и др. созданы теоретические и методические основы воспитательных систем, что позволило значительно обогатить педагогику знаниями о системной природе и сущности воспитательного процесса, его компонентах и структуре, закономерностях построения, управления и преобразования.

Особое внимание уделяется моделированию воспитательных систем образовательных организаций,

которое, наряду с системным анализом и синтезом, является ведущим методом в познании и управлении воспитательными процессами как системными объектами. В последнее десятилетие ученые направили усилия на разработку теории и технологии моделирования воспитательных систем. Например, освещены отдельные аспекты содержания и организации процесса моделирования: разработка целевого компонента (И.А. Колесникова, Г.Н. Прокументова), проектирование инноваций (С.Д. Поляков), моделирование воспитательного пространства (А.В. Гаврилин, Л.А. Пикова), конструирование взаимосвязей учебной и внеклассной деятельности (О.В. Заславская), определение подходов к диагностике эффективности воспитательной системы (Л.В. Байбородова, В.А. Караковский, С.Л. Паладьев, Е.Н. Степанов).

В данном исследовании мы опирались на труды представителей ярославской научной школы (см.: [Байбородова, Рожков: 156; Золотарева: 259; Рожков: 326; Юдин: 277]).

Анализ педагогической, социолого-педагогической литературы, результатов воспитательной деятельности общеобразовательных школ, собственный опыт педагогической деятельности позволяют предположить, что недостаточная эффективность системы воспитания связана, в частности, с тем, что в процессе моделирования системы воспитания не учитываются некоторые организационно-педагогические условия, обеспечивающие адекватность моделируемой системы воспитания современному обществу, национально-региональным особенностям социального окружения. Отсутствие адекватных обществу систем воспитания, в свою очередь, вызывает некоторый «педагогический вакуум», проявляющийся в практике воспитательной деятельности. Необходимо создание и развитие воспитательных систем, адекватных вызовам современного общества и образования.

Главной целью данного исследования стала разработка модели воспитательной системы «школы смыслов». Методологической основой работы послужили такие научные подходы, как системный и личностно-деятельностный. С помощью первого подхода была изучена и смоделирована воспитательная среда «школы смыслов» как системы, рассмотрено, как ее элементы могут взаимодействовать и помогать воспитательному процессу в целом. Также были установлены взаимосвязи между компонентами данной системы и выявлены факторы, влияющие на развитие воспитательной системы «школы смыслов». С учетом личностно-деятельностного подхода выстраивалась воспитательная система, ориентированная на личность школьника, его деятельность, интересы и жизненные запросы, на изучение развития обучающегося [Байбородова, Рожков: 156].

В рамках исследования применялись теоретические методы: анализ научной литературы и других источников информации по проблеме, систематизация материалов, методы сопоставления, классификации и обобщения. Эмпирическими методами послужили: метод прямого и косвенного наблюдения, беседы, опросы, анкетирование и создание диагностических ситуаций [Софронова, Горохова: 101].

Изначально определимся с ключевым понятием исследования. Воспитательная система – это целый комплекс взаимосвязанных компонентов, развивающийся в пространстве, времени и состоящий из всех участников воспитательного процесса, их отношений, окружающей среды и объединяющий все звенья системы в единое целое [Ожегов: 215].

Что же такое «школа смыслов»? Основной идеей экзистенциального подхода к воспитанию является формирование человека, который умеет прожить жизнь на основе сделанного им экзистенциального выбора; осознает смысл своей жизни; реализует себя в соответствии с этим выбором. Свои смыслы нельзя придумать, их можно только найти и присвоить. К тому же у каждого они разные, смыслы меняются в зависимости от ситуаций и от конкретного человека [Дружинин: 431].

«Школа смыслов» – это такой вид воспитательной системы, который базируется на смысло-ориентированном типе педагогических процессов, нацеленном на воспитание современного выпускника, который характеризуется пониманием своего внутреннего мира, своих истинных смыслов, знанием своего жизненного пути, умением справляться с разными жизненными ситуациями.

Модель воспитательной системы «школа смыслов» включает концептуальный, содержательный, организационно-технологический и результативный компоненты. В представленной модели воспитательной системы «Школы смыслов» отметим ее отличительные характеристики.

Концептуально-целевой компонент. Целью воспитательной системы в контексте данного исследования является воспитание свободной, знающей себя, свои внутренние истинные смыслы личности.

Концептуальный компонент модели представлен основными **принципами** организации воспитательного процесса:

- сотрудничества с акцентом на сотворчестве детей и взрослых – взаимодействие детей и взрослых, ориентирующих их на самостоятельный выбор в рамках познавательной деятельности;
- творчества и успеха – воспитание на успехе и творческой самореализации, организация коллективной и индивидуальной творческой деятельности, способствующей достижению личного успеха, мотивации на дальнейшее творчество и познание себя;

– вариативности и гибкости – соответствие педагогической деятельности меняющимся интересам, потребностям и возможностям учеников в данный период времени;

– открытости – возможность участия каждого индивида с любым уровнем подготовки в любом виде деятельности;

– свободы – добровольность участия в деятельности, отсутствие «страха» в деятельности, «у тебя возможно все»;

– доверия и поддержки – осуществление партнерского взаимодействия детей и взрослых, тьюторская позиция педагогов, наставников.

Разрабатывая *содержание*, мы вышли на основные компоненты деятельности: формирование регуляционно-поведенческого, эмоционально-перцептивного и информационно-коммуникативного компонентов. В соответствии с этапами становления смыслообразования нами определены три главных направления: смыслообразующий, коммуникативный и технологический.

Организационно-технологический компонент модели включает комплексные и частные педагогические

средства, формы, методы, технологии воспитательной деятельности.

Аналитико-результативный компонент представлен педагогическим мониторингом – средством контроля и коррекции процесса формирования смыслообразования (беседы, опросы, наблюдения, портфолио, анкетирование, ведение «Дневника журналиста» и др.). В данной системе показателем сформированности становится умение быть собой, определение своих внутренних смыслов, понимание своего эмоционального состояния и своего собеседника, умение ориентироваться в ситуации общения.

На рисунке 1 представлена модель воспитательной системы «школа смыслов» средней школы № 7 г. Тутаева им. адмирала Ф.Ф. Ушакова.

В ходе научного исследования были определены основные условия, влияющие на формирование воспитательной системы «Школы смыслов»:

– создание окружающей школьника среды, которая позволяет раскрыть его внутренние смыслы и способна раскрепощать и мотивировать к действию;

– организация деятельности, обеспечивающей самоопределение обучающегося (беседы «Разговоры



Рис. 1. Модель воспитательной системы «Школы смыслов»

о важном», «Мозговой штурм», рефлексия съемок и выпусков, игровые методики, ведение «Дневника журналиста» и др.).

Приоритетами развития образовательных программ и проектов школы № 7 являются творчество и формирование субъектной позиции ребенка во всех сферах учебной, внеурочной и внешкольной деятельности, вариативность образовательных маршрутов, что считается гарантией процедур осознанного выбора [Лобанов: 15].

У каждой воспитательной системы образовательной организации есть системообразующие средства и комплексы, в нашем исследовании подобным комплексом стал медиационный центр, который назван «Школа смыслов» [Рожков: 101].

Мультимедийная журналистика – это новое направление в современных школах, определенный способ представления журналистского материала, некий медиапродукт, который сочетает в себе несколько форматов – фото, видео, текст, инфографика, интерактив. Известно, что в целом понятие журналистика представляет собой общественную деятельность по сбору, обработке, хранению и периодическому распространению актуальной социальной информации с помощью средств массовой информации (печатать, радио, телевидение) [Данилов: 98].

Школьная журналистика – понятие более узкое, это введение в профессию, так как в формате школьного медиационного центра ученик изучает азы искусства написания журналистских статей, учится правильно делать фотографии и многое другое. Медиационный центр «Школа смыслов» включает различные направления деятельности [Баранова: 134] и как системообразующее средство воспитательной системы школы решает комплекс задач в учебной, внеучебной деятельности, дополнительном образовании [Байбородова: 175].

Открытие школьного мультимедийного центра выполнено при финансовой поддержке администрации Тутаевского района в рамках конкурса физических лиц для предоставления из бюджета Тутаевского муниципального района грантов на реализацию общественно-гражданских инициатив в рамках исполнения муниципальной программы «Поддержка гражданских инициатив и социально ориентированных некоммерческих организаций Тутаевского муниципального района» в августе 2022 года.

В ходе исследования, опираясь на полученные теоретические положения и практический опыт, нами была разработана программа школьного мультимедийного центра «Школа смыслов», который смог стать средой для реализации смысло-ориентированной педагогики.

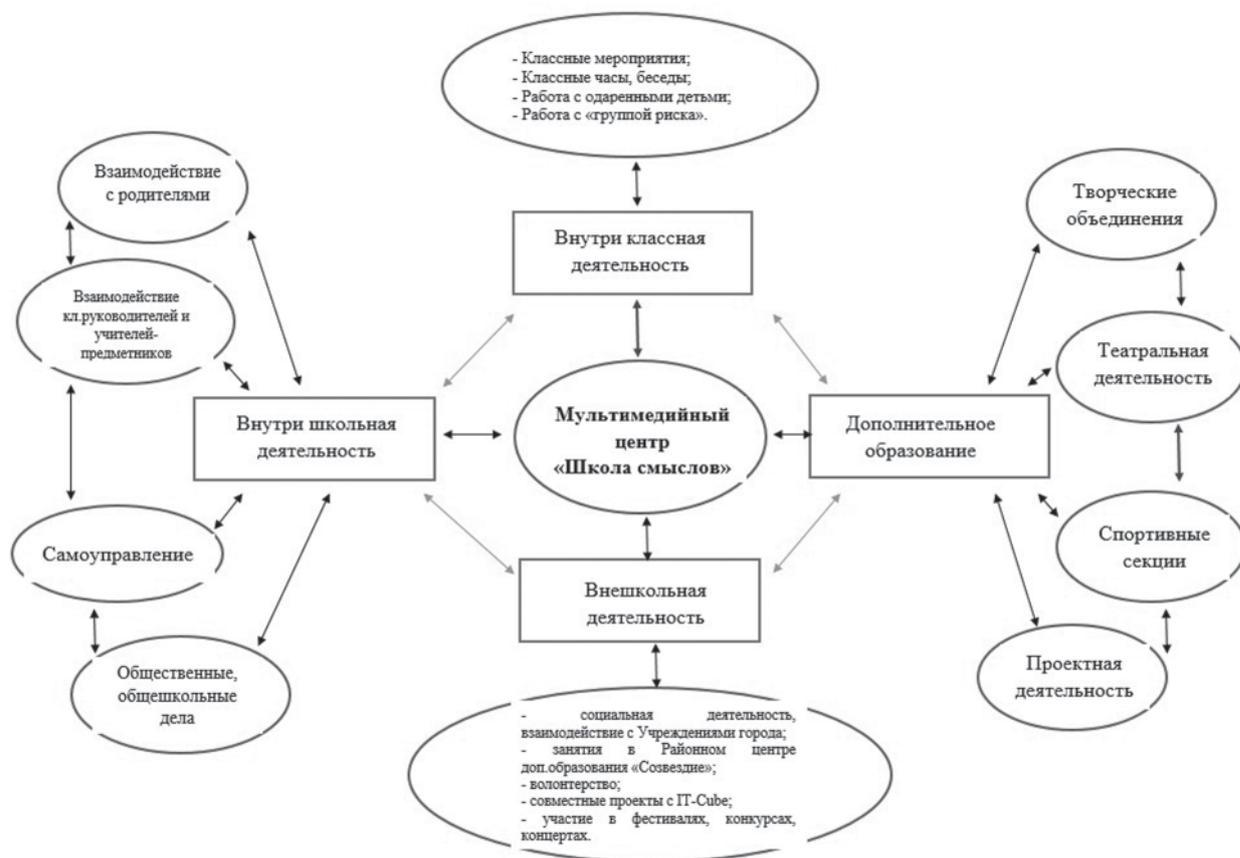


Рис. 2. Схема взаимодействия медиационного центра «Школа смыслов» с другими элементами воспитательной системы образовательной организации

Мультимедийный центр «Школа смыслов» охватывает все виды деятельности образовательной организации: познавательную, игровую, досугово-развлекательную, добровольческую, трудовую, спортивно-оздоровительную, краеведческую, проектную. Он участвует во всех формах работы, мероприятиях и событиях организации и социума: экскурсиях, конференциях, круглых столах, факультативах, играх, научных обществах, олимпиадах, соревнованиях, летних школах, кружках, секциях и др. (рис. 2).

Деятельность мультимедийного центра в школе организована в рамках дополнительного образования, которое направлено на формирование и развитие творческих способностей обучающихся, а также совершенствование индивидуальных нравственных потребностей [Золотарева: 259].

В рамках мультимедийного центра действуют: электронная школьная газета, виртуальное портфолио учеников, видео, анкетирование и опросы, образовательные флешмобы, детское телевидение [Шестеркина: 210].

Медиацентр организует и аккумулирует ключевые комплексные дела школы, в которых участвуют все классы, учителя-предметники, классные руководители, социальные службы, родители, выпускники и социальные партнеры организации. Например, в 2024 году ключевым событием стал общешкольный Фестиваль семьи, посвященный Году семьи. При этом было важно не просто собрать всех вместе, а добиться взаимодействия участников события, создать атмосферу взаимопомощи и ситуации успеха для каждого. Фестиваль семьи длился несколько месяцев, в рамках фестиваля были проведены тематические секции, организованы мастер-классы, семинары, образовательные субботы, «Разговоры о важном», «Классные встречи», дни самоуправления, игры, соревнования, викторины. Заключительным событием стал праздничный концерт.

В мультимедийном центре используются индивидуальные и групповые занятия, различные методы работы: интервью, организация и съемка телепередач, подготовка выпуска газеты, мастер-классы, съемки кино. При этом главным педагогическим условием становится деятельность на основе добровольного участия, отсутствие соревновательности, ситуации «погружения в себя».

Благодаря открытию медиацентра впервые в Тутаевском районе создано школьное Детское просветительское телевидение, участниками которого смогли стать не только дошкольники, школьники и молодежь, но также их родители, эксперты разных сфер жизни, представители госструктур. Это помогло совместно и эффективно обсуждать, разъяснять различные актуальные вопросы социума и находить правильные пути решения.

Телепередачи, созданные в рамках реализации данного проекта, направлены на: противодействие идеологии экстремизма и терроризма в молодежной сфере; совершенствование культурно-образовательной среды; выработку гражданской идентичности; сохранение семейных ценностей; развитие спорта, формирование сознательного, ответственного поведения на дорогах детей и взрослых и многое другое [Вие: 207]. Например, в телепередаче «Внимание, дорога!» обучающиеся вместе с сотрудниками ДПС разбираются в правилах дорожного движения. Профилактика детского дорожно-транспортного травматизма – проблема всего общества. Обучение детей правильному поведению на дорогах необходимо начинать с раннего возраста. Задача взрослых – воспитать из сегодняшних школьников грамотных и дисциплинированных участников дорожного движения. Созданный в рамках данного проекта мультимедийный центр смог помочь в профилактической работе по предотвращению дорожно-транспортных происшествий с участием несовершеннолетних.

Тутаевское районное телевидение ООО «ЛюкстВ» поддержало созданный образовательный проект, проводя необходимое консультирование по организации рабочего процесса «Детского телевидения» и организуя тематические мастер-классы в сфере журналистики, а также выделило определенное время в телевизионной сетке вещания на трансляцию лучших детских телевизионных сюжетов. Это стало важным стимулом к творческой работе школьников.

Работа над созданием видеосюжетов и роликов проходит в процессе совместного обсуждения детей и взрослых с тщательной проработкой тематики. Мультимедийный центр стал «школой смыслов» не только для обучающихся, но и для взрослых: учителей, родителей, специалистов. Работая над телевизионными сюжетами, каждый смог задуматься над своими жизненными смыслами [Arnold: 56].

Важной функцией мультимедийного центра «Школа смыслов» стал не только процесс воспитания школьников (гражданско-патриотическое, духовно-нравственное, эстетическое и многое другое), но и формирование самоопределения подростков, развития их скрытых талантов и интересов – так называемый «поиск себя». В рамках его работы удается «уйти» от привычной традиционной формы воспитания, создавая уникальную «школу смыслов», где каждый школьник может почувствовать себя творцом, выбрать самостоятельно свой путь и с уверенностью заявить: «Я познаю себя, узнаю свои внутренние смыслы – я делаю сам свою судьбу». В такой системе педагог выступает не как «контролер», а как человек, который только «страхует», создает определенную среду для развития и самоопределения. Здесь субъективизация и самоопределение ученика, поиск своих

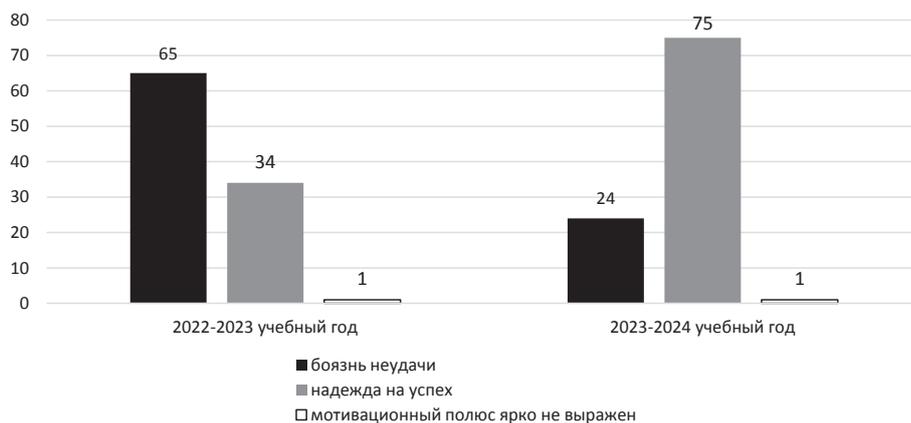


Рис. 3. Результаты исследования в 2022/23 и в 2023/24 уч. годах (опросник А.А. Реана)

внутренних смыслов выходит на первый план [Рожков: 326].

В настоящее время на базе школьного информационно-библиотечного центра появилась площадка запуска, маркетинга, реализации социальных проектов, в которых могут принять участие обучающиеся и интересные эксперты за пределами школы.

Безусловным приоритетом остается тесное взаимодействие классных руководителей с родителями, включение семей в социальные проекты школы, класса. Развивается тесное сотрудничество с партнерами из учреждений культуры, молодежной политики, развивается образовательный туризм, поддерживаются программы отдыха всей семьей, маршруты выходного дня.

Говоря о результатах работы, остановимся в первую очередь на тех показателях, которые для нашего исследования имели приоритетное значение. Был выбран опросный метод «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (МУН) (опросник А.А. Реана), цель которого уже очевидна из названия – выявить уровень мотивации успеха и боязнь неудач у обучающихся, занимающихся в мультимедийном центре «Школа смыслов». Известно, что человек, знающий свои внутренние смыслы, свое предназначение, намного увереннее в себе и мотивирован на успех.

По результатам работы был сделан вывод о том, что у большинства обучающихся после года деятельности в школьном мультимедийном центре «Школа смыслов» увеличился показатель мотивации на успех. В основе активности и смыслоопределения человека лежит надежда на успех и потребность в достижении успеха (рис. 3).

Для определения результативности воспитательной системы «Школы смыслов» были также использованы следующие эмпирические методы исследования: наблюдение, анкетирование, беседы, анализ детских портфолио и «Дневников журналиста». В результате стало очевидным, что мультимедийный центр «Школа смыслов», который явился си-

стемообразующим средством, оказал значительное влияние на развитие воспитательной системы образовательной организации:

- увеличилось число активистов (на 22 %);
- появилось больше детских инициатив (возникло школьное объединение «Центр детских инициатив», кино клуб, проектная школа);
- проведены два ключевых общешкольных события, объединяющих все элементы воспитательной системы школы («Фестиваль семьи», «Надпредметная неделя»);
- улучшились взаимоотношения педагогов, учеников и их родителей (в 2023–2024 гг. участвовало в общешкольных делах на 30 % больше родителей по сравнению с предыдущим учебным годом; на 15 % больше проведено совместных мероприятий детей и взрослых);
- появились новые формы работы («Давай поговорим!», телемост, ток-шоу и др.).

Таким образом, воспитательная система «школа смыслов», основанная на экзистенциальной педагогике и на самоопределении обучающихся, создает широкие возможности для развития всех участников образовательных отношений, решения актуальных воспитательных задач молодого поколения. Комплексным, системообразующим средством развития воспитательной системы общеобразовательной организации может быть мультимедийный центр, интегрирующий ресурсы системы, объединяя учебный, внеучебный процесс, дополнительное образование школьников, используя возможности организации и ее социума.

Список литературы

Байбородова Л.В. [и др.] Педагогические технологии: в 3 ч. Ч. 3. Проектирование и программирование: учебник и практикум для вузов / под ред. Л.В. Байбородовой. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Юрайт, 2023. 219 с.

Байбородова Л.В., Рожков М.И. Воспитательная деятельность. Москва: Кнорус, 2023. 402 с.

Баранова Е.А. Конвергентная журналистика. Теория и практика: учеб. пособие. Люберцы: Юрайт, 2018. С. 269.

Данилов А.П., Птак Я.А. Медиаобразование в семье и школе: опыт и проблемы // Семья в России. 2002. № 2. С. 108–125.

Дружинин В.Н. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии. Санкт-Петербург: Има-тон-М, 2000. 576 с.

Золотарева А.В., Криницкая Г.М., Пикина А.Л. Методика преподавания по программам дополнительного образования детей: учебник и практикум для среднего профессионального образования. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Юрайт, 2024. 315 с.

Лобанов Ю.С. Основы журналистики: учеб. пособие. Москва: Флинта: Наука, 2019. 18 с.

Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. Москва. 1986. 797 с.

Рожков М.И. Развитие самоуправления в учебных коллективах. Казань: Татарское кн. изд-во, 1987. 119 с.

Софронова Н.В., Горохова Р.И. Моделирование педагогических систем: монография. Чебоксары: Чувашский гос. педагогический университет, 2011. 174 с.

Шестеркина Л.П., Николаева Т.Д. Методика телевизионной журналистики. Москва: Аспект-Пресс, 2020. 224 с.

Юдин В.В. Технологическое проектирование педагогического процесса: монография. Москва: Университетская книга, 2008. 302 с.

Arnold, Arnold. The World Book of Arts & Crafts for Children. London, Basingstoke, Macmillan London Limited, 1976, 286 p.

Bue, Marion. Turning Mirrors into Windows: teaching the Best Short Films. Littleton, Libraries Unlimited, 1984, 287 p.

References

Bayborodova L.V. [et al.] *Pedagogicheskie tehnologii: v 3 ch. Chast' 3. Proektirvanije I programmirovanije: uchebnoe posobie* [Pedagogical technologies: in 3 vols. Vol. 3. Design and programming: textbook and practical training for universities], ed. by L.V. Bayborodova, 2nd ed. Moscow, Yurajt Publ., 2023, 219 p. (In Russ.)

Bayborodova L.V., Rozhkov M.I. *Vospitatel'naja dejatel'nost'* [Educational activity]. Moscow, Knorus Publ., 2023, 402 p.

Baranova E.A. *Konvergentnaja zhurnalistika. Teorija i praktika: uchebnoe posobie* [Convergent journalism. Theory and practice: Textbook for bachelor's and master's degrees]. Ljubercy, Jurajt Publ., 2018, 269 p. (In Russ.)

Danilov A.P., Ptak Ja.A. *Mediaobrazovanie v sem'e i shkole: opyt i problemy* [Media education in the family and school: experience and problems]. *Sem'ja v Rossii* [Family in Russia], 2002, vol. 2, pp. 108-125. (In Russ.)

Druzhinin V.N. *Varianty zhizni: Oчерki jekzistencial'noj psihologii* [Life options: Essays on existential psychology]. St. Petersburg, Imaton-M Publ., 2000, 576 p. (In Russ.)

Judin V.V. *Tehnologicheskoe proektirovanie pedagogicheskogo processa: monografija* [Technological design of the pedagogical process: monograph]. Moscow, Universitetskaja kniga Publ., 2008, 302 p. (In Russ.)

Lobanov Ju.S. *Osnovy zhurnalistiki: uchebnoe posobie* [Fundamentals of journalism: Textbook]. Moscow, Flinta Publ., Nauka Publ., 2019, 18 p. (In Russ.)

Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo jazyka* [Dictionary of the Russian language], ed. by N.Yu. Shvedova. Moscow, 1986, 797 p. (In Russ.)

Sofronova N.V., Gorohova R.I. *Modelirovanie pedagogicheskikh sistem: monografija* [Modeling of pedagogical systems: monograph]. Cheboksary, Chuvashskij gos.ped. universitet Publ., 2011, 174 p. (In Russ.)

Shesterkina L.P., Nikolaeva T.D. *Metodika televizionnoj zhurnalistiki* [Methodology of television journalism]. Moscow, Aspekt-Press Publ., 2020, 224 p. (In Russ.)

Zolotareva A.V., Krinickaja G.M., Pikina A.L. *Metodika prepodavaniya po programmam dopolnitel'nogo obrazovanija detej: uchebnik i praktikum dlja sredne-go professional'nogo obrazovanija* [Teaching methods for additional education programs for children: a textbook and workshop for secondary vocational education], 2-e izd. Moscow, Jurajt Publ., 2024, 315 p. (In Russ.)

Arnold, Arnold. The World Book of Arts & Crafts for Children. London, Basingstoke, Macmillan London Limited, 1976, 286 p.

Bue, Marion. Turning Mirrors into Windows: teaching the Best Short Films. Littleton, Libraries Unlimited, 1984, 287 p.

Статья поступила в редакцию 11.07.2024; одобрена после рецензирования 15.08.2024; принята к публикации 15.08.2024.

The article was submitted 11.07.2024; approved after reviewing 15.08.2024; accepted for publication 15.08.2024.

ГЛОБАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК БАЗОВАЯ ИДЕЯ И РЕЗУЛЬТАТ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ И ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ

Синицын Игорь Сергеевич, кандидат педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, 1010.86@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7096-1005>.

Аннотация. Неотъемлемой чертой современности являются постоянно возникающие проблемы и противоречия, порождаемые в условиях глобализирующегося мира и имеющие общечеловеческий характер проявления. Обращение к глобальным проблемам современности как содержательной категории общего образования позволит вывести образовательный процесс на качественно новый уровень, что, с одной стороны, будет проявляться в формировании и дальнейшем развитии комплекса образовательных результатов, которые задекларированы в образовательных стандартах и сопряженных с ними федеральных образовательных программах применительно к разным уровням общего образования и федеральных рабочих программах по отдельным учебным предметам, а с другой – содействовать становлению у школьников глобальной ответственности. В этом контексте миссия общего образования, направленная на преодоление имеющихся в современном обществе «глобального эгоизма» (личностная позиция – «от меня ничего не зависит и я ничего не решаю») и апатии, является актуальной, что требует уточнения на уровне концептуализации ключевых понятий. Цель статьи – раскрыть концептуальные и технологические основы формирования глобальной ответственности как базовой идеи и результата общего образования. Основным научным результатом исследования заключается в: 1) раскрытии сущности рассматриваемого феномена с позиции интегративного качества, которое формирует в личности на основе освоенных знаний, норм и правил, совокупности способов деятельности и присвоенных ценностных установок, согласующихся с императивом выживания и устойчивого развития человеческой цивилизации, способность и готовность выстраивать свою жизнедеятельность в направлении разрешения на локальном уровне проявлений глобальных проблем человечества и/или их минимизации с осознанием ответственности за результаты и последствия своих действий; 2) определении общей технологической рамки формирования глобальной ответственности, реализуемой поэтапно на основе частных стратегий: образование о проблемах, образование для проблем, образование через проблемы, которые содержательно (система ответственных дел познавательно-поисковой, просветительской, ценностной, практико-созидательной, нравственно-нормативной и рефлексивно-оценочной направленности) и методически (методы и приемы эвристического обучения, развития критического обучения) соответственно обеспечиваются.

Ключевые слова: глобальность, ответственность, глобальная ответственность, глобальные проблемы, технология формирования глобальной ответственности, стратегии формирования глобальной ответственности, ценностные установки, ответственное дело.

Благодарности: статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ №073-00036-24-09 ЯГПУ им. К.Д. Ушинского на выполнение научных исследований по теме «Разработка концептуальных основ и технологии формирования глобальной ответственности учащихся в процессе изучения глобальных проблем современности»

Для цитирования: Синицын И.С. Глобальная ответственность как базовая идея и результат общего образования: концептуальные основы и технология формирования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 20–26. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-20-26>

GLOBAL RESPONSIBILITY AS A BASIC IDEA AND RESULT OF GENERAL EDUCATION: CONCEPTUAL FOUNDATIONS AND TECHNOLOGY OF FORMATION

Igor Se. Sinitsyn, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, 1010.86@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7096-1005>.

Annotation. An integral feature of modernity are constantly emerging problems and contradictions generated in the conditions of an ever-globalizing world and having a universal character of manifestation. Addressing global problems of modernity as a substantive category of general education will allow bringing the educational process to a qualitatively new level, which will be manifested, on the one hand, in the formation and further development of a set of educational results declared in educational standards and related federal educational programs applicable to different levels of general education and federal work programs for individual subjects, and also to promote the development of global responsibility in schoolchildren. In this context, the mission of general education aimed at overcoming the “global egoism” (personal position - “nothing depends on me, and I do not decide anything”) and apathy existing in modern society is relevant, which requires clarification at the level of conceptualization of key concepts. The purpose of the article is to reveal the conceptual and technological foundations of the formation of global responsibility as a basic idea and result of general education. The main scientific result of the study is: 1) disclosure of the essence of the phenomenon under consideration from the position of integrative quality, which forms in an individual, on the basis of acquired knowledge, norms and rules, a set of modes of activity and assigned value systems consistent with the imperative of survival and sustainable development of human civilization, the ability and readiness to build their life activities in the direction of resolving at the local level manifestations of global problems of humanity and/or their minimization with awareness of the obligation for the results and consequences of their actions; 2) definition of the general technological framework for the formation of global responsibility, implemented in stages on the basis of private strategies: education about problems, education for problems, education through problems, which are substantively (a system of responsible affairs of cognitive-search, educational, value, practical-creative, moral-normative and reflexive-evaluative orientation) and methodologically (methods and techniques of heuristic learning, development of critical learning) respectively.

Keywords: globality, responsibility, global responsibility, global problems, technology of forming global responsibility, strategies of forming global responsibility, value systems, responsible business.

Acknowledgements: the article was prepared within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation No.073-00036-24-09 of K.D. Ushinsky YAGPU for scientific research on the topic “Development of conceptual foundations and technologies for the formation of global responsibility of students in the process of studying global problems of our time”.

For citation: Sinitsyn I.S. Global responsibility as a basic idea and result of general education: conceptual foundations and technology of formation. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 20–26. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-20-26>

Обоснование актуальности и постановка проблемы. Современный мир, развивающийся по пути глобализации, характеризуется большим числом противоречий и проблем, возникающих и проявляющихся в разных аспектах и на разных территориальных уровнях. При этом чертой современности стоит признать глобальные проблемы человечества, наблюдающиеся во всем мире и во всех сферах человеческой деятельности.

Изучение имеющихся в научной литературе трактовок термина «глобальные проблемы человечества» позволило установить, что под ними принято понимать совокупность противоречивых процессов, составляющих содержание современного кризиса мировой цивилизации, создающих угрозу нормальному развитию и самому существованию всех стран мира и требующих для предотвращения этих катастроф общих усилий, то есть имеющих планетарный характер [Гладкий;

Глобальные социоприродные системы; Водопьянов, Данилов; Купряшкин; Масленников]. Мы придерживаемся позиции П.А. Водопьянова, согласно которой источники глобальных проблем современности можно условно разделить на две группы: углубление разногласий между человеком и природой (экологические, продовольственные, энергетические и др.); отношения между людьми (проблемы войны и мира, защиты и развития духовной сферы, демографии, борьбы с преступностью, наркоманией и т. п.) [Водопьянов, Данилов]. Таким образом, следует отметить, что глобальным проблемам присущи следующие черты: 1) затрагивают весь мир; 2) создают реальную угрозу существованию человечества либо ограничивают его развитие; 3) требуют для своего решения совместных действий всех стран и народов [Гладкий].

Анализ имеющихся классификаций глобальных проблем позволил заключить, что наиболее универ-

сальной является классификация Ю.Н. Гладкого, согласно которой выделяется шесть основных групп глобальных проблем: «универсальные» проблемы политического и социально-экономического характера, природно-экономического характера, социального характера, смешанного характера, научного характера и социально-психологического свойства [Гладкий]. В трудах всех без исключения исследователей [Гладкий; Глобальные социоприродные системы и процессы; Водопьянов, Данилов; Купряшкин; Масленников] подчеркивается, что решение глобальных проблем современности возможно только в результате консолидации усилий каждого жителя планеты при соучастии и содействии различных институтов. В этом аспекте, безусловно, значимое место принадлежит и образованию. Мы разделяем позицию И.М. Пушкиной о том, что ведущей идеей современного образования должна признаваться «идея формирования глобальной ответственности, что, в свою очередь, ориентирует образовательный процесс на подготовку молодых людей к решению глобальных проблем, на духовно-научное освоение окружающего мира, на воспитание нравственных качеств, отвечающих императиву выживания и устойчивого развития человеческой цивилизации» [Пушкина: 106].

К сожалению, сложившаяся практика изучения глобальных проблем современности не позволяет обеспечить комплексного их восприятия на разных уровнях проявления, понимания необходимости их решения для достижения целей устойчивого развития, а также осознания учащимися того, что действия человека на местном уровне могут иметь глобальные последствия [Синицын].

Это все позволяет определить *проблему исследования*: «Каковы концептуальные основы и технология формирования глобальной ответственности учащихся в процессе изучения глобальных проблем современности?» Научно-методическое осмысление указанной проблемы принимается нами в качестве целевого ориентира настоящего исследования.

Изложение основного материала. Приступая к определению концептуальных и общетехнологической основ формирования глобальной ответственности учащихся в процессе изучения глобальных проблем современности, считаем необходимым раскрыть сущность основных категорий исследования. Одним из центральных понятий в нашем исследовании является понятие о глобальной ответственности. Композиционно в понятии «глобальная ответственность» представлены две составляющие: глобальность и ответственность. Категория «ответственность» рассматривается с разных позиций: философских, юридических, социологических, психологических. Но для нашего исследования наибольший интерес представляет содержание данной

категории, принятое в педагогической науке. Научно-педагогическое понимание ответственности отличается отсутствием четкой характеристики и интерпретируется с различных точек зрения: как свойство, как способность, как качество, как средство. Для нашего исследования наиболее близким будет понятие ответственности, предложенное Д.Н. Желтухиным, определившим ее одновременно с позиций и качества, и способности: «ответственность – это качество, формирующее в личности способность брать на себя в пределах установленных социальных норм нравственные обязательства за результаты и последствия своих действий» [Желтухин: 53]. Это определение в значительной степени согласуется с мнением Б.С. Алишева, утверждающего, что ответственность следует рассматривать как «способность как по собственной инициативе, так и по установкам извне принимать на себя решение трудных проблем» [Алишев: 6–7].

Вторым компонентом понятия «глобальная ответственность» является категория «глобальный». Мы разделяем позицию Д.А. Урсула, который подчеркивает в своих исследованиях, что «глобальность проявляется прежде всего в том, что этот феномен уже установлен в своей наиболее наглядной – пространственно-географической – форме, то есть занимает территорию всего земного шара или большую часть его поверхности» [Урсул: 3].

Исходя из изложенного выше, определим глобальную ответственность как интегративное качество, формирующее в личности на основе освоенных знаний, норм и правил, совокупности способов деятельности и присвоенных ценностных установок, согласующихся с императивом выживания и устойчивого развития человеческой цивилизации, способность и готовность выстраивать свою жизнедеятельность в направлении разрешения на локальном уровне проявлений глобальных проблем человечества и/или их минимизации с осознанием обязательства за результаты и последствия своих действий.

С этих позиций, безусловно, следует признать глобальную ответственность учащихся как целе-результативный ориентир общего образования, согласующийся с определенными в нормативных документах личностными и предметными результатами. Понимание глобальной ответственности как качества личности, которое формируется в процессе ее обучения, воспитания и социализации в обществе, определяет необходимость раскрытия ее содержательных доминант и рассмотрения структуры. Выделим в структуре глобальной ответственности следующие компоненты: когнитивный, поведенческий, эмоциональный, аксиологический и мотивационный – и раскроем содержание каждой из представленных выше составляющих ответственности.

Когнитивный компонент представляет собой систему знаний, с одной стороны, о совокупности глобальных проблем современности, а с другой – о правилах, характере и стиле ответственного поведения человека. *Мотивационный компонент* в структуре глобальной ответственности рассматривается нами с позиции фактора для роста и развития личности, что выражается в осознанном желании субъекта заниматься конкретной деятельностью и интересом к ней, четко поставленной перед собой целью. *Поведенческий компонент* в структуре ответственности определяется волевой активностью субъекта, что выражается в ответственных поступках, составляющих стиль и модель его поведения по разрешению на локальном уровне проявлений глобальных проблем человечества и/или их минимизации.

Эмоциональный компонент в структуре глобальной ответственности, в свою очередь, представляет собой внутреннее состояние человека, отражающее во внешней среде эмоции, чувства, переживания.

Аксиологический аспект глобальной ответственности проявляется системой ценностных ориентаций, которые обобщенно можно выразить следующей характеристикой: «за что и во имя чего отвечает субъект».

Центральным понятием настоящего исследования является также понятие о технологии, которую мы вслед за большинством исследователей [Беспалько; Селевко; Сластёнин] рассматриваем как разработку и процедурное воплощение компонентов педагогического процесса в виде системы действий, обеспечивающих гарантированный результат.

Таким образом, технологию формирования глобальной ответственности определим как многоуровневый процесс организации и осуществления деятельности и взаимодействия участников педагогического процесса, состоящий из последовательных этапов, содержание которых направлено на овладение обозначенными компонентами глобальной ответственности с учетом педагогических условий и средств, реализуемых на каждом этапе технологии.

В структуре проектируемой технологии выделим концептуальную основу, содержательную и процессуальную части. Концептуальную основу технологии формирования глобальной ответственности учащихся в процессе изучения глобальных проблем современности составляют цели, подходы и принципы. Целевой компонент концептуальной основы представлен: *целью-идеалом* – формирование глобально ответственной личности; *целью-средством*, выраженной через планируемые результаты обучения по отношению к обозначенным выше компонентам глобальной ответственности.

Разрабатывая концептуальную основу технологии формирования готовности учащихся к решению

глобальных проблем современности, мы использовали в качестве методологической основы комплекс системного, деятельностного и аксиологического подходов. Системный подход послужил методологической основой для анализа и систематизации материала по теории и практике глобалистического образования учащихся и позволил наметить конкретную цель разрабатываемой системы, использовать морфологический (выделение элементов системы), структурный (представление системообразующих связей между элементами и внутри них) и генетический (определение этапов рассматриваемого процесса) анализ системы; разработать обобщенную модель технологии формирования глобальной ответственности учащихся. Значение деятельностного подхода в контексте нашего научного изыскания определено тем, что деятельность является одним из условий прогрессивного роста уровня готовности учащегося к решению глобальных проблем современности и указывает на его способности в этой области, через деятельность совершенствуются личностные качества, свойственные ответственным гражданам, формируются когнитивные, правовые, культурные и нравственные компетенции. Положения аксиологического подхода позволили ориентировать представленную технологию на присвоение учащимися системы ценностных установок, согласующихся, как было обозначено ранее, с императивами выживания и устойчивого развития человеческой цивилизации.

Исходя из основных положений, заложенных в системном, деятельностном и аксиологическом подходах и цели, нами были отобраны следующие педагогические принципы формирования глобальной ответственности:

1. Принцип целостности, предполагающий формирование системного представления о глобальных проблемах современности и способах их решения и/или минимизация на локальном уровне;

2. Принцип сознательности, направленный на позитивное отношение учащихся к процессу изучения глобальных проблем современности, понимания значения получаемых знаний, сущности рассматриваемых проблем, осознания необходимости и важности их решения;

3. Принцип проблемности (создание и постановка проблемных ситуаций, направленных на трансформацию известных способов решения проблемы, самостоятельный поиск информации об альтернативных способах решения глобальных проблем современности);

4. Принцип прагматичности (придание учебному материалу практико-ориентированной и личностно значимой направленности);

5. Принцип аксиологичности (проведение через все содержание образования идей о необходи-

мости разрешения имеющихся противоречий и обеспечения устойчивого развития);

6. Принцип нравственного выбора (ориентация учащихся на стиль и модель своего поведения, основывающаяся на моральных ценностях);

7. Принцип единства переживания и действия (создание ситуаций эмоционального переживания, являющихся предпосылкой внешнего или внутреннего действия);

8. Принцип нравственного долженствования (ориентация учащихся на добровольное осуществление действий, основанное на представлениях об идеальном).

Содержательный компонент технологии составляют основные проблемы современного мира, сгруппированные нами по контекстам: опасности и риски (группа проблем, связанная с проявлением опасных природных, социальных и техногенных явлений и процессов); здоровье (группа проблем, связанная с общественным и личным здоровьем); окружающая среда (группа проблем экологического характера) и природные ресурсы (группа проблем, отражающих проявление конфликтов природопользования); общество и экономика (группа проблем, связанных с общественным и экономическим развитием); наука и технологии (группа проблем, определяющих научно-технологическое развитие). Изучение каждой группы проблем предполагает соблюдение логики в представлении учебного содержания: обозначение проблемы, остроты её проявления в целом в мире, общей сущности (данный компонент ориентирует учащихся на общее восприятие проблемы и мотивирует их к её дальнейшему изучению) → опорные знания, необходимые для понимания сущности проблемы → причинность и пространственность проблемы (данный содержательный компонент направлен на выявление причин возникновения проблемы, пространственных особенностей ее проявления → сценарии развития и пути решения (обсуждение вопросов, связанных с возможными механизмами и условиями ее преодоления) и территориальной уровневости проявления проблемы (глобальный – региональный (страновой) – локальный) [Купцов, Сеницын].

Процессуальный компонент технологии представлен дидактическими решениями, которые представляют собой обобщённые стратегии и последовательность действий педагога и обучающихся для достижения запланированного образовательного результата. Дидактические решения раскрывают особенности применения различных образовательных форматов (форм, методов, приемов и технологий обучения), имплементация которых осуществляется в условиях не только урочной, но и внеурочной деятельности. Раскроем этот блок технологии более подробно. Нами были определены три стратегии,

обеспечивающие интеграцию содержания о глобальных проблемах человечества, представленную в разных учебных предметах (география, обществознание, биология и т. д.) и курсах внеурочной деятельности, и выражающиеся системой ответственных дел и личностно ориентированных задач разной направленности.

Первая стратегия – «*образование о проблемах*» – представляет собой, по-сути, информационно-познавательный этап реализации технологии формирования глобальной ответственности, способствующий осмыслению, пониманию и осознанию важности глобальной ответственности как качества личности и его роли в обеспечении устойчивого развития. Данная стратегия направлена на изучение ключевых глобальных проблем современности, понимание причин их возникновения, географии и особенностей проявления, в том числе и на локальном уровне, возможных путей решения. На данном этапе реализуются педагогические средства, которые нами объединены в две группы: средства-навигаторы и средства-фильтры.

Средства-навигаторы в значительной степени содействуют формированию знаний и представлений о глобальных противоречиях. Данные средства реализуются в процессе деятельности наблюдательно-фиксирующего характера. Ведущий принцип, который учитывается при проектировании и имплементации данных дидактических решений, – создание избыточного информационного пространства, наполненного реальными жизненными сюжетами, в фокусе которых проявляются те или иные глобальные проблемы человечества. Сюжетами для наблюдения в этом смысле могут и должны быть сюжеты реальной жизни. Содержательно средства-фильтры обеспечивают реализацию ответственных дел поисково-познавательной направленности и решение информационно-познавательных личностно ориентированных задач. Методически данные решения основываются на следующем инструментарии (технологии, методы, приемы, формы) [Купцов, Сеницын]: интернет-серфинг, маптон – работа с картографическими онлайн-сервисами, информационный дайджест и другие.

Средства-фильтры направлены на формирование комплекса умений по анализу глобальных противоречий и их критическому осмыслению. Ведущий принцип, который учитывается при проектировании и имплементации данных средств, – создание развивающих ситуаций учебного сотрудничества и взаимодействия по критическому осмыслению глобальных проблем. В значительной степени данные дидактические решения реализуются в урочное время при изучении соответствующих глобальных проблем современного мира. Методическую основу данных решений во многом составляют приёмы и техноло-

гии развития критического мышления и техники визуализации учебной информации [Купцов, Сеницын].

Вторая стратегия – «образование для проблем» – представляет собой интеллектуально-ценностный этап, имеющий коммуникативную и ценностно-нормативную направленность. Данный этап предполагает более глубокое осмысление и осознание ценностного, правового и этического содержания глобальной ответственности, самооценки окружающей действительности, важности взаимодействия в системах «человек – человек», «человек – общество» и «человек – природа». Учащиеся усваивают систему ценностных установок, побуждающих начал поведения и деятельности личности в окружающей действительности. Данная стратегия в качестве ведущего педагогического средства предполагает опору на эмоционально-ценностные личностно ориентированные задачи, направленные на развитие ценностного аспекта глобальной ответственности. Включение учащихся в решение задач реализуется посредством следующих методов эвристического обучения: смыслового и символического видения, метода «исследование», метода эвристических вопросов, метода конструирования правил. Учащимся поручаются ценностно-смысловые и просветительские ответственные дела.

Третья стратегия – «образование через проблемы» – представляет собой деятельностно-поступочный этап, который характеризуется практико-созидательной и творческой ориентацией. Учащиеся реализуют полученные знания, ценностные отношения, способы решения глобальных проблем в практической деятельности на локальном уровне, проявляя самостоятельность в ее планировании, реализации, оценке, выражая свою позицию. Данному этапу соответствуют поисково-творческие личностно ориентированные задачи, направленные на поиск решений тех или иных проявлений глобальных проблем в конкретной местности посредством включения в практико-созидательные ответственные дела с опорой на такие методы эвристического обучения, как «Если бы...», мозговой штурм, метод синектики. Немаловажная роль на данном этапе отводится рефлексивно-преобразующей деятельности, что предусматривает проявление учащимися самооценки, самоанализа, самоконтроля, готовности взять на себя ответственность за результат, прогнозировать свою деятельность в социоприродной среде. Для реализации данных условий учащиеся вовлекаются в решение нравственно-оценочных личностно ориентированных задач, что подразумевает использование следующих методов эвристического обучения: рефлексии, нормотворчества, самооценки.

Заключение. Таким образом, можно заключить, что представленное понимание глобальной ответственности как базовой идеи и результата общего об-

разования, концептуальные и технологические основы ее формирования в процессе изучения глобальных проблем современности позволяют разрешить научные противоречия между запросом общества и государства на выпускника школы, способного и готового вести свою жизнедеятельность в направлении разрешения на локальном уровне проявлений глобальных проблем человечества и/или их минимизации с осознанием обязательства за результаты и последствия своих действий, и недостатком дидактических решений, позволяющих эффективно обеспечивать достижение указанного результата.

Список литературы

Алишев Б.С. К проблеме социальных установок эволюционно-культурного уровня // Социокультурные установки, ценности и мотивы учения современных студентов: сб. науч. трудов / под ред. Б.С. Алишева. Казань: Отечество, 2009. С. 5–28.

Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.

Водопьянов П.А., Данилов А.Н. Духовно-нравственный вектор выбора будущего: к стратегии достаточного развития // Вестник Московского университета. Сер. 18: Социология и политология. 2022. № 28 (4). С. 202–221.

Гладкий Ю.Н., Сухоруков В.Д. Экономическая и социальная география зарубежных стран: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. Москва: Издательский центр «Академия», 2013. 400 с.

Глобальные социоприродные процессы и системы: учеб. пособие / И.И. Абылгазиев, Р.Р. Габдуллин, И.В. Ильин и др. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 2011. 256 с.

Желтухин Д.Н. Содержание понятия ответственности в современной педагогике // Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2022. № 5. С. 50–59.

Купряшкин И.В. Проблема классификации глобальных проблем современности // Вестник научных конференций. 2016. № 9-5 (13). С. 119–121.

Купцов С.Е., Сеницын И.С. Изучение глобальных проблем человечества как условие активизации ценного отношения учащихся к окружающей действительности // Бизнес. Образование. Право. 2020. № 3 (52). С. 476–479.

Масленников М.И. Теоретико-методологические подходы к анализу и классификации глобальных проблем современности // Журнал экономической теории. 2010. № 3. С. 132–138.

Пушкина И.М. О воспитании глобальной ответственности в контексте новых ценностей мирового сообщества // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2013. № 4. С. 106–108.

Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.

Синицын И.С., Барабанова Т.И., Иванова Т.Г., Арефьева А.А. Организация учебной деятельности учащихся по освоению содержания темы «Глобальные проблемы человечества» // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 6. С. 83–88.

Сластёнин В.А. Педагогика. Москва: Академия, 2007. 576 с.

Урсул А.Д. «Глобальность» как базовое понятие глобальных исследований // Философия и культура. 2019. № 6. С. 1–13.

References

Alishev B.S. *K probleme social'nyh ustanovok evolyucionno-kul'turnogo urovnya* [On the problem of social attitudes at the evolutionary-cultural level]. *Sociokul'turnye ustanovki, cennosti i motivy ucheniya sovremennykh studentov* [Sociocultural attitudes, values and motives for teaching modern students]: sb. nauch. trudov, ed. by B.S. Alisheva. Kazan', Otechestvo Publ., 2009, pp. 5-28. (In Russ.)

Bespal'ko V.P. *Slagaemye pedagogicheskoy tekhnologii* [Components of pedagogical technology]. Moscow, Pedagogika Publ., 1989, 192 p. (In Russ.)

Gladkij Yu.N., Suhorukov V.D. *Ekonomicheskaya i social'naya geografiya zarubezhnykh stran* [Economic and social geography of foreign countries]: uchebnik dlya stud. uchrezhdenij vyssh. prof. obrazovaniya. Moscow, Akademiya Publ., 2013, 400 p. (In Russ.)

Global'nye socioprirodnye processy i sistemy: uchebnoe posobie [Global socio-natural processes and systems], I.I. Abylgaziev, R.R. Gabdullin, I.V. Il'in et al. Moscow, Publ. Mosk. un-ta, 2011, 256 p. (In Russ.)

Kupryashkin I.V. *Problema klassifikacii global'nykh problem sovremennosti* [The problem of classifying global problems of our time]. *Vestnik nauchnykh konferencij* [Bulletin of scientific conferences], 2016, vol. 9-5 (13), pp. 119-121. (In Russ.)

Kupcov S.E., Sinicyn I.S. *Izuchenie global'nykh problem chelovechestva kak uslovie aktivizacii cennogo otnosheniya uchashchihsya k okruzhayushchej dejstvitel'nosti* [Studying global problems of humanity as a condition for enhancing the valuable attitude of students to the surrounding reality]. *Biznes. Obrazovanie. Pravo* [Business. Education. Right], 2020, vol. 3 (52), pp. 476-479. (In Russ.)

Maslennikov M.I. *Teoretiko-metodologicheskie podhody k analizu i klassifikacii global'nykh problem sovremennosti* [Theoretical and methodological approaches to the analysis and classification of global problems of our time]. *Zhurnal ekonomicheskoy teorii* [Journal of Economic Theory], 2010, vol. 3, pp. 132-138. (In Russ.)

Pushkina I.M. *O vospitanii global'noj otvetstvennosti v kontekste novykh cennostej mirovogo soobshchestva* [On the education of global responsibility in the context of new values of the world community]. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova* [Bulletin of KSU named after N.A. Nekrasova], 2013, vol. 4, pp. 106-108.

Selevko G.K. *Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii* [Modern educational technologies]. Moscow, Narodnoe obrazovanie Publ., 1998, 256 p. (In Russ.)

Sinicyn I.S., Barabanova T.I., Ivanova T.G., Aref'eva A.A. *Organizaciya uchebnoj deyatel'nosti uchashchihsya po osvoeniyu soderzhaniya temy «Global'nye problemy chelovechestva»* [Organization of educational activities of students to master the content of the topic "Global Problems of Humanity"]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2016, vol. 6, pp. 83-88. (In Russ.)

Slastjonin V.A. *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow, Akademiya Publ., 2007, 576 p. (In Russ.)

Ursul A.D. «Global'nost'» kak bazovoe ponyatie global'nykh issledovanij ["Globality" as a basic concept of global research]. *Filosofiya i kul'tura* [Philosophy and culture], 2019, vol. 6, pp. 1-13. (In Russ.)

Vodop'yanov P.A., Danilov A.N. *Duhovno-nravstvennyj vektor vybora budushchego: k strategii dostatochnogo razvitiya* [Spiritual and moral vector of the future choice: to a strategy for sufficient development]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 18: Sociologiya i politologiya* [Moscow State University Bulletin. Ser. 18: Sociology and Political Science], 2022, vol. 28 (4), pp. 202-221.

Zhel'tuhin D.N. *Soderzhanie ponyatiya otvetstvennosti v sovremennoj pedagogike* [Content of the concept of responsibility in modern pedagogy]. *Vedomosti ugolovno-ispolnitel'noj sistemy* [Bulletin of the penal system], 2022, vol. 5, pp. 50-59. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 02.09.2024; одобрена после рецензирования 20.09.2024; принята к публикации 20.10.2024.

The article was submitted 02.09.2024; approved after reviewing 20.09.2024; accepted for publication 20.10.2024.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 27–35. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 27–35.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 377:004

EDN ULLBDH

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-27-35>

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ХАРАКТЕРИСТИК ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И КОММУНИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

Патраков Эдуард Викторович, кандидат педагогических наук, доцент, Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия, e.v.patrakov@urfu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7564-9136>

Белов Антон Александрович, Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия, a.a.belov@urfu.ru, <https://orcid.org/0009-0009-0459-4591>

Аннотация. В статье обсуждается изменение характеристик профессиональной деятельности на материале исследования педагогов, отмечающих, что цифровизация являлась для них ресурсом, то есть в целом они позитивно оценивали цифровизацию своей профессиональной деятельности ($n = 117$). Приведены результаты исследования группы педагогов школ и колледжей г. Екатеринбурга и Санкт-Петербурга по следующим опросникам: «Трансформации трудового поведения в цифровой среде», «Профессиональное выгорание для специалистов социэкономических профессий», «Потери и приобретения ресурсов». Исследование проходило в три этапа. На первом этапе с помощью методики «Потери и приобретения...» была сформирована группа педагогов, отметившая, что цифровизация была для них ресурсна. На втором – с помощью факторного анализа были выявлены три группы характеристик профессиональной деятельности, детерминирующие успешную адаптацию педагогов в цифровой среде. На третьем – выявлена взаимосвязь означенных факторов с характеристиками выгорания и отношения к новым технологиям. Показано, что технофилия (у женщин) и технорационализм (у мужчин) входят в структуру успешной адаптации к цифровой среде профессиональной деятельности.

Ключевые слова: характеристики профессиональной деятельности, технофобия, технопессимизм, технофилия, технорационализм, выгорание, эмоциональное истощение, деперсонализация.

Благодарности: исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда и Правительства Свердловской области, проект № 24-28-20414 «Адаптация к профессиональной деятельности в цифровой среде: “цена” и ценности (на материале социэкономических профессий)».

Для цитирования: Патраков Э.В., Белов А.А. Цифровая трансформация характеристик профессиональной деятельности и коммуникации педагогов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 27–35. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-27-35>

Research Article

DIGITAL TRANSFORMATION OF THE CHARACTERISTICS OF PROFESSIONAL ACTIVITY AND COMMUNICATION OF TEACHERS

Eduard V. Patrakov, candidate of pedagogical sciences, Physics and Technology Institute of the Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia, e.v.patrakov@urfu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7564-9136>

Anton A. Belov, Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia, a.a.belov@urfu.ru, <https://orcid.org/0009-0009-0459-4591>

Abstract. The article discusses the change in the characteristics of professional activity based on the research of teachers who note that digitalization was a resource for them, i. e., in general, they positively assessed the digitalization of their professional activities ($n = 117$). The results of a study by a group of teachers from schools and colleges in Ekaterinburg and St. Petersburg on the following questionnaires “Transformation of labor behavior in the digital environment”, “Professional gain for specialists in socioeconomic professions”, “Loss and acquisition of resources” are presented. The study went through three stages. At the first stage, using the “Loss and Gain...” methodology, a group of teachers was formed, noting that digitalization was a resource for them. At the second stage, using factor analysis, three groups of characteristics of professional activity were identified that determine the successful adaptation of teachers in the digital environment. At the third stage, the relationship of these factors with the characteristics of burnout and attitude to new technologies was revealed. It is shown that technophilia (for women) and technorationalism (for men) are included in the structure of successful adaptation to the digital environment of professional activity.

Keywords: characteristics of professional activity, technophobia, technopessimism, technophilia, techno-rationalism, burnout, emotional exhaustion, depersonalization.

Acknowledgements: the research was carried out with the support of the Russian Science Foundation, Government of the Sverdlovsk region, project No. 24-28-20414 «Adaptation to vocational activity in the digital environment: “cost” and values (based on the study of socioeconomic professions)».

For citation: Patrakov E.V., Belov A.A. Digital transformation of the characteristics of professional activity and communication of teachers. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 27–35. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-27-35>

Введение. Динамики публикаций показывает все более нарастающий интерес российского и международного научного сообщества к теме цифровизации образования (табл. 1).

Увеличивается не только количество, расширяется также исследовательская палитра. Если для периода примерно десятилетней давности было характерно исследование цифровой трансформации функций, структуры и содержания труда, то в последнее десятилетие все более нарастает объем исследований об изменении характеристик самого субъекта вследствие цифровизации [Занковский, Латынов: 5; Панов с соавт.: 67]. Например, происходит трансформация мотивации [Dziubek et al.: 39], снижение когнитивности и метакогнитивности [Карпов: 8]. При этом неуспешность профессиональной деятельности в цифровой среде, по нашему наблюдению, исследуется существенно больше, чем успешность.

Предикторы успешности профессиональной деятельности в цифровых средах довольно часто исследуются с позиций ресурсного подхода. Безусловно соглашаясь с такой позицией и, более того, следуя ей, мы решили также объединить исследования отношения к новым технологиям [Журавлев, Нестик: 35; Gilbert et al.: 256] и экопсихологическую теорию становления субъектности [Панов: 100], базируясь на следующих гипотезах:

1) диагностический инструментарий, созданный на основе ресурсного, экопсихологического подходов и исследований отношения к новым технологиям позволяет комплексно оценивать успешность адаптации к профессиональной деятельности в цифровой среде;

2) отношение к новым технологиям включено в структуру адаптации к профессиональной деятельности в цифровой среде.

Мы рассматриваем профессиональную адаптацию в двух контекстах: с одной стороны, способность

субъекта активизировать внешние и внутренние ресурсы; с другой стороны, способность цифровой среды быть достаточно пластичной, как бы «содействуя» адаптации, облегчая ее. Такая тема восходит к общей методологической проблеме – становления единого метасубъекта в системе «индивид – цифровая среда». Эта проблема впервые была поставлена В.И. Пановым в русле экопсихологического подхода к становлению психики [Панов: 12] и В.В. Знаковым в русле субъектного подхода [Знаков: 3].

Также в исследованиях последних нескольких лет все реже встречается описание цифровой среды как одной, застывшей, неизменной, абстрактной. Все больше расширяется и диапазон характеристик цифровых сред. В контексте влияния на субъекта в ряде исследований были рассмотрены и описаны субъект-развивающие, субъект-нейтральные и субъект-регрессирующие взаимодействия в цифровых средах, то есть взаимодействие ведет к развитию или регрессии различных характеристик индивидуального [Водопьянова: 36] и группового субъекта трудовой деятельности [Патраков: 96–97]. Интегральным показателем субъект-развивающих взаимодействий, является получение новых ресурсов, возможностей, экономия времени, облегчение выполнения профессиональных функций, возможность творчества. Соответственно, поскольку респонденты отрицали дополнительные усилия для профессиональной адаптации, отрицали потерю ресурсов, мы можем рассматривать такие взаимодействия как субъект-нейтральные или субъект-развивающие.

Материалы и методы. Для сбора эмпирических данных был разработан и распространен с учетом этических требований опросник, включающий следующие вопросы и методики:

– «паспортная» часть (пол, возраст, общий стаж профессиональной деятельности, стаж работы в данной профессии);

Таблица 1

Результаты поисковых запросов «цифровая образовательная среда» (*digital educational environment*) и «цифровизация образования» (*digitalization of education*) в базах РИНЦ/Scopus/WoS (Publons)

| Базы данных | Годы | | | |
|------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | 2004–2009 | 2010–2014 | 2015–2019 | 2020–2023 |
| РИНЦ (статьи) | 14 | 53 | 908 | 2094 |
| Scopus/WoS (статьи, среднее) | 287 | 441 | 716 | 2067 |

– деятельность в цифровых средах (цифровые программы, среды и продолжительность профессиональной деятельности в них четыре, два года назад, год назад и в настоящее время);

– авторский опросник о применении цифровых программ в профессиональной деятельности и изменении ее различных показателей вследствие применения цифровых сред (динамика применения и содержание цифровых программ в профессиональной деятельности, изменение характеристик профессиональной деятельности вследствие цифровизации и выявление факторов, влияющих на такие изменения (табл. 2);

– опросник «Трансформации трудового поведения в цифровой среде» [Патраков: 128];

– методика «Психодиагностики технофобии и технофилии» [Солдатова с соавт.: 170];

– опросник «Профессиональное выгорание» для специалистов социономических профессий [Водопьянова с соавт.: 17];

– опросник «Потери и приобретения ресурсов» [Водопьянова, Наследов: 8], опросник был сфокусирован на оценку потерь и приобретений ресурсов в связи с цифровизацией профессиональной деятельности».

Описание выборки. Опрос проводился в первой половине 2024 года в учреждениях общего и среднего профессионального образования, в городах: Санкт-Петербург, Екатеринбург, а также ряде малых городов.

На первом этапе (общая группа респондентов 168 чел.) была сформирована выборка из респон-

Таблица 2
Основные показатели выборки

| Основные показатели выборки | M | SD |
|-----------------------------|-------|--------|
| Возраст | 45,65 | 11,483 |
| Общий стаж | 22,67 | 12,206 |
| Стаж работы в профессии | 20,62 | 13,309 |

дентов, ответивших на вопросы опросника «Потери и приобретения ресурсов» положительно. Методика предполагает оценку уровня потерь или приобретений ресурсов по четырем уровням выраженности. Соответственно, мы собрали выборку респондентов, которые по интегральному показателю получили в основном положительные баллы, то есть в целом они считают, что профессиональная деятельность в цифровой среде дала больше приобретений, была ресурсной. Интегральным здесь явился вопрос о профессиональной успешности, который показал взаимосвязи почти со всеми другими вопросами этой методики, также у респондентов схожи показатели цифровизации профессиональной деятельности по времени и содержанию (средний расход рабочего времени для выполнения основной профессиональной деятельности – 58 % при незначительных колебаниях в зависимости от специальности и вида учреждения).

На втором этапе в выборку попали респонденты в возрасте от 21 до 69 лет, стаж работы – от 1 года до 45 лет, стаж работы в профессии – от 8 месяцев до 39 лет. Средние значения представлены в таблице 2.

Таблица 3

Характеристики профессиональной деятельности

| Группы вопросов | Значение характеристик | M | Mo | Me | SD |
|-----------------|---|------|----|------|-------|
| 1 | Изменение мотивации к работе | 3,19 | 3 | 3 | 0,788 |
| | Отношение к изменению мотивации к работе | 3,48 | 3 | 3 | 0,845 |
| 2 | Изменение эффективности собственного стиля работы | 3,66 | 4 | 4 | 0,722 |
| | Отношение к изменению эффективности собственного стиля работы | 3,69 | 4 | 4 | 0,838 |
| 3 | Изменение способности видеть ошибки коллег | 3,30 | 3 | 3 | 0,755 |
| | Отношение к изменению способности видеть ошибки коллег | 3,31 | 3 | 3 | 0,843 |
| 4 | Изменение интереса к работе | 3,50 | 3 | 3 | 0,903 |
| | Отношение к изменению интереса к работе | 3,67 | 3 | 4 | 0,866 |
| 5 | Изменение творческого подхода к работе | 3,73 | 4 | 4 | 0,840 |
| | Отношение к изменению творческого подхода к работе | 3,79 | 3 | 4 | 0,915 |
| 6 | Изменение получения полной и достоверной информации от коллег | 3,50 | 4 | 4 | 0,881 |
| | Отношение к изменению получения полной и достоверной информации от коллег | 3,73 | 4 | 4,00 | 0,801 |
| 7 | Изменение передачи полной и достоверной информации коллегам | 3,76 | 4 | 4 | 0,788 |
| | Отношение к изменению передачи полной и достоверной информации коллегам | 3,84 | 4 | 4 | 0,799 |
| 8 | Изменение понимания собеседника(ков) в деловом общении | 3,47 | 3 | 3 | 0,838 |
| | Отношение к изменению понимания собеседника(ков) в деловом общении | 3,54 | 3 | 3 | 0,873 |
| 9 | Изменение скорости получения необходимой информации | 4,21 | 5 | 4 | 0,878 |
| | Отношение к изменению скорости получения необходимой информации | 4,12 | 5 | 4 | 0,892 |

На третьем этапе по опроснику «Трансформация трудового поведения...» респондентов просили по пятибалльной шкале оценить изменение характеристик профессиональной деятельности при переходе к цифровым технологиям. Оценка происходила по двум категориям. Первая: изменение видов деятельности (от 1 – значительное снижение до 5 – значительное повышение); вторая: отношение к изменению трудового поведения (от 1 – вызывает интенсивное беспокойство до 5 – определенно положительное). Меры центральной тенденции характеристик профессиональной деятельности под влиянием цифровизации представлены в таблице 3.

Из полученных результатов мы видим, что почти все оценки находятся в интервале примерно от трех до четырех, то есть в условиях интенсивной цифровизации образования характеристика трудового поведения осталась без изменения или произошло ее незначительное повышение. Наиболее положительное изменение и отношение относится к скорости получения необходимой информации (мода в данном случае равна 5), что объясняется значимостью информационных ресурсов в современном мире как факторов скорости передачи информации.

Отдельно отметим группу вопросов № 5: по мнению педагогов, цифровая среда способствует росту творческого подхода к работе, но отношение респондентов к этому нейтральное, что в целом характери-

зует выборку как обладающую ценностным отношением к профессиональному развитию и творчеству, то есть само творчество и его рост воспринимаются как должное, как естественная характеристика профессиональной деятельности.

Также данная методика включает третью группу показателей о ресурсах, которую респонденты должны заполнить только в том случае, если имела место регрессия характеристик профессиональной деятельности. Поскольку эта шкала не была заполнена, то мы делаем вывод о том, что респондентам не требовалось дополнительных ресурсов и поддержки для обозначенной адаптации.

Таким образом, два показателя: отсутствие потребности в дополнительных ресурсах для адаптации (по методике «Трансформация трудового поведения...») и показатели ресурсности опросника «Потери и приобретения ресурсов» – четко говорят нам о том, что адаптация к профессиональной деятельности в цифровой среде успешна без активизации дополнительных ресурсов.

Далее, для более полного понимания того, что в наибольшей степени влияет на трудовое поведение, на общей выборке был проведен факторный анализ (табл. 4), из которого видно, что образовалось три значимых фактора, совокупно объясняющих 67 % суммарной доли дисперсии.

В первый фактор, объясняющий 31 % доли суммарной дисперсии переменных, вошли показатели,

Таблица 4

Результаты факторного анализа

| Показатели | Факторы | | | |
|---|-----------|--------------|--------------|--------------|
| | № фактора | 1 | 2 | 3 |
| <i>Дисперсия, %</i> | | 31 | 25 | 11 |
| Изменение творческого подхода к работе | | 0,822 | 0,093 | 0,095 |
| Изменение интереса к работе | | 0,808 | 0,287 | 0,022 |
| Отношение к изменению творческого подхода к работе | | 0,764 | 0,197 | 0,135 |
| Отношение к изменению интереса к работе | | 0,763 | 0,344 | 0,116 |
| Отношение к изменению эффективности собственного стиля работы | | 0,750 | 0,287 | 0,237 |
| Изменение мотивации к работе | | 0,682 | 0,253 | 0,236 |
| Изменение эффективности собственного стиля работы | | 0,667 | 0,175 | 0,209 |
| Отношение к изменению мотивации к работе | | 0,615 | 0,386 | 0,320 |
| Отношение к изменению получения полной и достоверной информации от коллег | | 0,168 | 0,803 | 0,299 |
| Изменение получения полной и достоверной информации от коллег | | 0,240 | 0,795 | 0,149 |
| Отношение к изменению передачи полной и достоверной информации коллегам | | 0,285 | 0,780 | 0,242 |
| Отношение к изменению передачи полной и достоверной информации коллегам | | 0,123 | 0,739 | 0,215 |
| Отношение к изменению скорости получения необходимой информации | | 0,490 | 0,666 | -0,322 |
| Изменение скорости получения необходимой информации | | 0,360 | 0,663 | -0,373 |
| Изменение понимания собеседника (ков) в деловом общении | | 0,504 | 0,538 | 0,157 |
| Отношение к изменению понимания собеседника (ков) в деловом общении | | 0,530 | 0,534 | 0,209 |
| Изменение способности видеть ошибки коллег | | 0,256 | 0,190 | 0,767 |
| Отношение к изменению способности видеть ошибки коллег | | 0,357 | 0,208 | 0,746 |

которые в общем можно условно назвать творческая составляющая профессиональной деятельности:

- творческий подход к работе: изменение характеристик (0,882) и отношение к их изменению (0,764);
- интерес к работе: изменение характеристик (0,808) и отношение к изменению (0,763);
- эффективность собственного стиля работы: изменение (0,667) и отношение к изменению (0,750);
- мотивация к работе: изменение характеристик (0,682) и отношение к изменению (0,615).

Таким образом, нагрузка первого фактора свидетельствует о существенной роли творчества и мотивации в изменении профессиональной деятельности под влиянием цифровизации.

Во второй фактор, объясняющий 25 % доли суммарной дисперсии переменных, вошли показатели, характеризующие информационную и коммуникативную составляющую профессиональной деятельности при переходе к цифровым технологиям:

- получение полной и достоверной информации от коллег: изменение (0,739) и отношение к изменению (0,803);
- передача полной и достоверной информации коллегам: изменение (0,795) и отношение к изменению (0,780);
- скорость получения необходимой информации: изменение (0,663) и отношение к изменению (0,666);
- понимание собеседника(ков) в деловом общении: изменение (0,538) и отношение (0,534).

Таким образом, второй фактор объясняет информационно-коммуникативную составляющую. Обратим внимание, в один фактор вошла практически вся система коммуникации, включая владение технологи-

ями цифровой коммуникации. Это означает, что респонденты достаточно хорошо освоили технологический аспект коммуникации, то есть как конкретно пользоваться цифровыми ресурсами для передачи и получения информации.

В третий фактор, объясняющий 15 % доли суммарной дисперсии, вошли только два показателя, характеризующие критичность. Это способность видеть ошибки коллег: изменение характеристик (,767) и отношение к изменению (0,746). Критичность к своей деятельности и к деятельности коллег является одним из показателей высокого уровня субъектности в экопсихологической интерпретации. Поэтому мы полагаем, что этот фактор свидетельствует о благоприятной адаптации к цифровой среде профессиональной деятельности и связан со способностью к профессиональной рефлексии.

Далее был проведен корреляционный анализ с выявленными факторами (табл. 5).

Согласно таблице, мы видим преимущественно средний уровень корреляции факторов с интегральными показателями других психодиагностических методик, причем больше всего корреляций наблюдается с первым фактором, что достаточно очевидно, так как он включает наибольшее количество переменных.

Наиболее высокий уровень связи выявлен между фактором 1 и средним уровнем технофилии (прямая связь) и интегральным показателем профессионального выгорания женщин (отрицательная связь), у мужчин такой показатель не выявлен.

Отдельно отметим положительную связь, хотя и достаточно низкую, с индексом ресурсности, ко-

Таблица 5

Корреляции факторов профессиональной деятельности с показателями отношения к новым технологиям (технофилия, технофобия, технооптимизм, технопессимизм), профессионального выгорания

| Факторы трансформации профессиональной деятельности | Показатели методик | Коэффициент корреляции | p |
|---|---|------------------------|------|
| Фактор 1 | Технофилия | 0,457 | 0,01 |
| | Технорационализм | 0,205 | 0,05 |
| | Технопессимизм | -0,193 | 0,05 |
| | Эмоциональное истощение | -0,337 | 0,01 |
| | Деперсонализация | -0,219 | 0,01 |
| | Редукция профессиональных достижений | 0,286 | 0,01 |
| | Интегральный показатель профессионального выгорания (женщины) | -0,387 | 0,01 |
| | Индекс ресурсности | 0,198 | 0,05 |
| Фактор 2 | Технофилия | 0,245 | 0,01 |
| | Технорационализм | 0,228 | 0,01 |
| Фактор 3 | Технофобия | -0,215 | 0,01 |
| | Технофилия | 0,239 | 0,01 |
| | Технопессимизм | -0,235 | 0,01 |

торый обозначает, что приобретение ресурсов связано с ценностным и творческим отношением к работе.

Учитывая, что отношение к новым технологиям представлено во взаимосвязях с каждым фактором, мы можем предположить, что этот феномен может являться интегральной характеристикой, включенной во все аспекты цифровой трансформации трудового поведения и характеристик субъекта. Так, умеренная технофилия имеет корреляции со всеми факторами; технорационализм в данном случае имеет очень низкую корреляцию, и дополнительно проведенный корреляционный анализ показал, что он характерен для мужской части выборки.

У авторов методики «Психодиагностика технофобии...» был определен коэффициент между технофилией и технофобией, который составил $-0,260$, в нашем исследовании данный коэффициент корреляции равен $-0,476$, в любом случае очевидно, что данная методика применима не только на родителях, но и на педагогах, тем более что некоторый опыт работы с предварительной версией этой методики на педагогах также показывал возможность применять эту методику для педагогов [Патраков с соавт. 2022: 259]. Если вернуться к таблице 5, то можно увидеть, что все три фактора положительно связаны с технофилией, наибольшая связь – с фактором 1. С технофобией связан лишь фактор 3 (отрицательная связь).

Выводы

1. Методологические основания исследования, операционализируемые в конкретном диагностическом инструментарии, не противоречат, а взаимодополняют друга друга в части исследований адаптации к цифровой среде профессиональной деятельности.

2. Используемая совокупность психодиагностического инструментария может быть применима для диагностики адаптации специалистов к профессиональной деятельности в цифровой среде.

3. Методика «Трансформация трудового поведения...» также обладает существенным диагностическим потенциалом и интерпретативной гибкостью. Гибкость заключается в том, что на базе экпсихологической типологии становления субъекта профессиональной деятельности мы можем анализировать: изменения уровня субъектности под влиянием цифровизации, рефлексию таких изменений, а также связь с когнитивными ресурсами личности, что соответствует и другим исследованиям [Ясько с соавт.: 225].

4. Выявлена трехфакторная структура оценки изменения трудового поведения, включающая ценностно-творческий компонент, коммуникативный и оценочный. Если первые два компонента достаточно очевидны для деятельности педагогов в цифровых средах, то оценочный мы можем рассматривать как перспективу дальнейших исследований и связи

его роли с различными видами рефлексии, например социальной и коммуникативной.

5. Технофилия (преимущественно для женщин) и технорационализм (для мужчин) входят в структуру успешной адаптации к цифровой среде профессиональной деятельности.

Исследовательские лакуны. Во-первых, относительно цифровизации уже достаточно давно наметилась тенденция дискурса о проблеме «личности, расширенной цифровыми средствами» [Архангельский и др. 2022] и схожих понятий: «Augmented Human Intellect» [Engelbart 1962], «Extended self» [Belk 2014], «Extended mind» [MacFarquhar 2018]. По нашему мнению, здесь формируется одна из перспективнейших областей исследования: в контексте уже упомянутой проблематики становления единого метасубъекта – что представляет собой адаптация к профессиональной деятельности? Только адаптацию или интеграцию – в контексте прогнозируемого становления единого метасубъекта в системе «индивид – цифровая среда». Есть ли «психологическая цена» и какова цена исследуемой адаптации? [Костромина, 2021].

Вторая исследовательская лакуна относится к возможности применения конструкторов «технофобия», «технофилия», «технопессимизм», «технорационализм» в контексте адаптации к новым технологиям. По нашему мнению, необходима валидизация таких конструкторов на разных типах профессий (сигнономических, технономических и т. д), а также выявление их взаимосвязи с эмоционально-личностными особенностями, копингом и уровнем ценностного отношения к труду и его результату.

Список литературы

- Архангельский А.Н., Дубровский В.Н., Лебедева М.Ю. [и др.]. Личность, расширенная цифровыми средствами // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. 2022. № 1 (113). С. 38–51. <https://doi.org/10.22204/2410-4639-2022-113-01-38-51>
- Водопьянова Н.Е., Наследов А.Д. Стандартизированный опросник «Потери и приобретения ресурсов» для специалистов социэкономических профессий // Вестник ТвГУ. Сер.: Педагогика и психология. 2013. № 4. С. 8–22.
- Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С., Наследов А.Д. Стандартизированный опросник «Профессиональное выгорание» для специалистов социэкономических профессий // Вестник СПбГУ. Сер. 12. 2013. Вып. 4. С. 17–26.
- Водопьянова Н.Е. Выгорание – психологическая цена работы в субъект-регрессирующих цифровых средах // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2024. Т. 9, № 2. С. 36–64. https://doi.org/10.38098/iran.opwp_2024_31_2_002

Журавлев А.Л., Нестик Т. А. Социально-психологические последствия внедрения новых технологий: перспективные направления исследований // Психологический журнал. 2019. Т. 40, № 5. С. 35–47. <https://doi.org/10.31857/S020595920006074-7>

Занковский А.Н., Латынов В.В. Модель психологического воздействия в социальных сетях // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2021. Вып. 6 (1). С. 4–38. <https://doi.org/10.38098/ipran.orwp.2021.18.1.001>.

Знаков В.В. Новый этап развития психологических исследований субъекта // Вопросы психологии. 2017. № 2. С. 3–16.

Карнов А.В. Методологические основы психологического анализа деятельности субъектно-информационного класса (статья вторая) // Ярославский психологический вестник. 2022. № 1 (52). С. 7–24.

Костромина С.Н. Цифровой мир: ценности и цена // Психологическая газета: веб-сайт. 2021. URL: www.psy.su/feed/8881

Панов В.И. Субъектность в контексте экпсихологического подхода к развитию психики // Образование и саморазвитие. 2015. № 3 (45). С. 10–18.

Панов В.И. Экпсихологический подход к развитию психики: этапы, предпосылки, конструкты // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. № 3 (15). С. 100–117. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-3-100-117>.

Патраков Э.В. Конструирование опросника о трансформации трудового поведения педагогов в цифровой информационной среде // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 128–136. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-128-136>

Патраков Э.В. Цифровая трансформация субъекта труда: социальные взаимодействия, концепции, перспективы исследования // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 66–73. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-66-73>

Патраков Э.В., Панов В.И. О возможности применения понятия «интерференция» для описания области слияния цифровой и доцифровой сред // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 3. С. 5–14. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-5-14>

Патраков Э.В. Цифровая трансформация деятельности трудовых групп (экпсихологический подход). Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2023. 202 с. <https://doi.org/10.15826/B978-5-7996-3652-4>.

Патраков Э. В., Сабо Ч. М., Батурина Л. И., Фрогери Р. Ф., Нестик Т. А., Камнос Ф. Л. С. Отношение

к технологическим инновациям: кросскультурное исследование // Психология человека в образовании. 2022. Т. 4, № 4. С. 459–474. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-4-459-474>

Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Дорохов Е.А. Психодиагностика технофобии и технофилии: разработка и апробация опросника отношения к технологиям для подростков и родителей // Социальная психология и общество. 2021. Т. 12, № 4. С. 170–188. <https://doi.org/10.17759/sps.2021120410>

Ясько Б.А., Омельченко Н.В., Бабицкова Е.С. Когнитивные ресурсы психоэмоциональной устойчивости личности в затрудненных условиях жизнедеятельности // Российский психологический журнал. 2024. Т. 21. № 1. С. 225–253. <https://doi.org/10.21702/rpj.2024.1.12>.

Belk R.W. The extended self-unbound. Journal of Marketing Theory and Practice, 2014, vol. 22, no. 2, pp. 133-134. <https://doi.org/10.2753/MTP1069-6679220202>.

Dziubek S., Fuchs O., Schwarz S. Effects of workplace digitalisation on the motivation of German office employees. International Journal of Business and Management, 2022, vol. 6 (6), pp. 39-48. <https://doi.org/10.26666/rmp.ijbm.2022.6.6>.

Engelbart C. Augmenting human intellect: A conceptual framework. 1962. URL: <https://www.dougenelbart.org/content/view/138> (access date: 29.09.2020).

Gilbert D., Lee-Kelley L., Barton M. Technophobia, gender influences and consumer decision-making for technology-related products. European Journal of Innovation Management, 2003, vol. 6, no. 4, pp. 253-263. <https://doi.org/10.1108/14601060310500968>

MacFarquhar L. The mind-expanding ideas of Andy Clark. The New Yorker, 26 March. 2018. URL: <https://www.newyorker.com/magazine/2018/04/02/themind-expanding-ideas-of-andy-clark> (access date: 29.04.2024).

References

Arkhangelskij A.N., Dubrovskij V.N., Lebedeva, M.Yu. et al. *Lichnost', rasshirennaya tsifrovymi sredstvami* [Digitally enhanced personality]. *Vestnik Rossijskogo fonda fundamental'nykh issledovanij* [Russian Foundation for Basic Research Journal], 2022, vol. 1 (113), pp. 38-51. <https://doi.org/10.22204/2410-4639-2022-113-01-38-51> (In Russ.)

Vodopyanova N.E., Nasledov A.D. *Standartizirovannyi oprosnik «Poteri i priobretenii resursov» dlia spetsialistov sotsionomicheskikh professii* [Standardized questionnaire “Loses and gains of resources” for socio-economic specialists]. *Vestnik TvGU. Ser.: “Pedagogika i psikhologiya”* [Scientific bulletin of Tver State University. Ser.: Pedagogy and Psychology, 2013, vol. 4, pp. 17-27. (In Russ.)

Vodopyanova N.E., Starchenkova E.S., Nasledov A.D. *Standartizirovannyi oprosnik «Professional'noe vygoranie» dlia spetsialistov sotsionomicheskikh professii* [The standardized questionnaire “Professional burnout” for specialists of socio-economic professions]. *Vestnik Saint-Petersburg University* [Bulletin of St. Petersburg State University. Ser. 12: Psychology. Sociology. Education], 2013, pp. 17-27. (In Russ.)

Vodopyanova N.E. *Vygoranie – psihologicheskaja cena raboty v sub"ekt-regressirujushhih cifrovyyh sredah* [Burnout – the “psychological cost” of working in subject-regressive digital environments]. *Institut Psihologii Rossiyskoy Akademii Nauk. Organizatsionnaya Psihologiya i Psihologiya Truda* [Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational Psychology and Psychology of Labor], 2024, vol. 9 (2), pp. 36–64. https://doi.org/10.38098/ipran.opwp_2024_31_2_002 (In Russ.)

Zhuravlev A.L., Nestik T.A. *Sotsialno-psihologicheskie posledstviya vnedreniya novykh tekhnologii: perspektivnye napravleniya issledovaniy* [Socio-psychological consequences of the introduction of new technologies: promising areas of research]. *Psihologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2019, vol. 40, no. 5, pp. 35-47. <https://doi.org/10.31857/S020595920006074-7> (In Russ.)

Zankovsky A.N., Latinov V.V. *Model' psihologicheskogo vozdeystviya v social'nyh setyah* [Model of psychological influence in social media]. *Institut psihologii Rossiyskoy akademii nauk. Organizatsionnaya psihologiya i psihologiya truda* [Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational psychology and psychology of work], 2021, vol. 6 (1), pp. 4-38. <https://doi.org/10.38098/ipran.opwp.2021.18.1.001> (In Russ.)

Znakov V.V. *Novyi etap razvitiya psihologicheskikh issledovaniy sub"ekta* [A new stage in the development of psychological research of the subject]. *Voprosy psihologii* [Questions of psychology], 2017, vol. 2, pp. 3-16. (In Russ.)

Karpov A.V. *Metodologicheskie osnovy psihologicheskogo analiza deyatel'nosti sub"ektnoinformacionnogo klassa (stat'ya vtoraya)* [Methodological foundations of the psychological analysis of the activity of the subject-information class (article two)]. *Yaroslavskiy psihologicheskij vestnik* [Yaroslavl Psychological Bulletin], 2022, vol. 1 (52), pp. 7-24. (In Russ.)

Kostromina S.N. *Tsifrovoi mir: tsennosti i tsena* [Digital World: Values and price]. *Psihologicheskaya gazeta* [Psychological newspaper], 2021, 24 febr. (In Russ.)

Panov V.I. [i dr.]. *Sub"ektnost' v kontekste ekopsikologicheskogo podkhoda k razvitiyu psikhiki* [Subjectivity in the context of the ecopsychological approach to the development of the psyche]. *Obrazovanie i samorazvitiye* [Economic Bulletin of Rostov State University], 2015, vol. 3, pp. 10-18. (In Russ.)

Panov V.I. *Ekopsikologicheskii podkhod k razvitiyu psikhiki: etapy, predposylki, konstrukty* [Ecopsychological approach to the development of the psyche: stages, prerequisites, constructs]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psihologiya* [Theoretical and experimental psychology], 2022, vol. 3 (15), pp. 100-117. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-3-100-117> (In Russ.)

Patrakov E.V. *Creating a questionnaire on transforming pedagogues' labour behaviour in the digital information environment* [Construction of a questionnaire on the transformation of teachers' work behavior in the digital information environment]. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2021, vol. 27, no. 4, pp. 128-136. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-128-136> (In Russ.)

Patrakov E.V. *Digital transformation of the subject of labour: social interactions, concepts, research perspectives* [Digital transformation of the subject of labor: social interactions, concepts, research prospects]. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2021, vol. 27, no. 2, pp. 66-73. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-66-73> (In Russ.)

Patrakov E.V., Panov V.I. *The possibility for applying the concept of “interference” to describe the area where the digital and pre-digital environment merge* [On the Possibility of Applying the Concept of “Interference” to Describing the Area of Merging Digital and Pre-Digital Environments]. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26, no. 3, pp. 5-14. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-5-14> (In Russ.)

Patrakov E.V. *Cifrovaya transformatsiya deyatel'nosti trudovoy`x grupp (e`kopsikologicheskij podkhod)* [Digital Transformation of Work Group Activities (Ecopsychological Approach)]. Ekaterinburg, Izd-vo Ural'skogo unta Publ., 2023, 202 p. <https://doi.org/10.15826/B978-5-7996-3652-4>. (In Russ.)

Patrakov E.V., Szabo C.M., Baturina L.I., Frogeri R.F., Nestik T.A., Campos F.L.S. *Attitudes towards technological innovation: A cross-cultural study* [Attitudes towards technological innovations: a cross-cultural study]. *Psychology in Education* [Human Psychology in Education], 2022, vol. 4, no. 4, pp. 459-474. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-4-459-474> (In Russ.)

Soldatova G.U., Nestik T.A., Rasskazova E.I., Dorokhov E.A. *Psychodiagnostics of Technophobia and Technophilia: Development and Testing a Questionnaire of Attitudes towards Technology for Adolescents and Parents* [Psychodiagnostics of technophobia and techno-

philia: development and testing of a questionnaire on attitudes towards technology for adolescents and parents]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society* [Social Psychology and Society], 2021, vol. 12, no. 4, pp. 170-188. <https://doi.org/10.17759/sps.2021120410> (In Russ.).

Yas'ko B.A., Omelchenko N.V., Babichkova E.S. *Kognitivnye resursy psihojemotional'noj ustojchivosti lichnosti v zatrudnennyh uslovijah zhiz-nedejatel'nosti* [Cognitive resources of psychoemotional stability

of the individual in difficult life conditions]. *Rossijskij psihologicheskij zhurnal* [Russian Psychological Journal], 2024, vol. 21, no. 1, p. 225–253. <https://doi.org/10.21702/rpj.2024.1.12>.

Статья поступила в редакцию 16.08.2024; одобрена после рецензирования 11.09.2024; принята к публикации 11.09.2024.

The article was submitted 16.08.2024; approved after reviewing 11.09.2024; accepted for publication 11.09.2024.

ИНТЕГРАЦИЯ ПАРАДИГМЫ «ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКАЯ РЕГУЛЯЦИЯ» В ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ ПРИНИМАТЬ ДРУГИХ

Савельева Ольга Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент, Смоленский государственный университет, Смоленск, Россия, oe.savelyeva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6838-7198>

Аннотация. В настоящее время обнаруживается противоречие между декларацией в образовательных нормативных документах необходимости формировать у школьников ценностное отношение к окружающим и умение принимать себя и других, большим количеством теоретических работ, посвящённых толерантности, и зафиксированным исследователями низким реальным уровнем толерантности российского общества. В статье делается попытка решения такого противоречия с помощью введения в педагогический дискурс наряду с парадигмой «воспитание» парадигмы «эмоционально-поведенческой регуляции». Исходя из теорий о факторах развития личности, унитарно воспитание не может охватить своим влиянием все факторы интолерантности, проявляемой личностью по отношению к другим людям. Воспитание предполагает взращивание и культивирование различных качеств и умений на рационально-когнитивной основе, тогда как многие факторы враждебного поведения имеют психофизиологическую природу и требуют обучения школьников техникам преодоления стресса и эмоций, техникам саморегуляции, автоматизации бесконфликтных поведенческих реакций и т. п. Организацию работы по преодолению психофизиологических факторов интолерантности автор предлагает вести в рамках отдельной парадигмы. Парадигма эмоционально-поведенческой регуляции будет направлена на обучение школьников преодолению негативных эмоций, переключение эмоционального фона и импринтирование просоциальных паттернов поведения. Предлагаемая парадигма опирается на некогнитивные методы бихевиористского характера, коупинговые стратегии и техники эмоциональной регуляции. В статье обосновывается целесообразность предлагаемой парадигмы, а также разрабатывается её категориальный аппарат.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, бихевиористские методы, нравственное воспитание, методы воспитания в школе, формирование толерантности, принятие других, бесконфликтное общение.

Для цитирования: Савельева О.Е. Интеграция парадигмы «эмоционально-поведенческая регуляция» в педагогический дискурс для формирования у школьников умения принимать других // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 36–42. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-36-42>

Research Article

INTRODUCING THE PARADIGM OF “EMOTIONAL-BEHAVIORAL REGULATION” INTO PEDAGOGICAL DISCOURSE TO DEVELOP SCHOOLCHILDREN’S ABILITY TO ACCEPT OTHERS

Olga E. Savelyeva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Smolensk State University, Smolensk, Russia, oe.savelyeva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6838-7198>

Abstract. Currently, there is a contradiction between the educational documents’ declaration of the need to build in schoolchildren a value-based attitude towards others as well as the ability to accept themselves and others, a large number of theoretical works devoted to tolerance, and the low real level of tolerance in Russian society recorded by researchers. The author makes an attempt to resolve this contradiction by introducing the paradigm of “emotional-behavioral regulation” into the pedagogical discourse in addition to the paradigm of “character education”. Based on theories about the factors of personality development, character education alone cannot cover all the factors of the intolerance a person can demonstrate towards other people. Character education involves cultivation of various qualities and skills on a rational-cognitive basis, while many factors of hostile behavior are of a psychophysiological nature and require teaching schoolchildren techniques for

overcoming stress and emotions, self-regulation techniques, automation of conflict-free behavioral reactions, etc. The author proposes to organize work to overcome the psychophysiological factors of intolerance within the framework of a separate paradigm. The paradigm of emotional-behavioral regulation will be aimed at teaching schoolchildren to overcome negative emotions, switching their emotional background and imprinting prosocial behavior patterns. The proposed paradigm is based on non-cognitive behavioral methods, coping strategies and emotional regulation techniques. The article substantiates the expediency of the proposed paradigm, and also develops its categorical apparatus.

Keywords: emotional intelligence, behaviorist methods, moral education, methods of character education at school, tolerance building, accepting others, conflict-free communication.

For citation: Savelyeva O.E. Introducing the paradigm of “emotional-behavioral regulation” into pedagogical discourse to develop schoolchildren’s ability to accept others. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 36–42. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-36-42>

Современный вариант ФГОС декларирует формирование у школьников важного для любого общества ценностного отношения к другим людям. В формулировках планируемых результатов обучения особое место занимают такие, как «умение принимать себя и других, не осуждая»¹ (п. 42.1.5), «умение распознавать предпосылки конфликтных ситуаций и смягчать конфликты, вести переговоры», «умение управлять собственными эмоциями и эмоциями других людей», «понимать мотивы и намерения другого», «планировать организацию совместной работы» и т. п.¹ (п. 43.2). Таким образом, на нормативном уровне чётко задан целевой компонент формирования личности с фокусом на бесконфликтном общении и уважении к окружающим.

Российскими исследователями накоплена широкая база теоретических работ по вопросам формирования у молодого поколения различных просоциальных качеств и умений, направленных на установление в обществе бесконфликтного взаимодействия. Так, согласно статистике электронной библиотеки eLIBRARY.RU на сентябрь 2023 года, 4 222 научные статьи были посвящены теме «воспитание толерантности» и ещё 778 статей отвечали запросу о «воспитании толерантного отношения».

Однако между теорией и практикой обнаруживается противоречие, если проанализировать данные о социально-психологическом состоянии современного российского общества. Согласно данным Института психологии РАН, россияне стали «конфликтнее, злее, наглее и во многом потеряли способность к самоконтролю» [Владыкина]. Исследования последних десятилетий обнаруживают, что «с точки зрения агрессии, грубости и ненависти к своему окружению россияне выглядят не очень хорошо» [Выжutowич].

Поскольку теоретическая база формирования у школьников умения принимать других достаточно тщательно проработана, что отражено как в нормативных документах, так и в репрезентативном количестве научных работ, мы сделаем попытку искать пути решения сложившегося противоречия в методическом аспекте организации процессов формирования личности. В связи с этим в статье будет предло-

жена к рассмотрению, обоснована и категориально разработана новая методико-педагогическая парадигма процессов формирования личности.

Цель статьи: дополнить парадигму «воспитание», в рамках основных категорий которой в настоящее время происходит формирование у школьников просоциальных качеств и умений, парадигмой «эмоционально-поведенческая регуляция», категориальный аппарат которой будет направлен не на рационально осознаваемую культивацию заданных качеств и умений личности, а на обучение приёмам преодоления стресса и техникам смены собственного эмоционального фона, развитие эмоционального интеллекта и эмпатии, импринтирование в поведенческий сценарий личности просоциальных паттернов и т. п.

Понятие о принятии других получило освещение в современной научно-методической литературе в основном через смежные с ним понятия, поскольку, по словам М.О. Палькиной, сам по себе «феномен “принятие” достаточно сложное понятие, и его трудно определить однозначно, так как оно является многоуровневым явлением с определенной структурой» [Палькина: 104]. Исследование С.Г. Лещенко свидетельствует в пользу корреляции понятий «эмпатия» и «принятие других»: «Значительную степень сформированности эмпатических способностей продемонстрировала группа с высоким показателем принятия других» [Лещенко: 143]. Г.В. Самойлова в своей работе непосредственно отождествляет принятие других с концептом толерантности, синонимично использует пары: «интолерантный – не принимающий» и «толерантный – принимающий» и доказывает на основе исследования, что «обе пары феноменов – толерантность и принятие и интолерантность и неприятие – коррелируют в основном с одними и теми же характеристиками» [Самойлова: 13–14]. Опираясь на приведённые доводы, мы будем вслед за автором также тесно коррелировать термин о принятии других с понятием «толерантность».

Методологически наш анализ опирается на теории о факторах развития личности. «Мировая философия пришла к выводу, что главными факторами, определяющими развитие человека, являются природная ор-

ганизация и воспитание» [Подласый: 197]. В приведённой идее подчёркивается, что природа человека двойственна и зависит как от психофизиологических, так и от социальных факторов. «В развитии ребенка главенствующую роль играют несколько видов факторов. Это наследственность, среда, в которой растет человек, и воспитание. А их можно объединить в две большие группы: биологические и социальные факторы развития человека» [Кихтенко: 11]. От этой мысли мы будем отталкиваться, обосновывая целесообразность введения парадигмы «эмоционально-поведенческая регуляция» как средство влияния на психофизиологическую сторону поведения личности.

Ещё одним методологическим компонентом нашего исследования стали учения о связке «стимул-реакция», о классическом и оперантном обусловливании, сформулированные и получившие развитие у таких учёных, как И.П. Павлов, Э. Торндайк, Б. Скиннер, Дж. Уотсон и др. При определении методов парадигмы «эмоционально-поведенческой регуляции» мы опирались на теории социального импринтинга, техники нейролингвистического программирования и теории научения, берущие своё начало в бихевиористских идеях.

При всех недостатках бихевиоризма как способа трактовать природу человеческого поведения, многие его постулаты признаются эффективными в коррекции личностных качеств и поведенческих проявлений человека. Например, эту мысль подчёркивал писатель Олдос Хаксли: «Продолжая критиковать бихевиористов за упрощенное понимание человеческой природы, постоянно говоря о том, что каждая личность биологически уникальна, Хаксли то и дело возвращался к обсуждению положительного воздействия их методов в области образования, педагогики и психотерапии» [Головачёва: 146]. Многие в человеческом поведении подчинены неосознанным алгоритмам и стереотипам, ввиду чего «Б.Ф. Скиннер... полагал, что замещение нежелательных поведенческих стереотипов повторяющимися желательными (положительными) реакциями на специфические стимулы является эффективной терапией» [Головачёва: 146].

Если для описания процесса влияния на человеческое поведение мы будем унитарно говорить в терминах парадигмы «воспитание», то мы не охватим весь спектр факторов, влияющих на эмоции и социальные проявления личности. Под воспитательное воздействие, как правило, попадает лишь сознательная сторона личности, поскольку именно «сознательности присущ ценностный, идеологический аспект» [Специфика: 6]. Между тем действия людей и их взаимодействие с другими людьми предопределяются не только системой ценностей, внешней или даже внутренней, но и психофизиологическими триггерами.

Вышесказанное приводит к мысли о том, что помимо парадигмы «воспитание» в современную систему образования следует ввести дополнительную новую парадигму, которая была бы направлена на воздействие на иррациональную и эмоционально-чувственную сторону личности человека. Воспитательная парадигма во многом апеллирует к рационально-когнитивным методам, к морали, ценностям и критическому мышлению, чего во многом недостаточно, особенно когда речь идёт о коррекции и самокоррекции спонтанных поведенческих проявлений человека. Целостный процесс по формированию у молодого поколения ценностного отношения к другим людям, частью чего является умение принимать других, должен предполагать работу по нескольким направлениям: по формированию когнитивно-ценностных или идейных установок, по обучению совладающему и эмпатичному эмоциональному поведению, а также и по бихевиористски ориентированному приучению к положительным поведенческим проявлениям. Одним из целевых компонентов новой парадигмы должны стать эмоции как базис для такой надстройки, как ценностное отношение к людям и принятие других. «Субъективная личностно-переживаемая связь человека с окружающими предметами, явлениями, людьми свидетельствует об эмоциональной природе ценностных отношений... Без эмоции нет отношения или, лучше сказать, существует то, что называется безразличием и равнодушием» [Романов, Хабибулин: 175, 177].

Доказательством необходимости диверсифицировать парадигмы может служить одно исследование канадского социального психолога, которое показывает всю силу психофизиологических факторов, влияющих на поведение людей. Исследование Керри Каваками было направлено на изучение проявлений расизма в современном обществе. Работа Каваками доказывала наличие неосознанного осуждающего отношения воспитанных белых граждан к представителям африканской расы. Испытуемые, несмотря на декларацию того, что они будут расстроены какими-либо проявлениями расизма, на самом деле особо не демонстрировали эмоциональный отклик, когда реально сталкивались с такими проявлениями. «Даже люди, придерживающиеся эгалитарных убеждений, могут продолжать питать неосознанные негативные чувства по отношению к чернокожим... В то время как эгалитарные убеждения обычно лежат в основе взвешенных, обдуманых действий, в контексте более спонтанных реакций продолжают преобладать негативные чувства по отношению к чернокожим» [Kawakami: 2]. В связи с этим исследователи говорят о наличии современного парадокса: «Явные проявления расовых предрассудков решительно осуждаются, однако акты вопиющего расизма по-прежнему часто имеют место» [Kawakami: 2].

Приведённое в пример исследование демонстрирует тот факт, что апелляции к критическому мышлению и декларации тех или иных ценностей далеко не достаточно для устойчивого формирования просоциальных поведенческих проявлений личности. Семантически воспитание предполагает «вращивание» или «культивирование», тогда как зачастую для проявления толерантности и гуманных чувств человеку требуется не привитие ценностей, а знание способов преодоления негативных эмоций и переключения их на более позитивный фон.

Ввиду всего вышесказанного мы предлагаем к рассмотрению введение в педагогический дискурс новой парадигмы наряду с парадигмой «воспитание» – парадигмы «эмоционально-поведенческой регуляции».

Разработку предлагаемой парадигмы мы начнём с формулировки её определения в сравнении с определением воспитания. С.В. Рослякова и др. приводят интерпретацию воспитания И.П. Подласого: «...передача накопленного опыта от старших поколений к младшим; направленное воздействие на человека со стороны общественных институтов с целью формирования у него определенных знаний, умений, навыков, взглядов и убеждений, нравственных ценностей, подготовки к жизни» [Рослякова, Пташко, Соколова: 101]. Н.Ф. Голованова, опираясь на Педагогический энциклопедический словарь 2002 г., трактует воспитание как «относительно осмысленное и целенаправленное вращивание человека в соответствии со спецификой целей групп и организаций, в которых оно осуществляется» [Голованова: 120]. В отличие от цели воспитания, парадигма эмоционально-поведенческой регуляции направлена не только на заданные качества личности, но и на стабилизацию её эмоционального фона и преодоление спонтанных деструктивных поведенческих реакций. Как и воспитание, предлагаемая парадигма также связана с влиянием, но это влияние исходит не только от педагогов и коллектива, но и приобретает форму самовлияния в таких инструментах, как, например, аутотренинговые техники.

Подытоживая анализ, сформулируем определение эмоционально-поведенческой регуляции следующим образом: это воздействие и самовоздействие на эмоции и поведенческие паттерны человека методами иррационального (некогнитивного) характера с целью преодоления им стресса и эмоций деструктивного характера и формирования у него просоциальных чувств, устремлений и привычек.

Рассмотрим цели и задачи эмоционально-поведенческой регуляции.

Целью парадигмы является импринтирование просоциальных паттернов поведения личности в различных ситуациях межличностного взаимодействия и научение инструментальным способам переключе-

ния с негативных эмоций на позитивные, с фокусом на таких целевых эмоциях, как принятие и сочувствие, а также на эмпатии как ключевом просоциальном умении.

В ходе достижения цели могут быть поставлены следующие частные задачи:

- обучение эффективным методам и приёмам преодоления стресса;
- обучение техникам развития эмоционального интеллекта как способности понимать и ощущать различные эмоции, идентифицировать эмоции свои и других людей;
- обучение техникам смены своего эмоционального фона, переключения с негативных эмоций на позитивные;
- разработка техник импринтирования заданного эмоционального фона с такими целевыми эмоциями, как принятие и сочувствие;
- импринтирование в поведенческий сценарий личности просоциальных паттернов, основанных на неосуждающем, толерантном общении.

Как и другие педагогические парадигмы, эмоционально-поведенческая регуляция будет базироваться на собственных, присущих ей принципах:

1. Приоритетный учёт психофизиологических факторов интолерантного поведения личности и негативного эмоционального фона.
2. Опора на некогнитивные методы и приёмы биохевиористского и эмоционально-сенситивного характера.
3. Признание роли среды как мощного импринтирующего фактора развития личности, что создаёт потребность в целенаправленном дизайне как ближайшей (на уровне класса), так и широкой (на уровне школы и внешкольных занятий) среды обучения на базе эстетики и поощрения.
4. Отведение значительной роли обучению приёмам саморегуляции и самостоятельной работы личности над своими поведенческими паттернами и эмоциями.

Формы, в которых может осуществляться эмоционально-поведенческая регуляция, могут быть классифицированы по различным признакам. Наиболее простой представляется классификация форм по наличию взаимодействия учащегося с другими участниками педпроцесса:

- коммуникативные,
- аутотренинговые.

Коммуникативные формы, в свою очередь, могут также осуществляться в разных режимах взаимодействия: учитель – класс, учитель – ученик, среда (например, анималистическая или инклюзивная) – ученик, класс – ученик, ученик – ученик. Аутотренинговые формы предполагают самостоятельную работу учащегося над приёмами саморегуляции.

Методы эмоционально-поведенческой регуляции.

Отличительной особенностью всех методов парадигмы эмоционально-поведенческой регуляции является их базирование на преимущественно некогнитивных, нерациональных процессах, на телесно ориентированных и сенситивных практиках, коупинговых стратегиях, на классическом и оперантном обусловливании.

Можно предложить несколько классификаций методов эмоционально-поведенческой регуляции. Если основываться на разнице в объекте воздействия, всю совокупность методов можно разделить на две категории:

- бихевиористские (поведенческие),
- эмотивные.

Целью поведенческих методов регуляции являются паттерны поведения, шаблоны реакций личности на различные ситуации взаимодействия, тогда как объектом эмотивных методов является эмоциональный фон, осознание и управление эмоциями и ощущениями.

В другой интерпретации все методы предлагаемой парадигмы мы классифицируем на основе механизма и агента воздействия с выделением трёх групп методов:

- бихевиористские,
- аутотренинговые,
- коммуникативные.

В первой группе методов регуляции агентом воздействия выступает педагог, использующий те или иные методы преимущественно бихевиористского характера. В аутотренинговых техниках большая роль отводится самостоятельной ментальной, сенсорной и двигательно-моторной работе учащихся. В коммуникативных методах основным агентом воздействия является импринтирующая среда и, главным образом, взаимодействие как импринтирующая среда.

Взяв за основу вторую из предложенных классификаций, приведём примеры по всем группам методов эмоционально-поведенческой регуляции. Их совокупность была выявлена в ходе анализа отечественных программ воспитания, зарубежных программ социально-эмоционального обучения и практик эстетического воспитания (например, в китайских школах).

К методам бихевиористского характера будут относиться: ритуалы, ритуальность и эстетика школьного быта; мотивационные поведенческие речёвки, рифмовки, поговорки; сторителлинг в его иллюстрационно-эмоциональном аспекте; видеоигры обучающего воздействия; драматизация (разыгрывание школьником роли) как способ иррационального научения действиям в определённых ситуациях; выполнение школьниками поделок и рисунков на иллюстрацию положительных шаблонов поведения в различных социальных ситуациях; система бонус-

ных поощрений демонстрации положительных качеств или просоциального поведения; поощрения в виде положительного отзыва, сформулированного по определённым правилам, и другие подобные методы.

Среди аутотренинговых методов: медитативные и дыхательные техники, техники осознанности (майнд-фуллесс), музыкально-двигательные и аффирмативные техники.

Коммуникативные методы представляются следующим спектром: парное или групповое выполнение школьниками заданий, задач и проектов; целенаправленная организация игр на переменах; создание межэтнических классов; инклюзивное обучение с детьми с ограниченными возможностями здоровья; помощь сверстников по предмету; анимализация учебного процесса (в виде анималистических клубов дополнительного образования, шефства над зооприютами и т. п.); создание в школе широкого круга объединений: волонтёрских, шефских, по интересам, по академическим предметам.

Подводя итоги, отметим, что наша аналитическая работа была мотивирована поиском решения противоречия между высокой степенью теоретической разработки вопросов о формировании у школьников толерантности и умения принимать других и отмечаемым низким уровнем толерантности современного российского общества. В качестве возможного решения нами была выдвинута к рассмотрению в рамках педагогического дискурса новая парадигма процессов формирования личности – парадигма эмоционально-поведенческой регуляции, опирающаяся на иррациональные бихевиористские, импринтирующие и аутотренинговые техники. Интеграция в школьной системе образования двух парадигм (воспитания и эмоционально-поведенческой регуляции) способна, на наш взгляд, усилить педагогическую работу по формированию у школьников толерантности, умения принимать других, уважения к окружающим и подобных качеств и умений, ведущих к бесконфликтному общению на основе ценностного отношения. Результаты нашей аналитической работы могут быть применены при написании программ формирования личностных результатов освоения программ образования на различных ступенях обучения, при разработке специализированных курсов социально-эмоционального обучения и эмоционального интеллекта. В теоретическом аспекте наша работа может послужить основой для дальнейших исследований содержательно-целевых и методических компонентов педагогических систем в области формирования личности, методов формирования у школьников и других категорий граждан личностных качеств, ценностей и умений, для изучения и разработки различных подходов к нравственно-

му и гражданскому воспитанию, для исследований в области аксиологии, педагогики и педагогической психологии.

Примечания

¹ Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 06.11.2023).

Список литературы

Владыкина Т. Психологи: Россияне стали злее, наглее и конфликтнее // Российская газета – Федеральный выпуск. 2013. № 278 (6254). 9 дек. URL: <https://rg.ru/2013/12/10/portret.html> (дата обращения: 10.09.2023).

Выжуртович В.В. Психолог объяснил, почему россияне стали злее и агрессивнее // Российская газета. 2019. 29 апр. URL: <https://rg.ru/2019/04/29/psiholog-obiasnil-pochemu-rossiiane-stali-zlee-i-agressivnee.html> (дата обращения: 24.12.2023).

Голованова Н.Ф. Педагогика: учебник и практикум для среднего профессионального образования. 2-е изд. Москва: Юрайт, 2023. 372 с.

Головачёва И.В. Свобода, стимул, реакция (бихевиоризм в утопиях О. Хаксли и Б.Ф. Скиннера) // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. № 57. С. 144–150.

Киктенко А.Е. Роль биологических и социальных факторов в развитии ребенка с нарушениями в социально-психологической адаптации // Молодежный научный форум: электрон. сб. ст. по материалам XLVII студенческой междунар. науч.-практ. конф. Москва: Изд. «МЦНО», 2019. № 17 (47). С. 11–16.

Леценко С.Г. Формирование позиции безусловного позитивного принятия другого в процессе профессионального становления учителя-логопеда // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2010. № 1. С. 140–145.

Палькина М.О. Динамика принятия себя и другого у магистрантов, обучающихся по программе «Психологическое консультирование» // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. 2018. № 1. С. 103–111.

Подласый И.П. Педагогика: учебник для вузов. 3-е изд. Москва: Юрайт, 2023. 575 с.

Романов П.Ю., Хабибулин Д.А. Ценностное отношение: подходы к исследованию // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2011. № 12-2. С. 173–183.

Рослякова С.В., Пташко Т.Г., Соколова Н.А. Педагогика: учебник и практикум для вузов / под науч.

ред. Р.С. Димухаметова. 2-е изд. Москва: Юрайт, 2023. 219 с.

Самойлова Г.В. Личностные детерминанты динамики принятия других в условиях обучения в военном вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2009. 21 с.

Специфика морали и нравственного воспитания личности: сб. науч. трудов. Свердловск: Изд. УрГУ, 1983. 144 с.

Kawakami K. et al. Mispredicting Affective and Behavioral Responses to Racism. *Science*, 2009, vol. 323, no. 5911, pp. 276-278 <https://doi.org/10.1126/science.1164951>

References

Golovanova N.F. *Pedagogika: uchebnik i praktikum dlia srednego professional'nogo obrazovaniia* [Pedagogics: a textbook and practical course for secondary vocational education], 2nd ed. Moscow, Urait Publ., 2023, 372 p. (In Russ.)

Golovacheva I.V. *Svoboda, stimul, reaktsiia (bikheviоризм в утопиях О. Хаксли и Б.Ф. Скиннера)* [Freedom, stimulus, reaction: behaviorism in the utopias of A. Huxley and B. F. Skinner]. *Izvestiia RGPU im. A.I. Gertse-na* [Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences], 2008, vol. 57, pp. 144-150. (In Russ.)

Kikhtenko A.E. *Rol' biologicheskikh i sotsial'nykh faktorov v razvitii rebenka s narusheniiami v sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii* [The role of biological and social factors in the development of a child with disorders of socio-psychological adaptation]. *Molodezhnyi nauchnyi forum: elektron. sb. st. po materialam XLVII stud. mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Youth scientific forum: electronic collection of articles based on the materials of the XLVII Student International Scientific and Practical Conference]. Moscow, MTsNO Publ., 2019, vol. 17 (47), pp. 11-16. (In Russ.)

Leshchenko S.G. *Formirovanie pozitsii bezuslovno-go pozitivnogo prinyatiya drugogo v protsesse professional'nogo stanovleniya uchitelya-logopeda* [Formation of a position of unconditional positive acceptance of the other man in the course of professional formation of the speech-therapist]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Ser.: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of the Moscow Region State University. Ser.: Psychology], 2010, vol. 1, pp. 140-145. (In Russ.)

Pal'kina M.O. *Dinamika prinyatiya sebya i drugogo u magistrantov, obuchayushchikhsya po programme «Psikhologicheskoe konsul'tirovanie»* [Dynamics of acceptance of themselves and others from the masters, trained by the program “psychological advice”]. *Aktual'nye problemy i perspektivy razvitiya sovremennoi psikhologii* [Current problems and prospects for the development of modern psychology], 2018, vol. 1, pp. 103-111. (In Russ.)

Podlasyi I.P. *Pedagogika: uchebnik dlia vuzov* [Pedagogics: a textbook for universities], 3d ed. Moscow, Urait Publ., 2023, 575 p. (In Russ.)

Romanov P.Yu., Khabibulin D.A. *Tsenostnoe ot-noshenie: podkhody k issledovaniuu* [Value attitude: approaches to research]. *Vestnik Cheliabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University], 2011, vol. 12-2, pp. 173-183. (In Russ.)

Rosliakova S.V., Ptashko T.G., Sokolova N.A. *Pedagogika: uchebnik i praktikum dlia vuzov* [Pedagogics: a textbook and practical course for universities], ed. by R.S. Dimukhametov, 2nd edit. Moscow, Urait Publ., 2023, 219 p. (In Russ.)

Samoilova G.V. *Lichnostnye determinanty dinamiki prinyatiya drugikh v usloviyakh obucheniya v voennom vuze: avtoreferat diss. kand. psychol. nauk* [Personal determinants of the dynamics of accepting others in the conditions of training in a military university: extended abstract of Cand. thesis (Psychology)]. Rostov-na-Donu, 2009, 21 p. (In Russ.)

Spetsifika morali i npravstvennogo vospitaniia lichnosti: sb. nauch. trudov [Specifics of morality and moral education of the individual: collection of scientific papers]. Sverdlovsk, Ural State University Publ., 1983, 144 p. (In Russ.)

Vladykina T. *Psikhologi: Rossiiane stali zlee, naglee i konfliktnee* [Psychologists: Russians have become angrier, bolder and more conflicted]. *Rossiyskaya gazeta – Federal'niy vypusk* [Russian newspaper – Federal issue], 2013, vol. 278 (6254), 9 Dec. URL: <https://rg.ru/2013/12/10/portret.html> (access date: 10.09.2023). (In Russ.)

Vyzhutovich V.V. *Psikholog ob"yasnil, pochemu rossiiane stali zlee i agressivnee* [A psychologist explained why Russians have become angrier and more aggressive]. *Rossiiskaya gazeta* [Russian newspaper], 2019, 29 Apr. URL: <https://rg.ru/2019/04/29/psiholog-obiasnil-pochemu-rossiiane-stali-zlee-i-agressivnee.html> (access date: 24.12.2023). (In Russ.)

Kawakami K. et al. Mispredicting Affective and Behavioral Responses to Racism. *Science*, 2009, vol. 323, no. 5911, pp. 276-278. <https://doi.org/10.1126/science.1164951>

Статья поступила в редакцию 19.08.2024; одобрена после рецензирования 20.10.2024; принята к публикации 20.10.2024.

The article was submitted 19.08.2024; approved after reviewing 20.10.2024; accepted for publication 20.10.2024.

ПСИХОЛОГИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 43–49. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 43–49.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:004

EDN RUALQV

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-43-49>

РЕФЛЕКСИВНЫЕ И МЕТАКОГНИТИВНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИТ-СПЕЦИАЛИСТОВ

Карпов Александр Анатольевич, доктор психологических наук, профессор, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Ярославль, Российская Федерация, karpov.sander2016@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6432-8246>

Присяжнюк Сергей Олегович, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Москва, Российская Федерация, sergei-op100698@yandex.ru

Шаршакова Анастасия Сергеевна, Ярославль, Российская Федерация, sharshakova.nastena@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты исследования рефлексивной и метакогнитивной регуляции профессиональной деятельности ИТ-специалистов – аналитиков и программистов. Показано, что эти виды информационной деятельности имеют структурную, а не аналитическую детерминацию в отношении основных рефлексивных и метакогнитивных параметров. Установлены закономерности, согласно которым структурная организация основных рефлексивных и метакогнитивных детерминант отличается как относительно показателей индексов структурной организации, так и в сравнении друг с другом по критерию гомогенности / гетерогенности, обнаруживая качественные различия между собой, обусловленные особенностями профессиональной деятельности каждой из групп – дифференцированных согласно профессиональной принадлежности и критерию пола. Сформулированы представления о специфике взаимосвязи между антирефлексией и другими рефлексивными и метакогнитивными характеристиками, главным образом общим показателем рефлексивности личности. Она является отрицательной при одинаково высоком уровне выраженности каждого из них, что свидетельствует о «подавлении» высокой меры развития одного параметра не менее высоким уровнем выраженности второго, что не снижает общий потенциал структуры, а, напротив, усиливает его. Таким образом, эксплицируется новый тип связи в структуре – «ингибиционный», который отражает не синергетические эффекты, но и не компенсаторные тенденции. В основе полученных результатов лежат характеристики нового – субъектно-информационного – класса деятельности.

Ключевые слова: деятельность, метакогнитивные параметры, рефлексивность, «антирефлексия», субъектно-информационный класс, ИТ-специалисты, ингибция.

Благодарности: работа выполнена за счет гранта Российского научного фонда № 24-18-00675, <https://rscf.ru/project/21-18-00675/>

Для цитирования: Карпов А.А., Присяжнюк С.О., Шаршакова А.С. Рефлексивные и метакогнитивные детерминанты профессиональной деятельности ИТ-специалистов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 43–49. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-43-49>

Research Article

REFLEXIVE AND METACOGNITIVE DETERMINANTS OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF IT SPECIALISTS

Alexander A. Karpov, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, karpov.sander2016@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6432-8246>

Sergey O. Prisyazhnyuk, Post-Graduate Student, Yaroslavl, Russian Federation, sergei-op100698@yandex.ru

Anastasiya S. Sharshakova, Yaroslavl, Russian Federation, sharshakova.nastena@mail.ru

Abstract. The article presents the results of a study of reflexive and metacognitive regulation of professional activity of IT specialists: analysts and programmers. It is shown that these types of information activities have a structural rather than analytical determination in relation to the main reflexive and metacognitive parameters. Patterns have been established according to

which the structural organization of the main reflexive and metacognitive determinants differs both relative to the indices of the structural organization and in comparison with each other according to the criterion of homogeneity-heterogeneity, revealing qualitative differences among themselves due to the peculiarities of professional activity of each of the groups. They are differentiated according to professional affiliation and gender criterion. The ideas about the specifics of the relationship between antireflexion and other reflexive and metacognitive characteristics, mainly reflection, are formulated. It is negative with an equally high level of severity of each of them, which indicates the “suppression” of a high measure of development of one parameter by an equally high level of severity of the second, which does not reduce the overall potential of the structure, but on the contrary, strengthens it. Thus, a new type of connection in the structure is explicated – “inhibitory”, which reflects not synergistic effects, but also non-compensatory tendencies. The obtained results are based on the characteristics of a new subject-information class of activity.

Keywords: activity, metacognitive parameters, reflexivity, “anti-reflection”, subject-information class, IT specialists, inhibition.

Acknowledgments: this work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, No. 24-18-00675, <https://rscf.ru/en/project/21-18-00675/>

For citation: Karpov A.A., Prisyazhnyuk S.O., Sharshakova A.S. Reflexive and metacognitive determinants of professional activity of IT specialists. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 43–49. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-43-49>

В качестве одной из главных тенденций развития современной психологии представляется все более усиливающаяся интеграция отдельных направлений, составляющих психологическое знание как таковое. Подобная ситуация подчиняется вполне объективной логике, поскольку во многом и в первую очередь обусловлена влиянием новшеств технологического плана. Метакогнитивизм (и, шире, метакогнитивная психология), с одной стороны, и психологическая теория деятельности, с другой, это, по-видимому, такие отрасли, которые в наиболее явном виде обнаруживают направленность от прежней – весьма ощутимой – конвергенции и автономизации к продуктивному синтезу, что решающим образом обусловлено как раз-таки нововведениями в сфере технологий. Таким образом, может и должна быть преодолена складывающаяся в настоящее время внедеятельностная парадигма развития метакогнитивизма, порождающая его главную теоретическую трудность – проблему экологической валидности его эмпирического базиса. Это, далее, позволит установить и объяснить закономерности формирования и развития метакогнитивных стратегий, раскрытия отдельных метакогнитивных и рефлексивных процессов, лежащих в основе ее осознаваемой произвольной регуляции деятельности.

Изменения в области технологического уклада, состоящие, главным образом, в повсеместном распространении цифровизации и средств информационно-коммуникационного плана в различных видах и типах профессиональной деятельности, неизбежно приводят к трансформациям в мире профессий и «филогенезе деятельности». В настоящее время вполне очевидна постепенно реализующаяся смена исследовательской ориентации с субъект-объектных и субъект-субъектных видов деятельности на субъектно-информационные. Важнейшей отличительной характеристикой этого класса профессиональной де-

ятельности является то, что в нем фактически имеет место та же самая трансформация, которая привела в свое время к необходимости дифференциации субъект-объектного и субъект-субъектного классов. Это трансформация основного атрибута деятельности – ее предмета. В субъектно-информационных видах деятельности им выступает уже не объект, но и не субъект, а совершенно иная и предельно специфическая сущность – информация [Абдеев: 125; Воронкова: 23; Калачева, Волченкова: 70; Карпов А.А. 2021: 80; Карпов А.В. 2021а: 48; Карпов А.В., 2021б: 10; Карпов, Чемякина: 423; Леньков: 72; Attrill, Fullwood: 237].

Наряду с этим не менее очевидно и то, что мера диверсифицированности субъектно-информационного класса оказывается гораздо более высокой, нежели представлялось ранее – в начале реализации цикла исследований, посвященных этой широкой проблематике. Помимо «истинно информационных» профессий (аналитики, разработчики, тестировщики, менеджеры), имеют место и такие виды профессиональной деятельности, которые, будучи «классическими» субъект-объектными или субъект-субъектными (а возможно, обоими одновременно), обнаруживают черты субъектно-информационного класса и постепенно становятся, как следствие, комбинированными деятельностями. Наиболее яркий пример этого активно распространяющегося сейчас и вызванного опять-таки возрастающей ролью цифровизации явления – педагогическая деятельность и деятельность управленческого типа. Последняя в целом очень рельефно сочетает в себе характеристики сразу трех классов.

К настоящему времени уже сложился ряд исследований, предметом которых являются разнообразные психологические характеристики ИТ-специалистов, например исследования потребностно-мотивационных особенностей профессий информационного типа, эмоционально-волевой сферы субъектов труда в профессиях информационного типа. Кроме того,

имеется значительное число исследований, проводимых и в рамках междисциплинарной интеграции метакогнитивизма и управленческой, образовательной деятельности и др. в их субъектно-информационном «воплощении» и, разумеется, работы, выполненные в русле метакогнитивной регуляции информационной деятельности, психологического анализа информационных видов деятельности и др. [Карпов, Карпов, Волченкова: 539].

Текущее исследование представляет собой первую часть цикла разработок в области метакогнитивной регуляции информационной деятельности и профессионогенеза IT-специалистов и посвящено исследованию закономерностей организации метакогнитивной сферы личности в группах программистов и аналитиков. При описании их функциональных обязанностей отмечается, что субъекты трудовой деятельности во время работы реализуют набор определенных функций, таких как оценка, проектирование, разработка, обучение, анализ, рефакторинг, интервьюирование. Вследствие этого, полагаем, вполне логичным выглядит и предположение об их связи с рефлексивными и метакогнитивными процессами, свойствами и стратегиями.

Методическое обеспечение исследования включало ряд известных и разработанных в разное время в метакогнитивизме и психологии рефлексии методик опросного типа, позволивших получить комплекс диагностических данных относительно индивидуальной меры развития у испытуемых ряда основных параметров метакогнитивной сферы. В этих целях были подвергнуты диагностике следующие основные параметры (с указанием методик их определения):

1. Метакогнитивная осознанность деятельности (посредством методики *Metacognitive Awareness Inventory (MAI)*, в адаптации А.В. Карпова [Карпов А.А. 2014: 161]). Она включает две шкалы: 1) метакогнитивные знания (*knowledge about cognition*), которая содержит 3 субшкалы: декларативные знания (*declarative knowledge*), процедурные знания (*procedural knowledge*) и условные знания (*conditional knowledge*); 2) метакогнитивная регуляция (*regulation of cognition*); она содержит 5 субшкал: планирование (*planning*), стратегии управления информацией (*information management strategies*), мониторинг понимания (*comprehension monitoring*), стратегии отладки (*debugging strategies*), оценка (*evaluation*).

2. Методика определения индивидуальной степени выраженности процессов метамышления (*meta-thinking*) (А.А. Карпов, см.: [Карпов А.А. 2019: 75]).

3. Шкала самооценки метакогнитивного поведения Д. Ла Коста [Карпов А.А. 2014: 148], методическое средство целесообразно использовать как индикатор уровня сформированности метакогнитивных

стратегий в ситуации целенаправленного обучения или для диагностики «профиля» метакогнитивных стратегий у специалистов, использующих их в профессиональной деятельности.

4. Методика диагностики индивидуальной меры развития рефлексивности [Карпов А.А. 2014: 143]; она позволяет диагностировать следующие парциальные компоненты рефлексивности: ауторефлексию, социорефлексию, а также интегральный показатель развития общей рефлексивности;

5. Опросник степени выраженности средств антирефлексивной направленности (А.А. Карпов, см.: [Карпов А.А. 2019: 72]).

Наряду с этим использовался ряд методов математико-статистической обработки и интерпретации данных: непараметрический U-критерий Манна–Уитни, метод вычисления коэффициента ранговой корреляции Спирмена (ρ), метод вычисления матриц интеркорреляций, метод определения индексов структурной организации, метод экспресс- χ^2 .

В общий состав выборки вошли сотрудники одной из IT-компаний г. Ярославля. Общее число испытуемых составило 100 человек. Выборка была собрана по двум критериям: 50 человек занимают позиции программистов в компании, 50 человек работают аналитиками. Из них 49 женщин и 51 мужчина.

На основе данных представленных выше методик были вычислены матрицы интеркорреляций. Эта процедура традиционно является первой в ходе реализации структурно-психологического анализа (в нашем случае – направленного на установление взаимосвязи метакогнитивных и рефлексивных параметров между собой). Каждая из матриц разрабатывается на основе выделенных групп испытуемых. В итоге каждой из групп соответствует своя матрица интеркорреляций. По результатам построения данных матриц осуществлен подсчет индексов когерентности (ИКС), дивергентности (ИДС) и общей организованности (ИОС) структур основных параметров метакогнитивной сферы личности. К индексам структурной организации относятся: индекс когерентности структуры (ИКС), индекс дивергентности (дифференцированности) структуры (ИДС) и индекс организованности структуры (ИОС). ИКС определяется как функция числа положительных значимых связей в структуре и степени их значимости; ИДС – как функция числа и значимости отрицательных связей в структуре; ИОС – как функция соотношения общего количества и значимости положительных и отрицательных связей, то есть как разность значений ИКС и ИДС [Карпов, 2021]. При этом учитываются связи, значимые при $p < 0,01$, приписывается «весовой» коэффициент 3 балла, при $p < 0,05$ приписывается «весовой» коэффициент 2 балла. Полученные по всей структуре «веса» суммируются,

что и позволяет получить значения указанных индексов [Карпов А.А. 2014: 150; Карпов А.А. 2021: 244; Карпов, Карпов, Волченкова, 2023: 552].

Вначале следует особо отметить, что в процедурном отношении исследование предполагало два отдельных, однако взаимосвязанных друг с другом этапа. Первый из них, традиционно обозначаемый как аналитический, заключался в установлении различий между исследуемыми группами испытуемых – работников, принадлежащих к двум видам субъектно-информационного вида деятельности: аналитики и программисты, а также между группами, выделенными в соответствии с признаком пола. В этом случае был применен непараметрический U-критерий Манна – Уитни, позволяющий достоверно определить статистические закономерности в наличии различий в совокупностях данных двух независимых выборок, для которых нормальность распределения достоверно не доказана.

Анализ совокупности данных с помощью этого критерия показал наличие достоверных различий между группой аналитиков и программистов лишь по выраженности параметров метакогнитивной включенности в деятельность и метамышления.

Можно предположить, что отсутствие значимых различий по остальным исследуемым параметрам метакогнитивной регуляции на аналитическом уровне связано с принадлежностью двух этих профессий к единому классу деятельности – субъектно-информационному, обладающему не только различиями, но и сходствами в организационной специфике и в регуляции со стороны метакогнитивных процессов. Это может подтверждаться и данными по второму критерию разделения выборки испытуемых, где достоверность различий видна в четырех из пяти элементов исследования, исключая антирефлексию. В связи с этим, полагаем, половые различия являются более значимым фактором, влияющим на отличия степени выраженности метакогнитивной регуляции, нежели функциональные особенности деятельности IT-специалистов. Это означает, что на аналитическом уровне исследования метакогнитивной и рефлексивной регуляции деятельности в двух отдельных группах, выделенных по половому признаку, в отличие от групп, дифференцированных по профессиям, имеет место специфическая, свойственная каждой из групп мера выраженности метакогнитивной и рефлексивной регуляции.

Таблица 1

Матрица интеркорреляций рефлексивных и метакогнитивных параметров (аналитики)

| | МАИ | СМП | Р | ММ | АР |
|-----|------|---------|-------|---------|----------|
| МАИ | 1,00 | 0,47*** | 0,25* | 0,71*** | -0,13 |
| СМП | | 1,00 | 0,18 | 0,63*** | 0,16 |
| Р | | | 1,00 | 0,37*** | -0,43*** |
| ММ | | | | 1,00 | 0,09 |
| АР | | | | | 1,00 |

Примечания: МАИ – метакогнитивная включенность в деятельность, СМП – самооценка метакогнитивного поведения, Р – рефлексивность, ММ – метамышление, АР – антирефлексия.

Таблица 2

Матрица интеркорреляций рефлексивных и метакогнитивных параметров (программисты)

| | МАИ | СМП | Р | ММ | АР |
|-----|------|---------|---------|---------|----------|
| МАИ | 1,00 | 0,57*** | 0,47*** | 0,55*** | -0,43*** |
| СМП | | 1,00 | 0,34** | 0,68*** | -0,25* |
| Р | | | 1,00 | 0,54*** | -0,82*** |
| ММ | | | | 1,00 | -0,31** |
| АР | | | | | 1,00 |

Примечания: см. таблицу 1.

Таблица 3

Сводная таблица индексов структурной организации

| Индексы \ Группы | Группы | | | |
|------------------|-----------|--------------|---------|---------|
| | Аналитики | Программисты | Мужчины | Женщины |
| ИКС | 32 | 52 | 45 | 32 |
| ИОС | 26 | 43 | 28 | 26 |
| ИДС | 3 | 9 | 17 | 3 |

Наряду с этим, как показывает практика выполнения целого ряда схожих исследовательских процедур, аналитический этап в изучении того или иного предмета может и должен быть дополнен другим – структурным, который предоставляет возможности получения относительно более точных результатов и позволяет установить более широкую совокупность закономерностей. Он же в данном случае является наиболее адекватным природе изучаемого предмета – метакогнитивной регуляции и рефлексивности личности в субъектно-информационных видах деятельности. Вместе с тем зачастую имеет место своеобразная инверсия полученных на аналитическом и на структурном уровнях результатов. Вторые оказываются практически полностью противоположными первым. Это, однако, во многом, усиливает возможности и собственно «разрешающую способность» метода структурно-психологического анализа.

Из полученных результатов видно, что исследуемые группы испытуемых различаются по трем структурным индексам. Так, индекс когерентности и организованности у программистов выше, чем у аналитиков, что может свидетельствовать о более высокой степени выраженности и взаимосвязи параметров метакогнитивной регуляции. Это, по-видимому, может быть связано с особенностями профессиональных задач, в решение которых вовлечены программисты. Собственно программирование по своей сути можно назвать перекодированием данных из одной информационной системы, то есть, из требований и заданий от потенциальных пользователей, описанных с помощью речи и визуальных макетов, в информационную цифровую систему, реализованную с помощью алгоритмов и технических знаний и навыков. Другой задачей программистов является рефакторинг – перепроектирование кода внутри программы для большего его понимания без изменений внешней оболочки. Задачи такой степени сложности, в которых необходимо синергировать разные уровни информации, полагаем, невозможно выполнять без регуляции со стороны рефлексивных механизмов.

Несмотря на большие показатели всех трех индексов у программистов, следует отметить результаты в группе аналитиков, где показатель индекса дивергентности гораздо ниже, чем значение индекса когерентности. Аналитики в своей работе сталкиваются с постоянным переключением функционала внутри деятельности – интервьюирование и анализ потребностей заказчика, составление технических заданий, тестирование программного комплекса, консультирование и обучение, экспертиза нововведений. Иначе говоря, фактически данная профессия совмещает в себе три блока разной направленности – методологический блок в рамках предметной области, коммуникативный блок при взаимодействии с заказчиками

и членами команды разработки, технический блок при оценке возможностей реализации той или иной задачи с помощью программного обеспечения (ПО). Исходя из этих характеристик, можно предположить, что для эффективности выполнения рабочих задач необходима гармоничная и структура метакогнитивных и рефлексивных параметров – не дезинтегрирующаяся, а консолидирующая все процессы на достижение успешного выполнения работы.

Схожая тенденция имеет место и в группе испытуемых, дифференцированных согласно критерию пола. При этом важно учитывать, что обе части выборки принадлежат к субъектно-информационным видам деятельности, поэтому необходимо рассматривать результаты не только по отличающему группы фактору пола и вне деятельности, а с учетом особенностей сферы. Согласно данным наших предыдущих исследований [Карпов, Карпов, Волченкова: 550], гендерные стереотипы, связанные с разделением профессий на «мужские» и «женские», затронули и активно развивающуюся отрасль профессиональной деятельности IT-специалистов, где большую часть сотрудников составляют мужчины. В текущем исследовании требовалось составить равные в количественном отношении группы испытуемых. Кроме этого, имеются заметные различия в структурной организации метакогнитивной регуляции по всем трем индексам. Полученные данные могут быть представлены в качестве продолжения исследований метакогнитивных процессов при дифференциации по признаку пола внутри субъектно-информационных видов деятельности. Подобного рода работы и исследования, на наш взгляд, смогут дополнить данные теории деятельности (в аспекте субъектно-информационной спецификации видов и типов деятельности), метакогнитивной психологии и дифференциальной психологии (в контексте изучения различий между индивидами, дифференцированными по половой принадлежности).

Стоит особо отметить, с какой именно из метакогнитивных и рефлексивных детерминант были эксплицированы отрицательные связи. В каждой из четырех групп испытуемых прослеживается общая закономерность – положительные взаимосвязи между элементами метакогнитивной регуляции и своего рода «обособленность» вплоть до наличия значимых отрицательных связей антирефлексии с другими параметрами. Особенно ярко этот результат раскрывается во взаимосвязи с параметром рефлексии. Эффективность реализации подавляющего большинства деятельностных задач является максимальной на некотором среднем, то есть оптимальном уровне развития рефлексивности, а не на минимальном или не на максимальном ее значении [Карпов А.А. 2021: 123]. Схожим примером в психологии является

ся закон Йеркса – Додсона, связанный с оптимумом мотивации при выполнении задач. Можно предположить, что, как и в случае с мотивацией, высокий уровень рефлексивности при реализации какой-либо деятельности рано или поздно приводит к эмоциональному напряжению и снижению эффективности.

Наряду с этим, согласно данным исследований в области метакогнитивной регуляции управленческой деятельности, антирефлексия является атрибутом ингибиторной (тормозящей) подсистемы в целом [Карпов: 73]. Полагаем, это обстоятельство находит свое отражение и в деятельности субъектно-информационного класса. В этом случае рефлексия может не только усиливать (фасилитировать) сама себя, но и минимизировать (ингибировать) себя. Причем, очень важно, что такая ингибиция – фактически контролируемая и целенаправленная ее редукция – осуществляется такими средствами и механизмами, которые также являются подчеркнута рефлексивными. В результате этого в информационных видах деятельности складывается и развивается система своего рода «антирефлексивных» средств, направленная именно на это. Повсеместно установленные в нашем исследовании отрицательные значения корреляций между параметром «антирефлексии» и «рефлексии» свидетельствуют, по-видимому, не столько о наличии отношений компенсаторного плана между ними, а об особом рода связи, которую предварительно целесообразно охарактеризовать как «ингибиционную». Традиционно значимая отрицательная связь определяет факт сопряжения высокого уровня одного из них низким уровнем развития другого, в связи с чем часть ресурса «хорошо развитого» параметра (качества) как бы тратится на компенсацию низкого уровня развития второго. В нашем случае, при высоком уровне развития обоих параметров, наблюдаются не синергетические параметры (как это должно быть), но и не компенсаторные тенденции (несмотря на наличие значимой отрицательной связи), а «подавление» высокой меры развития одного параметра не менее высоким уровнем выраженности второго – ингибицией. Причем эта ингибиция не снижает общий потенциал структуры, увеличивая ее дезинтеграцию в виде возрастания значений ИДС, а, напротив, усиливает его, поскольку именно в этом случае такая архитектура структуры является не просто подходящей, но и необходимой для конструктивного функционирования системы.

В связи с этим полученные результаты в виде значимых отрицательных связей указывают на то, что данные особенности коренятся в самой природе параметров антирефлексивной направленности и не исключают рефлексивные механизмы, а действуют как весьма специфический компенсаторный

механизм для поддержания оптимального уровня рефлексивности.

Вместе с тем выраженность параметра антирефлексии у исследуемых групп, вероятно, связана с организационными особенностями трудовой деятельности в общем и субъектно-информационной в частности. На каждую из рабочих задач со стороны заказчика устанавливается определенное количество времени для выполнения. Высокая и выше среднего мера рефлексивности может привести к «застреванию» на определенном этапе работы и, следовательно, к увеличению сроков выполнения задач, из-за чего могут пострадать бизнес-процессы заказчика, финансово-экономическая сторона предприятия, эмоциональная сфера сотрудника и команды, а также производственные и репутационные показатели компании. Безусловно, имеет место и спектр задач, не ограниченных временем и требующих более выраженной рефлексивной включенности при решении, однако именно оптимальный уровень рефлексивности позволяет сотрудникам эффективно достигать результата.

Заключительным этапом эмпирического исследования является реализация метода χ^2 в своем экспресс-варианте. Согласно содержанию данного метода, ранжируются структурные веса всех элементов структур (четырёх групп). После присвоения рангов проводится корреляционный анализ каждой из структур друг с другом [Карпов, 2014: 243]. Таким образом, в случае получения значимых корреляций между группами испытуемых можно говорить лишь о количественных различиях между структурами, и наоборот, в случае выявления незначимых корреляционных связей следует утверждать, что различия между исследуемыми структурами качественны. В нашем случае были получены результаты, свидетельствующие о том, что структуры метакогнитивных и рефлексивных параметров в группах испытуемых при их сопоставлении друг с другом (аналитики и программисты, мужчины и женщины), посредством вычисления коэффициента ранговой корреляции Спирмена, оказались гетерогенными. Между ними наблюдаются качественные различия, что в очень явной форме подтверждает действительную разницу в характеристиках метакогнитивной регуляции в двух крупных профессиональных группах IT-специалистов: аналитиков и программистов, хотя этот результат и был получен вопреки априорным ожиданиям, учитывая кажущуюся общность исследуемых профессий, коренящуюся главным образом в их принадлежности к субъектно-информационному классу. Эти данные во многом позволяют определить стратегию дальнейших исследований рефлексивной и метакогнитивной регуляции иных видов и типов деятельности, включенных в данный класс.

Список литературы

Абдеев Р.Ф. *Философия информационной цивилизации*. Москва: Владос, 1994. 336 с.

Воронкова О.Б. *Информационные технологии в образовании*. Москва: Феникс, 2010. 320 с.

Калачева А.И., Волченкова А.А. Метакогнитивные аспекты деятельности IT-специалистов // *Ярославский психологический вестник*. 2021. № 3 (51). С. 69–74.

Карпов А.А. *Новые методики исследования метакогнитивной регуляции управленческой деятельности: учеб. пособие*. Москва: МПСУ, 2019. 156 с.

Карпов А.А. *Общие способности в структуре метакогнитивных качеств личности*. Ярославль: ЯрГУ, 2014. 256 с.

Карпов А.А. *Теория и практика психологического анализа деятельности*. Ярославль: Филигрань, 2021. 316 с.

Карпов А.В. *Методологические основы психологического анализа деятельности субъектно-информационного класса (статья первая)* // *Ярославский психологический вестник*. 2021. № 3 (51). С. 48–63.

Карпов А.В. *Методологические основы психологического анализа информационной деятельности*. Ярославль: Филигрань, 2021. 616 с.

Карпов А.В., Карпов А.А., Волченкова А.А. Половая дифференциация как детерминанта когнитивной сферы программистов в профессиональной деятельности и на этапе вузовской подготовки // *Перспективы науки и образования*. 2023. № 4 (64). С. 539–558.

Карпов А.В., Чемякина А.В. *Психологическая специфика профессиональной деятельности субъектно-информационного класса* // *Вестник ЯрГУ. Сер.: Гуманитарные науки*. 2021. № 3. С. 422–433.

Леньков С.Л. *Психологическая типология профессиональной деятельности информационного характера* // *Психология и Психотехника*. 2012. № 4. С. 72–83.

Attrill A., Fullwood C. (Eds.). *Applied Cyberpsychology Practical Applications of Cyberpsychological Theory and Research*, pp. 236-255.

References

Abdeev R.F. *Filosofiya informatsionnoi tsivilizatsii* [Philosophy of the information civilization]. Moscow, Vlados Publ., 1994, 336 p. (In Russ.)

Kalacheva A.I., Volchenkova A.A. *Metakognitivnye aspekty deyatel'nosti IT-spetsialistov* [Metacognitive aspects of the activities of IT specialists]. *Yaroslavskii psikhologicheskii vestnik* [Yaroslavl psychological bulletin], 2021, vol. 3 (51), pp. 69-74 (In Russ.)

Karpov A.A. *Novye metodiki issledovaniya meta-kognitivnoi reuglyatsii upravlencheskoi deyatel'nosti: uchebnoe posobie* [New methods for studying the meta-cognitive regulation of managerial activity: a tutorial]. Moscow, MPSU Publ., 2019, 156 p. (In Russ.)

Karpov A.A. *Obshchie sposobnosti v strukture metakognitivnykh kachestv lichnosti* [General abilities in the structure of metacognitive qualities of personality]. Yaroslavl, YarGU Publ., 2016, 256 p. (In Russ.)

Karpov A.A. *Teoriya i praktika psikhologicheskogo analiza deyatel'nosti* [Theory and practice of psychological analysis of activity]. Yaroslavl, Filigran' Publ., 2021, 316 p. (In Russ.)

Karpov A.V. *Metodologicheskie osnovy psikhologicheskogo analiza deyatel'nosti sub"ektno-informatsionnogo klassa (stat'ya pervaya)* [Methodological foundations of psychological analysis of the activities of the subject-information class (article one)]. *Yaroslavskii psikhologicheskii vestnik* [Yaroslavl Psychological Bulletin], 2021, vol. 3 (51), pp. 48-63. (In Russ.)

Karpov A.V. *Metodologicheskie osnovy psikhologicheskogo analiza informatsionnoi deyatel'nosti* [Methodological foundations of psychological analysis of information activity]. Yaroslavl, Filigran' Publ., 2021, 616 p. (In Russ.)

Karpov A.V., Karpov A.A., Volchenkova A.A. *Polovaya differentsiatsiya kak determinanta kognitivnoi sfery programmistov v professional'noi deyatel'nosti i na etape vuzovskoi podgotovki* [Sexual differentiation as a determinant of the cognitive sphere of programmers in professional activities and at the stage of university training]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Prospects of Science and Education], 2023, vol. 4 (64), pp. 539-558 (In Russ.)

Karpov A.V., Chemyakina A.V. *Psikhologicheskaya spetsifika professional'noi deyatel'nosti sub"ektno-informatsionnogo klassa* [Psychological specifics of professional activity of the subject-information class]. *Vestnik YarGU. Ser.: Gumanitarnye nauki* [Bulletin of Yaroslavl State University. Series Humanities], 2021, vol. 3, pp. 422-433. (In Russ.)

Len'kov S.L. *Psikhologicheskaya tipologiya professional'noi deyatel'nosti informatsionnogo kharaktera* [Psychological typology of professional informational activities]. *Psikhologiya i Psikhotehnika* [Psychology and Psychotechnics], 2012, vol. 4, pp. 72-83. (In Russ.)

Voronkova O.B. *Informatsionnye tekhnologii v obrazovanii* [Information technologies in education]. Moscow, Feniks Publ., 2010, 320 p. (In Russ.)

Attrill A., Fullwood C. (Eds.). *Applied Cyberpsychology Practical Applications of Cyberpsychological Theory and Research*, pp. 236-255.

Статья поступила в редакцию 11.07.2024; одобрена после рецензирования 03.08.2024; принята к публикации 06.09.2024.

The article was submitted 11.07.2024; approved after reviewing 03.08.2024; accepted for publication 06.09.2024.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 50–60. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 50–60.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:791.43

EDN KFSYFN

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-50-60>

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕРЫ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОСТИ И МЕРЫ ИЕРАРХИЧНОСТИ СО СМЫСЛОВЫМ, СОБЫТИЙНО-ДЕЙСТВЕННЫМ И АССОЦИАТИВНО-ОБРАЗНЫМ МЫШЛЕНИЕМ КИНОРЕЖИССЕРА

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

Волкова Елена Вениаминовна, доктор психологических наук, главный научный сотрудник, доцент, заведующая лабораторией психологии способностей и ментальных ресурсов им. В.Н. Дружинина Института психологии Российской академии наук, Москва, Россия, volkovaev@ipran.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3809-3639>

Аннотация. В статье поднимается вопрос об актуальности изучения специальных режиссерских способностей и о возможностях дифференционно-интеграционной теории развития для организации данного исследования. В эмпирическом исследовании взаимосвязи меры дифференцированности и меры иерархичности концепта *Режиссер* со смысловым, событийно-действенным и ассоциативно-образным мышлением приняли участие школьники и студенты (N=403), осваивающие специальность кинорежиссер в возрасте от 12 до 52 лет, среди них 40% мужского пола. Диагностический комплекс включал направленный ассоциативный эксперимент, визуальный прототип концепта *Режиссер* и тест «Пять кадров». Полученные данные говорят о достоверном влиянии особенностей организации концепта *Режиссер* на основные виды режиссерского мышления. Выявлено, что чем выше мера дифференцированности и мера иерархичности концепта *Режиссер*, тем выше уровень смыслового, событийно-действенного и ассоциативно-образного мышления. Обнаружены как линейные возрастающие, так и U-, П-образные изменения уровня режиссерского мышления в зависимости от соотношения меры дифференцированности и меры иерархичности концепта *Режиссер*.

Ключевые слова: мера дифференцированности, мера иерархичности, режиссерское мышление, смысловое мышление, событийно-действенное мышление, ассоциативно-образное мышление, режиссерские способности, режиссура кино, кинорежиссер.

Для цитирования: Мосс В.А. Взаимосвязь меры дифференцированности и меры иерархичности со смысловым, событийно-действенным и ассоциативно-образным мышлением кинорежиссера // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 50–60. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-50-60>

Research Article

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE MEASURE OF DIFFERENTIATION AND THE MEASURE OF HIERARCHY WITH THE MEANINGFUL, EVENT-DRIVEN AND ASSOCIATIVE-IMAGINATIVE THINKING OF THE FILM DIRECTOR

Vladimir A. Moss, film director, member of the Union of Cinematographers of the Russian Federation, member of the Guild of Film Directors of Russia, postgraduate student of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Associate Professor, Head of the Film Directing Workshop (Institute of Contemporary Art, All-Russian State University of Cinematography named after S.A. Gerasimov), info@mossfilm.com, <https://orcid.org/0000-0001-7600-1948>

Elena V. Volkova, Doctor of Sciences (Psychology), Chief Researcher, Associate Professor, Head of the Laboratory of abilities and mental Resources named after V.N. Druzhinin, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, volkovaev@ipran.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3809-3639>

Abstract. The article raises the question of the relevance of studying special directorial abilities and the possibilities of the differentiation-integration theory of development for organizing this research. In an empirical study of the relationship between the measure of differentiation and the measure of hierarchy of the concept Director with semantic, event-active

and associative-figurative thinking, schoolchildren and students (N=403) studying the specialty of film director at the age of 12 to 52 years took part, among them 40% were male. The diagnostic complex included a directed associative experiment, a visual prototype of the Director concept and the "Five Frames" test. The data obtained indicate a reliable influence of the organizational features of the Director concept on the main types of directorial thinking. It has been revealed that the higher the degree of differentiation and the measure of hierarchy of the Director concept, the higher the level of semantic, event-active and associative-figurative thinking. Both linear increasing and U-, П-shaped changes in the level of director's thinking were discovered depending on the ratio of the measure of differentiation and the measure of hierarchy of the concept Director.

Keywords: measure of differentiation, measure of hierarchy, film directing thinking, meaningful thinking, event-driven thinking, associative-imaginative thinking, director's abilities, film directing, film director.

For citation: Moss V.A., Volkova E.V. The relationship between the measure of differentiation and the measure of hierarchy with the meaningful, event-driven and associative-imaginative thinking of the film director. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 50–60. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-50-60>

Введение. Вопрос о природе способностей человека, методах их диагностики и развития, постоянно находится в центре принципиальных дискуссий различных направлений психологии. От решения этих вопросов зависит разработка и решение вопросов, касающихся теории специальных способностей. Постановка вопроса об источнике индивидуальных различий успешности в режиссерской деятельности приводит к постановке вопросов о специальных способностях кинорежиссера. Изучение и измерение феномена режиссерских способностей, видов, средств и способов режиссерской деятельности, невозможно без исследования такого центрального понятия как режиссерское мышление, определение которого является первоочередной задачей для разработки теории и практики специальных способностей как в психологии, так и в кинорежиссуре.

Одним из основных вопросов теории мышления является вопрос об отличии мышления как высшей формы познания и чувственного познания на уровне восприятия. Принципиальное качественное различие между ними состоит в недостаточной дифференцированности чувственного познания по сравнению с большей дифференцированностью мышления [Рубинштейн 2003, Чуприкова 2015]. Об этом упоминали еще древнегреческие философы Парменид, Гераклит, Демокрит, Аристотель, Сократ. Согласно Платону, низшая форма познания представляет собой простое распознавание объекта, в то время как высшая – всеобъемлющая интуиция человека, который видит все вещи как часть системы [Solso: 133]. И.М. Сеченов отмечал, что сущность мысли заключается в ее структуре (форме), независимой от содержания и вида мышления. Структура мысли по Сеченову содержит три формирующих элемента: «1) раздельность объектов, 2) сопоставление их друг с другом, 3) направление этих сопоставлений» [Сеченов 1952: 301] (пространственная и временная смежность, сходство, причинная связь и др.). Вот почему мысль, в отличие от чувственного познания, отража-

ет не только изолированные объекты, но и отношения между ними. В понятийном мышлении родовые и видовые свойства объектов представлены на разных уровнях и только мышление позволяет выделить отдельные процессы, их характеристики, взаимосвязи и взаимоотношения между ними [Веккер 1976, Волкова 2017, Сеченов 2001, Холодная 2012]. «Мышление – это высшая аналитически-расчлененная форма познания» [Чуприкова 2015. 424], которая дает возможность проникнуть в сущность вещей, познать закономерности их строения, глубже отразить действительность.

Важным способом познания сущности специальных способностей является дифференционно-интеграционная теория, позволяющая консолидировать знания, определяя конструкты способностей. В ее основе лежит принцип системной дифференциации, который открывает путь постижения истины через множества дифференциаций: изначально познание вычленяет нечто целое, обобщенное и существенное, и лишь затем глубокое и последовательное дифференцирование приводит к выявлению все более скрытых, утонченных и точечных признаков, представлений, понятий.

Мера дифференцированности связана с содержательной стороной организации концепта *Режиссер* и отражает разнообразие признаков, описывающих различные категории. Согласно терминологии Н.И. Чуприковой, мера дифференцированности – это *тонкое различительное чувство*, отражающее дискриминативную способность мозга, под которой понимается «разграничение сложных ансамблей возбуждения, являющихся результатом взаимодействия и синтеза непосредственных сигнальных афферентаций и словесных сигналов предварительной инструкции» [Чуприкова 2019: 218]. Таким образом, индивидуальные различия режиссера обусловлены способностью мозга находить сходства и различия в признаках объектов, предметов, явлений, что проявляется в скорости их раз-

личения. Мера дифференцированности концепта *Режиссер* определялась нами в ассоциативном эксперименте как количество содержательных категорий, отраженных в ответах респондентов.

Мера иерархичности концепта *Режиссер* связана с уровнем обобщенности признаков по степени сложности в структуре индивидуальных представлений о режиссерской деятельности. Респондент, презентующий упрощенную модель реальности, имеет низкую степень сложности визуального прототипа концепта *Режиссер*, незрелость его структуры и ограниченный набор измерений, и наоборот. Мера иерархичности концепта *Режиссер* определялась благодаря пиктографической методике. Для оценки меры иерархичности визуального компонента концепта *Режиссер* были разработаны критерии в соответствии с идеей М.А. Холодной [Холодная 2012], которые заключаются в выделении содержательных характеристик концепта.

К одним из ключевых компонентов режиссерских способностей относится *кинематографическое режиссерское мышление* – это процесс многослойного системного моделирования кинообраза, способность изложить смысл языком кино (специфическими средствами, методами, приемами). Основные этапы режиссерской деятельности: *восприятие – преобразование – воздействие*, используя различные формы кодирования и декодирования информации, передают зрителю всю полноту явлений внешнего и внутреннего мира посредством киноязыка в дискретной форме. В процессе экранной коммуникации кинофильм выступает посредником между индивидуальностью режиссера и индивидуальностью зрителя, превращая информацию из дискретно-расчлененной формы в целостный чувственно-эмоциональный образ. Таким образом, режиссерское мышление – это умение представить будущий фильм в виде *дискретно-расчлененных составных элементов* с возможностью последующего их соединения в целое, это способность нанизывать на смысл оптико-акустические смылообразы, создавая причинно-следственную взаимосвязь. Кинорежиссер должен уметь: *расчленять* объекты, предметы и явления; *сопоставлять* их друг с другом и *определять диапазон направлений* этих сопоставлений. Как правило, все эти три мыслительные операции происходят одновременно.

К основным видам кинематографического режиссерского мышления мы относим: *смысловое мышление* (СМ) как ядерное образование ментальных структур, *событийно-действенное мышление* (СД) как способ развертывания смысла содержания и *ассоциативно-образное мышление* (АО) как инструментальное средство воплощения смысла. Все три вида мышления взаимосвязаны между собой и взаимозависимы друг от друга [Moss 2022].

Конструкт «*смысл*» является центральным, а смысловое мышление ведущим в кинорежиссуре. В нашем понимании *смысл* – это суть, сущность, квинтэссенция содержания кинофильма. Смысловый уровень – это стратегический план реализации режиссерского замысла фильма, где смысловое мышление отвечает за *смыслогенез*, представляющий собой трансформацию невидимых образов воображения (виртуальное, тьма) в видимые оптико-акустические экранные образы (материальное, свет). Таким образом, смысл овеществляет духовную составляющую в материальной конкретности на информационном носителе как соединение поэтической метафоричности и физической телесности. Смысловое мышление измеряет «золотой запас» личности кинорежиссера – «Кто?» (*чувство автора*) именно осуществляет процесс смыслогенеза. Важен *индивидуальный* режиссерский взгляд на мир и мировоззренческая позиция, уникальная самобытность режиссерского мышления, наличие актуальной *темы*, глубокой *идеи* и оригинального *режиссерского замысла*, а также собственной *ответственности* кинорежиссера как художника по отношению к используемому материалу.

Ключевым компонентом режиссерского мышления является *концептуализация*, как способность порождать новые смыслы. Для режиссера *концептуализация* – это процесс порождения «новых ментальных содержаний» [Холодная: 256], новых связей, «сотворения новых родов бытия» [Эпштейн: 65], конечная цель которого заключается в создании абстрактной, смысловой единицы – *концептуального режиссерского замысла* (концепта фильма – авторский закон взаимодействия всех сугей), который является высшим уровнем организации смысловой реальности в фильме. Режиссерский замысел проходит три ступени в своем развитии: 1) первичная нерасчлененная целостность, 2) расчленение и дифференциация целостности и 3) свободное единство, упорядоченность всех образующих его компонентов. Это движение не от частного к общему, а от целостного взгляда на образ фильма как систему, с последующим расчленением ее на элементы. Именно концептуализация самым органичным образом соединяет содержание (Что?) и форму (Как?), когда кинорежиссер (Кто?) под прицелом режиссерского замысла направляет и актуализирует иерархическую матрицу художественных смыслов (смысловое акцентирование явного и скрытого). Кинорежиссер является главным автором интегрального смыслообразования, производителем и транслятором через кино-текст смысловых объемов в киноискусстве, композитором и аранжировщиком целостной смысловой художественной реальности фильма – *метасмысла*. С.М. Эйзенштейн писал: «Кино – это средство возвращать мысль» [Эйзенштейн: 520].

Следующим главнейшим звеном режиссерского мышления является *событийно-действенное мышление* как способ конструирования и развертывания смысла (со)держания через внутреннюю форму. Здесь важно «Что?» (*чувство содержания*) именно подвергается процессу смыслогенеза. Специфика событийно-действенного мышления кинорежиссера оценивается по наличию и сформированности таких базовых составляющих, как *проблемно-кризисная ситуация (конфликт-борьба) и ее разрешение; действующие лица: протагонист и антагонист и др.; внутренняя структура (начало-середина-конец) и ее составляющие – факты, действия, события, а также причинно-следственная связь* (логичность повествования). Содержание человеческого существования в фильме образуется за счет разнообразия *кризисных ситуаций* (включающих в себя три элемента: субъект действия, объект и контекст), как части человеческого бытия. Для режиссера важно наличие диалектического мышления, способности оперировать противоречиями, превращать обычные ситуации в кризисные, проблематизировать их. Предметом исследования в режиссуре является *кризис* и методы его моделирования. Первостепенное значение приобретает наличие в фильме *конфликта*, как главной движущей силы и его глубины. Задача режиссера обострять конфликт, трансформируя его в *борьбу*. Центром кризисной ситуации является *субъект действия – герой* (характер, цель), который движет *действие* (волевые целенаправленные движения) вперед, что приводит к возникновению кризисных *точек необратимости*, в которых герой совершает *выбор* и действие переходит в новое качество, возникает временной отрезок нового бытия – *со-бытие*, как момент сосуществования разных уровней смыслов. Это режиссер, обостряя развитие борьбы в фильме, соподчиняя поведение субъектов действия, факты, события и ситуации в *событийный ряд* (причинно-следственная совокупность событий) и находит место для парадоксального разрешения (ловушка, «перевертыш»). События являются базовой категорией режиссерского мышления. В событийном ряде обязательно наличествуют базовые события, через которые проходит развитие борьбы, они образуют треугольник истории: 1) *исток* (начало, зарождение конфликта) или завязка, 2) *перелом* (пик, точка наивысшего напряжения) или кульминация и 3) *завершение* (окончание действия, решение проблемы) или развязка. Для постижения смыслового содержания происходящего выявляется причинно-следственная связь между фактами и событиями и их место в кинокартине. Последнее событие является основной смысловой единицей фильма, именно здесь проясняется его главный смысл.

Развитое ассоциативно-образное мышление кинорежиссера, как инструментальное средство вопло-

щения смысла, является третьим видом режиссерского мышления, – это способность к материализации и оформлению *чувственно-эмоциональной* составляющей сюжета фильма в *конкретном* изображении и звуке. «Как?» (*чувство формы*) именно осуществляется процесс смыслогенеза? Любой *образ* («обрез» потока) построен на основе триединства сенсорных восприятий реальности – кинематографических характеристик образа: *визуальных, аудиальных и кинестетических*, которые выделились из всего восприятия при помощи *интеграции* и скомпоновались на уровне определенной *мысли*. Специфика ассоциативно-образного мышления определяется склонностью к мышлению поэтическими *тропами*. Это умение выразить идею через яркие и оригинальные образы предметов, героев, фактов, действий, событий и др., способность к *метафорическому* и *метафизическому* обобщению, умение эмоционально развертывать образ в кинематографическом пространстве и времени. Для этого используется *механизм сравнения* (по схожести или контрастности) признаков, который заключается в *поэтизации* слова, предмета, человека и т.д., а не в буквальности, ассоциирования. Мыслить образами способен тот режиссер, у которого сформирован детализированный уровень. Кинорежиссер должен обладать развитой полимодальной кинематографической чувствительностью сенсорного аппарата, умением быстро реагировать на новое и неожиданное, работать с информацией дифференцировано, творчески используя основные модальности. Настоящий кинорежиссер – это высокая степень образной концентрации, широта ассоциативного процесса и глубина образной сферы личности.

Актуальность данного исследования определяется теоретической и практической необходимостью изучения природы режиссерских способностей для того, чтобы показать возможности дифференционно-интеграционной теории развития для выявления, изучения и развития специальных режиссерских способностей.

Цель нашего исследования состоит в том, чтобы выявить и показать соотношение и взаимосвязь между мерой дифференцированности и мерой иерархичности концепта *Режиссер* и уровнями развития смыслового, событийно-действенного и ассоциативно-образного мышления кинорежиссера.

Дизайн исследования.

Описание процедуры исследования и характеристика экспериментальной выборки.

Материал экспериментального исследования получен при обследовании абитуриентов и студентов по специальности режиссер кино и телевидения кинематографических вузов и киношкол (ВГИК, Институт Современного искусства, ВКСР, Loyola University Chicago и др.), а также детей, школьников и учащихся

Выборка

| Респонденты | Режиссеры (группы) | | | |
|----------------------|--------------------|-----------|-----------------|----------|
| | Подростковая | Юношеская | Ранняя зрелость | Зрелость |
| Количество | 55 | 234 | 88 | 26 |
| Минимальный возраст | 12 | 17 | 22 | 36 |
| Максимальный возраст | 16 | 21 | 35 | 56 |

киношкола г. Москвы и летних кинолагерей (Московская школа нового кино, киношкола «Без границ», UFM cinema school, киношкола им. МакГаффина, лагерь: «Артек», «Звездный», «Your Camp»).

Общая выборка исследования составила 403 человек в возрасте от 12 до 52 лет – 161 мужчин (40%) и 242 женщин (60%) следующих возрастных групп: подростки, юноши, ранняя зрелость и зрелость (табл. 1).

Методы исследования

В качестве методов сбора эмпирических данных для исследования соотношения психологических аспектов организации концепта *Режиссер* и режиссерского мышления был использован диагностический комплекс, состоящий из 2-х блоков: первый блок направлен на оценку меры организации концепта *Режиссер*, а второй – на оценку собственно режиссерских способностей.

1 Блок. Методы оценки организации концепта *Режиссер*:

– *Мера дифференцированности* (содержательная организация концепта *Режиссер*, отражающая разнообразие признаков): когнитивный состав концепта – *направленный ассоциативный эксперимент* (стимульное слово *Режиссер*).

– *Мера иерархичности* (уровень обобщенности признаков индивидуальной конструктивной системы): *словесно-образный перевод* – пиктографическая методика оценки визуального прототипа концепта *Режиссер*.

2 Блок. Оценка собственно режиссерских способностей (тест «5 кадров») [Moss 2022].

В качестве методов обработки эмпирических данных использовался дескриптивный анализ (среднее) и сравнительный анализ (ANOVA, Н-критерий Краскала-Уоллеса).

Методы сбора эмпирических данных.

Направленный ассоциативный эксперимент

Респондентам в направленном ассоциативном эксперименте предлагалась написать как можно больше прилагательных, соответствующих слову *Режиссер* в течении 2 минут. Мера дифференцированности концепта *Режиссер* определялась по количеству признаков, релевантных содержательным категориям. На основе анализа специальной режиссерской деятельности было выделено 32 содержательных кате-

горий, описывающих разные стороны деятельности режиссера.

Пиктографическая методика

Респондентам предлагалось сделать рисунок в течении 3-х минут, который в образной форме отразил бы представления о режиссерской деятельности с учетом наиболее существенных характеристик.

Критерии оценки меры иерархичности концепта *Режиссер* [Moss 2023]:

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

1 балл – конкретный предметно-описательный образ, внешние признаки или узкое изначальное, ситуативное представление о режиссерской деятельности (нарисовано то, что можно увидеть).

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

3 балла – метафора, модель, обобщенная абстрактная схема, скрытая суть – *квинтэссенция* деятельности режиссера (порождение нового смыслообразующего целого, способность видеть противоречия, событийность, образность, направляющая и воздействующая функции и др.).

Методика 5 кадров.

Тест-задание «5 КАДРОВ» [Moss 2022] предназначено для выявления и оценки основных компонентов специальных способностей режиссера кино – смыслового, событийно-действенного и ассоциативно-образного мышления. Респонденту необходимо придумать фильм из 5 кадров на любую из 3-х предложенных тем: «*Взлет*», «*Гроза*», «*Сюрприз*», а затем подробно и зримо, очень конкретно описать словами содержание каждого кадра (факты, действия, события, детали и т.д.) – словами нарисовать ясную картину для глаза и уха зрителя (помочь увидеть, услышать и почувствовать фильм), зарисовать кадры, пронумеровать и указать крупность плана.

Критерии оценки смыслового мышления (СМ):

0 баллов – отсутствие или буквальное понимание темы; отсутствие проблемы; констатация категории, класса или простое описание объектов, заложенных на вербальном уровне в названии; примитивность, бездуховность; решения, неадекватные сути.

1 балл – мышление по существу; наличие проблемности, но отсутствие собственной точки зрения; стереотипность мировоззрения; поверхностное или шаблонное (copy-paste) решение смысла с попытками проникновения в глубину.

2 балла – глубина и актуальность темы-проблемы; проникновение в сущность явления; понимание смысла, выходящее за пределы первичного понимания темы; высокие духовные ценности и идеологические принципы; собственная позиция; наличие режиссерского замысла.

3 балла – уникальный индивидуальный стиль.

Критерии оценки событийно-действенного мышления (СД):

0 баллов – бесконфликтность, нейтральность; отсутствие героя или его абстрактность; дефицит фактов, действий, событий; раздробленность или необоснованность структурной организации; литературное описание чувств, состояний, настроений; «пустое говорение».

1 балл – умеренная биполярность, зачатки конфликтной ситуации, объявление предмета борьбы; стереотипия в фактах, действиях, событиях; наличие протагониста и антагониста, но примитивность и обобщенность характеров; узкая палитра действий, отсутствие препятствий и приспособлений; слабовыраженные речевые характеристики в диалогах (монологам).

2 балла – целостная структура с глубоким внутренним содержанием; высокий уровень антагонизма, проблемная кризисная ситуация, борьба; правдоподобные характеры; оригинальность фактов; чувство события и чувство действия; событийный ряд с причинно-следственными связями; система препятствий; наличие оценок фактов и подтекста; парадоксальность («перевертыш»).

3 балла – уникальность использования событийно-действенных средств.

Критерии оценки ассоциативно-образного мышления (АО):

0 баллов – констатирующее описание, наличие информативности; буквальность в речи; отсутствие визуальных и звуковых решений; эмоциональная нейтральность.

1 балл – наличие стандартных образных решений; попытки выразить содержание, используя систему сравнений; стремление к детализации и созданию эмоциональной атмосферы происходящего.

2 балла – выразительная образная форма (кинематографическая метафора), вскрывающая глубинный смысл содержания, выходящий за пределы названия темы; высокая степень образной концентрации, поэтизация; развитие образов в пространстве и времени (мизансцена, кадр, крупность); эмоциональная насыщенность; конкретность; новаторские решения в использовании визуальной и звуковой палитры, в передаче ощущений, запахов и вкусов.

3 балла – уникальность использования ассоциативно-образных средств.

Методы обработки эмпирических данных

Дискриптивный анализ данных указывает на нормальное распределение показателей (Skewness=0,486 и Kurtosis=0,182), что позволяет обратиться к параметрическим методам анализа данных. Для распределения респондентов на группы сырые баллы показателей «меры дифференцированности» и «меры иерархичности» концепта *Режиссер* были трансформированы в шкалу стенов при помощи процентильной стандартизации.

Результаты эмпирического исследования особенностей организации концепта *Режиссер* и режиссерского мышления.

Оценка влияния смыслового, событийно-действенного и ассоциативно-образного мышления на меру дифференцированности концепта *Режиссер*.

Сравнительный анализ показателей режиссерского мышления в группах респондентов с разной мерой дифференцированности концепта *Режиссер*, представленных в таблице 3, указывает на то, что чем выше мера дифференцированности концепта, тем выше показатели событийно-действенного, ассоциативно-образного и смыслового мышления. Однако, в случае событийного мышления рост показателей не достиг статистической значимости. Следует отметить, что респонденты с низкой мерой дифференцированности (N=112, количество групп признаков от 1 до 3) чаще всего выделяют такие признаки, как *умный, креативный, ответственный*. Респонденты со средней мерой дифференцированности (N=256, от 4 до 7) делают акцент на таких характеристиках режиссера, как *умный, креативный, ответственный, сильный, чувствительный*. Респондентов с высокой мерой дифференцированности меньше всего (N=35). Они отличаются наибольшим количеством детализированных категориальных признаков (от 8 до 11), из которых преимущественно выделяются:

Таблица 2

Перевод сырых баллов в шкалу стенов

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

Таблица 3

Сравнительный анализ показателей режиссерского мышления в группах респондентов с разной мерой дифференцированности концепта *Режиссер*

| Показатели | Средние значения показателей в группе респондентов | | | F | Sig. |
|--------------------------------|---|--|---|--------|-------|
| | Низкая мера дифференцированности концепта <i>Режиссер</i> N=112 | Средняя мера дифференцированности концепта <i>Режиссер</i> N=256 | Высокая мера дифференцированности концепта <i>Режиссер</i> N=35 | | |
| Смысловое мышление | 0,3839 | 0,3984 | 0,5714 | 1,477 | 0,230 |
| Событийно-действенное мышление | 0,3036 | 0,4844 | 0,6000 | 4,898 | 0,008 |
| Ассоциативно-образное мышление | 0,1250 | 0,2656 | 0,5429 | 10,834 | 0,000 |

Таблица 4

Сравнительный анализ показателей режиссерского мышления в группах респондентов с разной мерой иерархичности концепта *Режиссер*

| Показатели | Средние значения показателей в группе респондентов | | | F | Sig. |
|--------------------------------|--|--|--|-------|-------|
| | Низкая мера иерархичности концепта <i>Режиссер</i> N=289 | Средняя мера иерархичности концепта <i>Режиссер</i> N=97 | Высокая мера иерархичности концепта <i>Режиссер</i> N=17 | | |
| Смысловое мышление | 0,3668 | 0,4742 | 0,7647 | 4,515 | 0,012 |
| Событийно-действенное мышление | 0,3910 | 0,5670 | 0,6471 | 4,183 | 0,016 |
| Ассоциативно-образное мышление | 0,2007 | 0,3299 | 0,6471 | 8,924 | 0,000 |

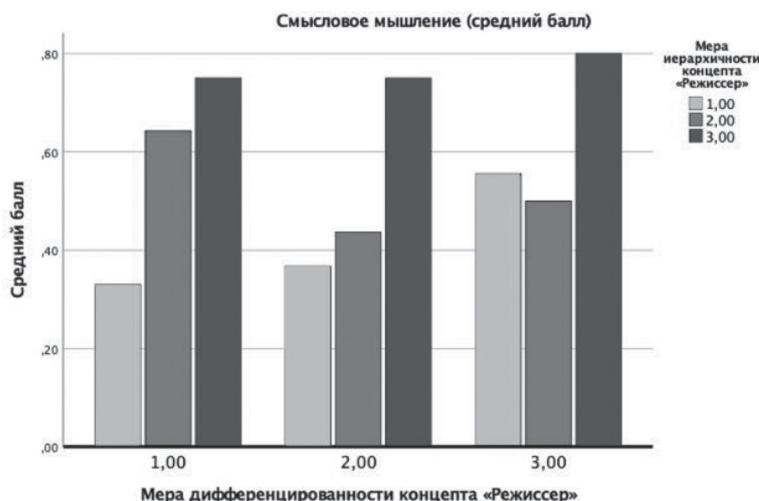


Рис. 1. Профиль смыслового мышления при разных соотношениях меры дифференцированности и меры иерархичности концепта *Режиссер*

умный, креативный, ответственный, сильный, чувствительный, харизматичный, наблюдательный, общительный, правдивый, руководящий, воздействующий. Независимо от меры дифференцированности во всех группах респондентов выделяются ключевые ядерные признаки концепта *Режиссер* – умный, креативный, ответственный [Мосс 2023].

В таблице 4 представлены результаты сравнительного анализа показателей режиссерского мыш-

ления в группах респондентов с разной мерой иерархичности концепта *Режиссер*. Полученные данные свидетельствуют, что чем больше мера иерархичности, тем больше показатели смыслового, событийно-действенного и ассоциативно-образного мышления. При низкой мере иерархичности (N=289) чаще всего выделяются конкретные предметно-описательные образы и рисунки, связанные с ситуативным представлением о режиссерской деятельности;

при средней мере иерархичности (N=97) акцент в рисунках делается в основном на предметные образы режиссерской деятельности, присутствуют обобщения и схематизации, но без выделения ключевых элементов концепта *Режиссер*; высокая мера иерархичности отличается наименьшим количеством респондентов (N=17) и наиболее глубокими по смыслу пиктограммами с высокой степенью обобщенности, из которых преимущественно выделяются абстрактные схемы, метафоры и образы, отражающие квинтэссенцию деятельности кинорежиссера.

Анализ диаграммы, изображенной на рисунке 1, говорит о том, что в случае низкой и средней меры дифференцированности наблюдается рост показателей смыслового мышления с ростом меры иерархичности. Но в случае с высокой мерой дифференцированности данная закономерность нарушается,

а именно, самый низкий показатель смыслового мышления выявлен при средней мере иерархичности (U-образной изменение). Следует подчеркнуть, что самый высокий уровень смыслового мышления может наблюдаться только в случае одновременно высокой и меры дифференцированности, и меры иерархичности.

Высокий уровень событийно-действенного мышления отмечается как при высокой мере иерархичности и средней мере дифференцированности, так и при средней мере иерархичности и высокой мере дифференцированности. Самый низкий уровень событийно-действенного мышления обнаружен при сочетании низкой меры дифференцированности и низкой меры иерархичности концепта *Режиссер*. Особенно интересен тот факт, что при низкой мере дифференцированности переход от низкой к средней

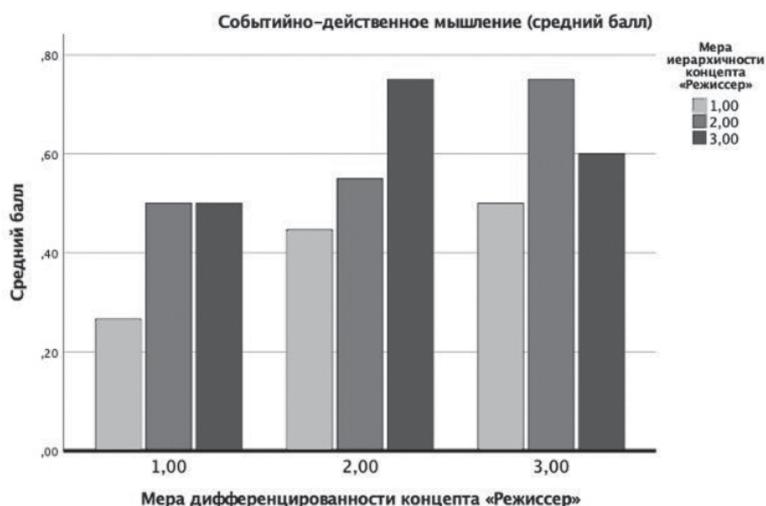


Рис. 2. Профиль событийно-действенного мышления при разных соотношениях меры дифференцированности и меры иерархичности концепта *Режиссер*

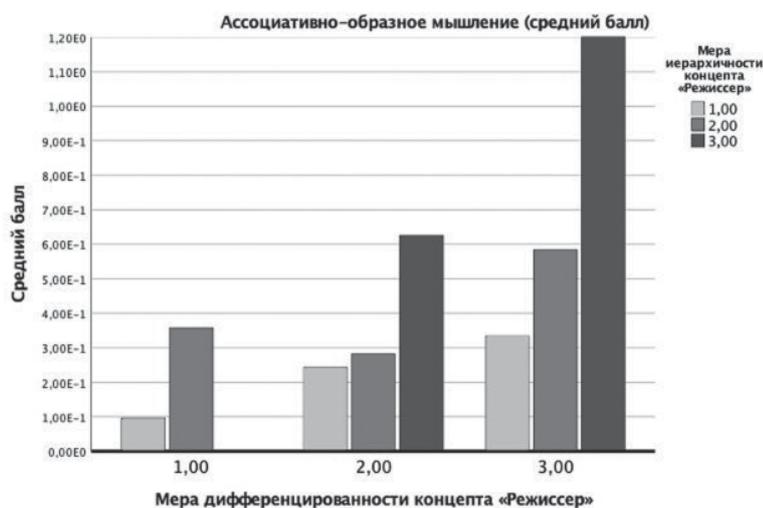


Рис. 3. Профиль ассоциативно-образного мышления при разных соотношениях меры дифференцированности и меры иерархичности концепта *Режиссер*

мере иерархичности способствует росту показателя событийно-действенного мышления, но дальнейший рост меры иерархичности уже не вызывает роста показателя событийно-действенного мышления. При средней мере дифференцированности с ростом меры иерархичности отмечается закономерный рост уровня событийно-действенного мышления. В случае с высокой мерой дифференцированности мы наблюдаем U-образное изменение, а именно, наибольший показатель событийно-действенного мышления при средней мере иерархичности (рис. 2).

Диаграмма, представленная на рисунке 3 отражает закономерный рост показателя ассоциативно-образного мышления в случае одновременного роста как меры дифференцированности, так и меры иерархичности концепта *Режиссер*. Более того, при низкой мере дифференцированности данного концепта, высокая мера иерархичности, по-видимому, невозможна. Высокий уровень ассоциативно-образного мышления может наблюдаться только при высокой мере дифференцированности и меры иерархичности одновременно.

Обсуждение результатов

Настоящее исследование демонстрирует возможность дифференционно-интеграционной теории развития для выявления, изучения и развития специальных режиссерских способностей. Сопоставляя полученные результаты исследования взаимосвязи между показателями организации концепта *Режиссер* (мера дифференцированности и мерой иерархичности) и показателями режиссерского мышления (смысловое, событийно-действенное и ассоциативно-образное) можно отметить, что чем выше мера дифференцированности и мера иерархичности концепта *Режиссер*, тем выше уровень смыслового, событийно-действенного и ассоциативно-образного мышления. Следует отметить, разные эффекты влияния организации концепта на смысловое, событийно-действенное и ассоциативно-образное мышление. Мера дифференцированности оказывает больший эффект на ассоциативно-образное мышление ($\eta^2=0,051$), по сравнению с событийно-действенным ($\eta^2=0,024$) и смысловым мышлением ($\eta^2=0,007$). Что касается меры иерархичности, то наибольший эффект наблюдается так же в случае с ассоциативно-образным мышлением ($\eta^2=0,043$), затем смысловым ($\eta^2=0,022$) и событийно-действенным мышлением ($\eta^2=0,020$). В зависимости от соотношения меры дифференцированности и меры иерархичности концепта *Режиссер* выявлены как линейные возрастающие, так и U-, U-образные изменения уровня режиссерского мышления. Для смыслового мышления важна именно высокая мера иерархичности, в случае с событийно-действенным мышлением отмечается паритет – мера дифференцированности и мера иерар-

хичности может быть высокая–средняя и средняя–высокая, а говоря об ассоциативно-образном мышлении однозначно должны быть высокие показатели и меры дифференцированности, и меры иерархичности. Следует особенно подчеркнуть, что в случае ассоциативно-образного мышления при низкой мере дифференцированности, высокой иерархичности может и не наблюдаться.

Заключение

Исследования разных типов отношений между процессами интеграции и дифференциации в развивающихся системах являются «существенно важным условием построения семейства теорий развития высокого уровня» [Поддяков: 287].

Универсальный закон развития понимается по-разному. Н.И. Чуприкова видит развитие, как движение «...от состояний относительной глобальности и отсутствия дифференциации к состояниям большей дифференцированности, артикулированности и иерархической интеграции» [Чуприкова 1997: 71]. Автор понимает принцип развитие как постепенно возрастающую дифференциацию и интеграцию, с централизацией внутри целого [Чуприкова 1997]. Напротив, А.Н. Поддяков характеризует процесс развития различными отношениями между процессами интеграции и дифференциации [Поддяков 2011]. Он отмечает, что «ортогенетический принцип развития как все более возрастающей дифференциации и иерархической интеграции находится в стадии созревания и таит в себе потенциал различных направлений развития» [Поддяков: 287]. «Идеальный баланс, при котором каждый шаг в направлении возрастания (убывания) дифференциации сопровождается абсолютно эквивалентным одновременным шагом в направлении возрастания (убывания) интеграции, и наоборот, представляется, скорее, абстракцией. Разные системы движутся по существенно разным траекториям в пространстве «интегрированность – дифференцированность – зрелость» [Поддяков: 289]. Автор также отмечает, что процесс развития целостностей с возрастающей прогрессивной дифференциацией и интеграцией, характеризуется взаимным уничтожением этих целостностей друг другом [Поддяков 2011]. По мнению Е.В. Волковой «только глубокое и уточненное дифференцирование показывает окончательно, какие элементы действительности и в какой связи имеют объективное значение. То есть принцип системной дифференциации применительно к философии познания – это путь, «Дао», закон постижения истины» [Волкова 2014: 63].

Понимание различий в особенностях организации концепта *Режиссер*, а также соотношений и взаимосвязей между мерой дифференцированности и мерой иерархичности концепта с уровнями развития смыслового, событийно-действенного и ассоциатив-

но-образного мышления кинорежиссера, позволяет построить продуктивный образовательный процесс в киноузе и эффективно адаптировать в него студентов, что обуславливает практическую значимость исследования. Теоретическая значимость исследования связана с разработкой методов диагностики и развития режиссерского мышления, с углублением знаний о природе режиссерских способностей и возрастных особенностях их формирования, с осмыслением роли мышления в профессиональной деятельности кинорежиссера.

Список литературы

Веккер Л.М. Психические процессы. Т. 2. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1976.

Волкова Е.В. О химическом мышлении и методах его исследования // Естественно-научное образование: новые горизонты. Сборник / Под общ. Ред. Акад. В.В. Лунина и проф. Н.Е. Кузьменко. М.: Издательство Московского университета, 2017. С. 44-58.

Волкова Е.В. Роль дифференционно-интеграционного подхода в разработке теории специальных способностей / Сост. и ред. Н.И. Чуприкова, Е.В. Волкова. М.: Языки славянской культуры: Знак, 2014. С. 62-85.

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

Поддьяков А.Н. Отношения интеграции - дифференциации в развивающихся системах и перспективы развития ортогенетического закона // Дифференционно-интеграционная теория развития / Сост. Н.И. Чуприкова, А.Д. Кошелев. М.: Языки славянских культур, 2011. С. 287-302.

Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.

Сеченов И.М. Избранные произведения в двух томах, Т. 1 Физиология и психология / под ред. Х.С. Коштыянца. М.: АН СССР, 1952. 774 с.

Сеченов И.М. Элементы мысли. СПб.: Питер, 2001. 416 с.

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

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

Чуприкова Н.И. Психика и психические процессы (система понятий общей психологии). М.: Языки славянской культуры, 2015. 608 с.

Чуприкова Н.И. Психология умственного развития: принцип дифференциации. М.: АО «СТОЛЕТИЕ», 1997. 480 с.

Эйзенштейн С.М. Монтаж. М.: Музей кино, 2000. 592 с.

Эпштейн М.Н. Знак пробела: о будущем гуманитарных наук. М.: Новое литературное обозрение, 2004. 864 с.

Moss V.A. A Test “5 Shots”: Psychometric Characteristics on the Russian Sample. *Natural Systems of Mind*, 2022, Volume 2, № 3, p. 22-39. DOI: 10.38098/nsom_2022_02_03_03

Solso R.L., MacLin, O.H., MacLin, M.K. (2014). *Cognitive Psychology*, Pearson Education Limited, 532 p.

References

Vekker L.M. *Psikhicheskie protsessy*. T. 2. [Mental processes. V. 2] Leningrad, Leningr. un-ta Publ., 1976. (In Russ.)

Volkova E.V. *O khimicheskom myshlenii i metodakh ego issledovaniia* // *Estestvenno-nauchnoe obrazovanie: novye gorizonty. Sbornik / Pod obshch. Red. Akad. V.V. Lunina i prof. N.E. Kuz'menko* [On chemical thinking and methods of its research. Natural science education: new horizons. Collection] Under the general. Ed. Academician V.V. Lunina and prof. NOT. Kuzmenk. Moscow. Moscow University Publishing House Publ., 2017. pp. 44-58. (In Russ.)

Volkova E.V. *Rol' differentsionno-integratsionnogo podkhoda v razrabotke teorii spetsial'nykh sposobnostei* [The role of the differentiation-integration approach in the development of the theory of special abilities]. *Differentsionno-integratsionnaia teoriia razvitiia. Kn. 2* [Differential-integration theory of development. Book 2]. Comp. and ed. N.I. Chuprikova, E.V. Volkova. Moscow. Languages of Slavic culture: Znack Publ., 2014. pp. 62-85. (In Russ.)

Moss V.A. *Vozrastnaia dinamika differentsirovannosti i ierarkhichnosti kontsepta Rezhisser* [Age dynamics of differentiation and hierarchy of the concept Director]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seria: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2023, Vol. 29, No 4, pp. 48–57. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-48-57>

Podd'iakov A.N. *Otnosheniia integratsii – differentsiatsii v razvivaiushchikhsia sistemakh i perspektivy razvitiia ortogeneticheskogo zakona* [Relations of integration - differentiation in developing systems and prospects for the development of orthogenetic law] *Differentsionno-integratsionnaia teoriia razvitiia* [Differential-integration theory of development]. Moscow. Languages of Slavic cultures Publ., 2011. pp. 287-302. (In Russ.)

Rubinshtein S.L. *Bytie i soznanie. Chelovek i mir* [Being and consciousness. Man and the world]. St. Petersburg, Publ., 2003. 512 p. (In Russ.)

Sechenov I.M. *Elementy mysli* [Elements of Thought]. St. Petersburg, Piter Publ., 2001. 416 p. (In Russ.)

Sechenov I.M. *Izbrannye proizvedeniia v dvukh tomakh*, T. 1 Fiziologiya i psikhologiya [Selected works in two volumes, V. 1 Physiology and Psychology] edited by H.S. Koshtoyantsa. AN SSSR Publ., 1952. 774 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 Capabilities]. Moscow, Institute of Psychology Publ., 2012, 288 p. (In Russ.)

Chuprikova N.I. *Psikhika i psikhicheskie protsessy (sistema poniatii obshchei psikhologii)* [Psyche and mental processes (system of concepts of general psychology)]. Moscow, Languages of Slavic culture Publ., 2015. 608 p. (In Russ.)

Chuprikova N.I. *Psikhologiya umstvennogo razvitiia: printsip differentsiatsii* [Psychology of mental deve-

lopment: the principle of differentiation]. Moscow. JSC "CENTURY" Publ., 1997. 480 p. (In Russ.)

Chuprikova N.I. *Vremja reakcii cheloveka: Fiziologicheskie mehanizmy, verbal'no-smyslovaja reguljacija, svjaz' s intellektom i svojstvami nervnoj sistemy* [Human reaction time: Physiological mechanisms, verbal-semantic regulation, connection with intelligence and properties of the nervous system]. Moscow, YASK Publ., 2019. 432 p. (In Russ.)

Eizenshtein S.M. *Montazh* [Editing]. Moscow. Cinema Museum, 2000. 592 p. (In Russ.)

Epshtein M.N. *Znak probela: o budushchem gumanitarnykh nauk* [Space sign: on the future of the humanities]. Moscow. New Literary Review Publ., 2004. 864 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 11.07.2024; одобрена после рецензирования 03.08.2024; принята к публикации 06.09.2024.

The article was submitted 11.07.2024; approved after reviewing 03.08.2024; accepted for publication 06.09.2024.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 61–66. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 61–66.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 371

EDN KTSRLV

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-61-66>

К ВОПРОСУ ОСМЫСЛЕНИЯ ФЕНОМЕНА БУЛЛИНГА ПЕДАГОГАМИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Тихомирова Елена Викторовна, кандидат психологических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, tichomirowa82@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3844-4622>

Крылова Наталья Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, natkrulova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5102-5393>

Уманская Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, umka44koostroma@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3710-8421>

Голубев Валерий Вячеславович, кандидат психологических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, w.w.golubev@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2686-8433>

Крылова Анастасия Александровна, ГБОУ школа «Покровский квартал», Москва, Россия, anastasjagerda@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы осмысления феномена буллинга в педагогическом сообществе. Выявляется специфика смыслового наполнения феномена «буллинг» у педагогов с разным стажем профессиональной деятельности и с разной степенью профессионального выгорания. Делается вывод о том, что в семантическом пространстве педагогов с разным стажем профессиональной деятельности понятие «буллинг» имеет как стереотипные, так и специфические признаки, связанные с опытом разрешения подобных ситуаций, степенью понимания социокультурного контекста в силу возраста. Семантика понятия «буллинг» у педагогов со стажем носит более полный характер. У педагогов с низким уровнем профессионального выгорания восприятие буллинга не ассоциируется исключительно с детским сообществом и не сопряжено с высокой степенью новизны феномена.

Ключевые слова: буллинг, семантика буллинга, стаж, профессиональное выгорание педагогов, обыденное сознание.

Для цитирования: Тихомирова Е.В., Крылова Н.Г., Уманская И.А., Голубев В.В. К вопросу осмысления феномена буллинга педагогами с разным уровнем профессионального выгорания // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 61–66. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-61-66>

Research Article

ON THE ISSUE OF UNDERSTANDING THE PHENOMENON OF BULLYING BY TEACHERS WITH DIFFERENT LEVELS OF PROFESSIONAL BURNOUT

Elena V. Tikhomirova, Candidate of Psychological Sciences, docent, Kostroma State University, Kostroma, Russia, tichomirowa82@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3844-4622>

Natalia G. Krylova, Candidate of Pedagogical sciences, docent, Kostroma State University, Kostroma, Russia, natkrulova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5102-5393>

Irina A. Umanskaya, Candidate of Pedagogical sciences, docent, Kostroma State University, Kostroma, Russia, umka44koostroma@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3710-8421>

Valery V. Golubev, Candidate of Psychological sciences, docent, Kostroma State University, Kostroma, Russia, w.w.golubev@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2686-8433>

Anastasiya A. Krylova, GBOU school “Pokrovsky quarter”, Moscow, Russia, anastasjagerda@yandex.ru

Abstract. The article discusses issues of understanding the phenomenon of bullying in the teaching community. The specificity of the semantic content of the phenomenon of “bullying” is revealed among teachers with different professional experience and with varying degrees of professional burnout. It is concluded that in the semantic space of teachers with different professional experience, the concept of “bullying” has both stereotypical and specific features associated with the experience of resolving such situations, the degree of understanding of the sociocultural context due to age. The semantics of the concept of “bullying” among experienced teachers is more complete. For teachers with a low level of professional burnout, the perception of

bullying is not associated exclusively with the children's community, and is not associated with a high degree of novelty of the phenomenon.

Keywords: bullying, the semantics of bullying, experience, professional burnout of teachers, everyday consciousness.

For citation: Tikhomirova E.V., Krylova N.G., Umanskaya I.A., Golubev V.V., Krylova A.A. On the issue of understanding the phenomenon of bullying by teachers with different levels of professional burnout. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 61–66. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-61-66>

Введение. Сегодня понятие «буллинг» прочно вошло в практику исследований в области психологии образования во всем мире. И.С. Кон писал, что «...буллинг является сложным явлением, на которое влияют несколько факторов, хотя результаты исследований до настоящего времени рассматривались только в социально-экологических рамках» [Кон: 14].

Так, норвежский психолог Дан Ольвеус трактует буллинг (травлю) как преднамеренное, систематически повторяющееся агрессивное поведение, включающее неравенство социальной власти или физической силы [Olweus: 16].

Специалисты отмечают, что больше трети обучающихся в Российской Федерации сталкиваются с буллингом, кибербуллингом и иными формами выражения гетероагрессии [Реан, Новикова: 169].

Исследователями доказано, что явление школьной травли связано с социальными стратификационными факторами [Собкин, Смылова: 80]. По мнению А.А. Реана и М.А. Новиковой, различные формы травли имеют высокую распространенность среди российских старшеклассников, а на вовлеченность в травлю влияют разные социальные факторы, например, школьный климат и такой значимый его компонент, как отношения учителя и учеников [Реан, Новикова: 171].

Сегодня педагоги в российских школах работают в сложных условиях, что приводит к высокому уровню текучести и «старению» педагогических кадров [Маслинский, Иванюшин: 11]. Многие исследователи отмечают, что в последнее время серьезно повышается риск развития профессионального выгорания у педагогов, что может снижать чувствительность специалистов, делать их закрытыми миру детских переживаний [Федоренко: 89]. Опираясь на созвучные определения профессионального выгорания Н.Е. Водопьяновой и Э.Ф. Зеера, мы понимаем, что накопление негативных стрессовых переживаний, связанных с работой, высоким уровнем нагрузки, текучестью кадров, отрицательно сказывается на взаимодействии педагога с другими субъектами образовательной деятельности, приводит к деформации личностных особенностей, усиливает эгоцентричные стороны личности, способствует снижению уровня эмпатийности и мотивационной включенности педагога в образовательный процесс [Водопьянова: 169; Зеер: 82]. Возникающие вследствие про-

фессионального выгорания когнитивные искажения могут находить свое отражение в тех стратегиях поведения, которые выбирают педагоги в ситуации соприкосновения со школьной травлей. Это подтверждается и результатами исследования, проведенного нами в 2020 году с целью выявления отношения родителей и детей к проблеме буллинга и смысловых характеристик тех мер и способов, которые используют педагоги в ситуации буллинга в школьной среде. По мнению респондентов, 100 родителей (средний возраст – 36,7 лет) и 140 детей (средний возраст – 13,9), 37 % педагогов игнорируют данную проблему, реагируют на нее неадекватно, перекладывая ответственность за происходящее на саму жертву (20 %) и ее родителей (47 %). Только около трети педагогов пытаются вникнуть и решить трудную ситуацию с помощью исключительно психологически и педагогически целесообразных средств, при этом только 5 % пытаются не просто разрешить актуальную ситуацию, но и не допустить таких ситуаций в будущем. По мнению респондентов, в первую очередь диспозиционные факторы определяют равнодушное, неадекватное отношение педагога к проявлению буллинга в ученической среде. Так, личностные особенности педагога (эмоциональная черствость, агрессивность, низкий уровень развития социального интеллекта и т. д.) – 71,8%, степень профессионального выгорания – 56,4 % и уровень сформированности профессиональных компетенций – 41 % заняли первые три ранговые позиции при указании возможных причин низкой чувствительности педагогов к проявлению признаков буллинга в детском коллективе. Средовые факторы (психологический климат в образовательном учреждении, позиция администрации школы, отношение к буллингу в социуме и т. д.) заняли нижние строки в иерархии вероятных причин. При этом стоит отметить, что стаж, возраст и пол педагогов не были упомянуты в этом аспекте ни родителями, ни детьми. Полученные результаты согласуются с исследованиями А.Ю. Тимошенко и Т.С. Бутыревой, в которых авторы убедительно доказывают, что все педагоги на любой стадии профессионального становления подвержены профессиональному выгоранию [Тимошенко, Бутырева: 190].

Проблема исследования. В связи с указанной проблематикой нами был выявлен ряд противоречий:

– усиление проявлений систематической гетероагрессии у детей школьного возраста, осуществление травли, с одной стороны, и игнорирование проблемы педагогами, низкий уровень развития волевых интенций по превенции буллинга в школьной среде, нечувствительность к проявлению травли среди учащихся – с другой;

– личность педагога рассматривается как зарубежными [Swearer, Hymel: 348; Serdiouk, Berry, Gest: 66], так и отечественными учеными [Бочавер: 107; Митин: 191] как один из основных детерминантов развития буллинга в образовательной среде. На данный момент уже доказана сопряженность особенностей восприятия буллинга педагогами с возрастом и полом обучающихся [Шалагинова: 309], но при этом практически не рассматривается вопрос о связи представлений о буллинге с уровнем профессионального выгорания педагога и возрастными характеристиками.

В работе был поставлен исследовательский вопрос: какова семантика и особенности восприятия буллинга у педагогов с разным стажем профессиональной деятельности и с разной степенью профессионального выгорания?

Цель исследования – выявление специфики смыслового наполнения феномена «буллинга» и его восприятия у педагогов с разным стажем профессиональной деятельности и с разной степенью профессионального выгорания. В основу исследования легло предположение, что нечувствительность педагогов к проявлению буллинга в образовательной среде напрямую сопряжена с особенностями смыслового наполнения данного феномена, которое, в свою очередь, специфично для педагогов с разным уровнем профессионального выгорания.

Методологической основой исследования стали положения лексико-семантического подхода, который характеризуется широкими возможностями для изучения концептов буллинга в обыденной языковой картине мира и феноменолого-экзистенциального подхода, позволяющего обратиться к первичному, изначальному опыту сознания, также сочетание качественных и количественных, стандартизированных методов исследования позволяет говорить о том, что исследование выполнено на стыке номотетического и идеографического подходов.

Организация исследования.

Методы исследования

Основными методами исследования послужили:

1. Метод корпусной лингвистики с последующей обработкой посредством контент-анализа, модифицированный семантический дифференциал, позволяющие выявить смысловое наполнение буллинга у педагогов с разным стажем профессиональной деятельности и разным уровнем профессионального выгорания.

2. Методика диагностика профессионального «выгорания» (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой, 2001).

Статистическая обработка производилась при помощи статистического пакета SPSS 17.0 (дискриптивный анализ, непараметрический критерий Манна – Уитни, факторный анализ).

Этапы исследования. На первом этапе для определения лексико-смыслового наполнения понятия «буллинг» 100 педагогам с разным стажем профессиональной деятельности было предложено дать определение данного феномена и назвать три ассоциации с данным понятием в форме прилагательных. Посредством частотного подсчета были выстроены иерархии наиболее часто упоминаемых слов-ассоциаций у педагогов четырех подгрупп: со стажем до одного года, от года до пяти лет, от пяти до десяти и более десяти лет.

На втором этапе 50 педагогам с высокими и низкими показателями профессионального выгорания, не участвующим в первой серии исследования, для заполнения был предложен семантический дифференциал, содержащий 9 наиболее часто встречаемых в первой выборке и специфичных для отдельных групп лексем в виде биполярных семибалльных оценочных шкал: жестокий – милосердный, агрессивный – миролюбивый, унижительный – возвышающий, злой – добрый, детский – взрослый, издевательский – ласкающий, негативный – позитивный, новый – старый, страшный – милый. По данным шкалам респондентам необходимо было оценить понятие буллинг. Данные совокупной выборки были подвергнуты факторному анализу.

Выборка исследования. Выборка состояла из 150 педагогов в возрасте от 23 до 59 лет. Средний возраст респондентов – 37,8 лет. При этом в первой части исследования принимали участие 100 педагогов, из которых по стажу профессиональной деятельности: 18,5 % – со стажем менее 1 года, 40,7 % – от 1 года до 5 лет, от 5 до 10 лет – 18,5 % и более 10 лет – 22,3 %. Во второй части исследования принимали участие 50 педагогов с высокой и низкой степенью профессионального выгорания ($N_1 = 25$, эмоциональное истощение $\bar{x}_1 = 20,9$, $\bar{x}_2 = 14,8$, $U = 48$ при уровне значимости $\leq 0,000$; деперсонализация $\bar{x}_1 = 12,8$, $\bar{x}_2 = 3,5$, $U = 0,000$ при уровне значимости $\leq 0,00$; редукция персональных достижений $\bar{x}_1 = 23$, $\bar{x}_2 = 37,5$, $U = 71$ при уровне значимости $\leq 0,000$; средний стаж 12,8 лет, средний возраст 34,8 лет). По половому составу выборка не рандомизирована, носит преимущественно женский характер (95 %). В свою очередь, это обусловлено тем, что в современной ситуации педагогами являются преимущественно женщины.

Результаты и их обсуждение

1. Проанализировав полученные данные, мы пришли к выводу, что большинство педагогов, незави-

симо от стажа, понимают под буллингом травлю (47 % индикаторов), унижение (18 %), издевательство (10 %), запугивание (7 %) и хулиганство (7 %), что в целом согласуется с классическим определением буллинга в научной литературе Олвеуса [Olweus: 16]. Из единичных определений наиболее интересными представляются «вид спорта», «боулинг», «взрыв», «загадка», «сайт», «то, о чем я ничего не знаю», «что-то мутное», свидетельствующие о незнании или диффузном представлении некоторых педагогов о данном феномене.

2. Частотный анализ используемых лексем показал, что наиболее однородные, стереотипично упрощенные представления о буллинге характерны для педагогов со стажем более 10 лет. В данной группе респондентов на долю единично используемых прилагательных приходится только треть ответов (29,6 % индикаторов от возможных). Данные педагоги преимущественно характеризуют буллинг как «агрессивный» (18,5 % индикаторов), «жестокый» (11,1 %), «негативный» (9,3 %), «новый / свежий / небывалый» (9,3 %) феномен современности. Наиболее разрозненные представления наблюдаются у педагогов со стажем менее 1 года – 53,5 % неповторяющихся прилагательных. В этой группе респондентов верхние позиции рейтинга прилагательных, ассоциирующихся с буллингом, заняли лексемы «жестокый» (11,1 %), «унизительный» (8,9 %) и «издевательский» (8,9 % индикаторов). При этом в данных прилагательных прослеживается опыт пребывания в роли жертвы или непосредственного наблюдателя / свидетеля буллинга.

Количество уникальных лексем, используемых педагогами со стажем от года до пяти и от пяти до десяти лет, примерно равно (42,6 % и 40,2 % соответственно). При этом смысловой анализ показал существенные отличия используемых наборов прилагательных даже при аналогичных трех лидирующих позициях, а именно: «агрессивный» (15,1 % в первой группе и 11,1 % во второй), «злой» (6,1 % и 6,7 %), «жестокый» (5,1 % и 6,7%). Однако обращает на себя внимание прилагательное «детский» (8,9 %) на второй ранговой позиции в группе педагогов со стажем от 5 до 10 лет. Данные респонденты ассоциируют буллинг с детским возрастом и ученическим коллективом, что сужает и искажает феномен, привязывает его к определенной социальной группе, приравнивает к «примитивным» (4,4 %) формам агрессивного поведения.

Педагоги со стажем от года до пяти лет в используемых лексемах наиболее полно передают смысл данного социального явления, то есть наиболее чувствительны к нему. Именно у этих респондентов удалось путем объединения семантически близких лексем в смысловые группы выделить кластеры характеристик процесса, участников (буллера, жертвы), причины и последствия данного социального феномена.

О жертве: униженный, затравленный, отчаявшийся, неуверенный в себе, трусливый, обидчивый, недоверчивый. Об агрессоре: агрессивный, жестокий, злой, сильный, завистливый, плохой, малодушный, нападающий, неуравновешенный, давящий, неприятный, запугивающий, задиристый, грубый, мерзкий, смеющийся, издевательский. Причины: недопонимание, обвинение, глупость, хулиганство, дурачество. Характеристики феномена: стихийный, непредсказуемый, необычный, групповой, намеренный, негативный, проблемный, опасный, асоциальный, страшный. Последствия: депрессия, позор, замкнутость, мешающий жить, закаляющий.

3. В результате факторизации усредненной матрицы значений совокупной выборки педагогов с высокой и низкой степенью профессионального выгорания (N = 50 чел.) было выделено четыре основных фактора, объясняющих в общей сложности 64 % дисперсии. В каждый из факторов включались только те переменные, корреляционная нагрузка которых превышала 0,5. Мера выборочной адекватности Кайзера – Мейера – Олкина 0,63 (удовлетворительная). Количество итераций – 8, выделенных компонент – 4.

Первый фактор «выгорание – принадлежность буллинга к конкретной социальной группе» задается сочетанием, с одной стороны, высокой степени выгорания и ассоциированности буллинга с лексемами «детский», «не агрессивный», «не издевательский» либо, с другой стороны, низкой степени выгорания и лексем «взрослый», «агрессивный», «издевательский». Второй фактор «выгорание – новизна феномена “буллинг”» отражает сопряженность переменных «высокая степень профессионального выгорания педагогов и лексем новый и не злой» либо «низкая степень выгорания и лексем старый и злой». Таким образом, прослеживается тенденция взаимосвязи высокой степени выгорания педагогов и восприятия буллинга как нового, незнакомого для них феномена, характерного для детского сообщества, не отличающегося признаками ярко выраженной агрессии и характеризующегося примитивностью форм выражения. Третий и четвертый факторы отражают универсальное понимание буллинга педагогами вне зависимости от степени профессионального выгорания: сопряженность переменных в третьем факторе «негативный, жестокий, унижающий» и «унизительный, страшный, не новый» – в четвертом. Таким образом, в целом буллинг в восприятии педагогов предстает преимущественно как негативное, страшное явление, не отличающееся новизной, связанное с проявлением жестокости, унижения личности другого человека.

Основные выводы

1. В семантическом пространстве педагогов с разным стажем профессиональной деятельности концепт «буллинга» имеет как общие (универсальные,

отражающие общепринятые трактовки понятия в социуме), так и специфические признаки, сопряженные с личным опытом столкновения с данным феноменом, опытом разрешения подобных ситуаций, степенью приближенности / удаленности от агрессивно настроенного социокультурного контекста в силу возраста.

2. Семантика концепта «буллинг» у педагогов со стажем от 1 до 5 лет носит более полный характер, содержит дескрипторы, отражающие смысловую дифференциацию признаков субъектов буллинга, вероятные причины его возникновения и возможные последствия.

3. У педагогов с низким уровнем профессионального выгорания восприятие буллинга не сопряжено с высокой степенью новизны феномена и с ассоциированностью исключительно с детским сообществом.

Список литературы

Бочавер А.А. Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. № 3. С. 149–159.

Бочавер А.А. Школьная травля и позиция учителей // Социальная психология и общество. 2015. Т. 6, № 1. С. 103–114.

Бочавер А.А. Последствия школьной травли для ее участников // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18, № 2. С. 390–410.

Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практ. пособие. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Юрайт, 2018. 343 с.

Гроза И.В. Влияние возраста и стажа работы на эмоциональное выгорание // Современные наукоемкие технологии. 2009. № 10. С. 63–64.

Зеер Э.Ф. Детерминация развития личности в профессионально-образовательном пространстве // Образование и наука. 2012. № 9. С. 78–90.

Кон И.С. Что такое буллинг и как с ним бороться? // Семья и школа. 2006. № 11. С. 15–18.

Маслинский К.А., Иванюшина В.А. Остаться учителем? Факторы, влияющие на отношение к уходу из учительской профессии // Вопросы образования. 2016. № 4. С. 8–26.

Митин Г.В. Профессиональные деформации педагогов и девиации учащихся в период глобального кризиса: психологическая диагностика, профилактика, коррекция // Психология и право. 2023. Т. 13, № 2. С. 183–205.

Новикова М.А. Семейные предпосылки вовлеченности ребенка в школьную травлю: влияние психологических и социальных характеристик семьи // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23, № 4. С. 112–120.

Реан А.А., Новикова М.А. Буллинг в среде старшеклассников: распространенность и влияние социально-экономических факторов // Мир психологии. 2019. Т. 97, № 1. С. 165–177.

Собкин В.С., Смыслова М.М. Буллинг в стенах школы: влияние социокультурного контекста (по материалам кросскультурного исследования) // Социальная психология и общество. 2014. № 2. С. 71–86.

Тимошенко А.Ю. Влияние возраста учителей и стажа работы на формирование эмоционального выгорания педагогов // Современная наука: актуальные вопросы, достижения и инновации: сб. ст. VII Междунар. науч.-практ. конф. Пенза: Наука и просвещение, 2019. Ч. 4. С. 189–191.

Федоренко Л.Г. Психологическое здоровье в условиях школы: Психопрофилактика эмоционального напряжения. Санкт-Петербург: КАРО, 2003. 208 с.

Федунина Н.Ю. Насилие в школе. Осмысление проблемы в зарубежных источниках // Современная зарубежная психология. Т. 1, № 3. 2012. С. 71–85.

Шалагинова К.С. К вопросу о необходимости предупреждения буллинга в современной школе: от обоснования к реализации превентивной деятельности // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. № 11. С. 305–310.

Янова Н.Г. От буллинга к антибуллингу: школьные программы профилактики агрессии. Барнаул: Принт-Экспресс, 2021. 180 с.

Olweus D. Bully/Victim Problems at School: Facts and Effective Intervention. Reclaiming Children and Youth. The Journal of Emotional and Behavioral Problems, 1996, no. 1, pp. 15-22.

Serdiouk M., Berry D., Gest S.D. Teacher-Child Relationships and Friendships and Peer Victimization across the School Year. Journal of Applied Developmental Psychology, 2016, vol. 46, pp. 63-72. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.08.001>

Swearer S.M., Hymel S. Understanding the Psychology of Bullying: Moving Toward a Social-Ecological Diathesis-Stress Model. American Psychologist, 2015, vol. 70, no. 4, pp. 344-353. <https://doi.org/10.1037/a0038929>

References

Bochaver A.A. *Bulling kak ob"ekt issledvanij i kul'turnyj* [Bullying as an object of research and cultural]. *Psikhologiya: Zhurnal Vysshej shkoly ehkonomiki* [Psychology: Journal of the Higher School of Economics], 2013, vol. 3, pp. 149-159. (In Russ.)

Bochaver A.A. *Shkol'naya travlya i poziciya uchitelej* [School bullying and the position of teachers]. *Social'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2015, vol. 6, no. 1, pp. 103-114. (In Russ.)

Bochaver A.A. *Posledstviya shkol'noj travli dlya ee uchastnikov* [The consequences of school bullying for its participants]. *Psikhologiya: Zhurnal Vysshej shkoly ehkonomiki* [Psychology: Journal of the Higher School of Economics], 2021, vol. 18, no. 2, pp. 390-410. (In Russ.)

Fedorenko L.G. *Psikhologicheskoe zdorov'e v usloviyakh shkoly: Psikhoprofilaktika ehmocional'nogo napryazheniya* [Psychological health in school conditions: Psychoprophylaxis of emotional stress]. St. Petersburg, KARO Publ., 2003, p. 208. (In Russ.)

Fedunina N.Yu. *Nasilie v shkole. Osmyslenie problemy v zarubezhnykh istochnikakh* [Violence at school. Understanding the problem in foreign sources]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Modern foreign psychology], 2012, vol. 1, no. 3, pp. 71-85. (In Russ.)

Groza I.V. *Vliyaniye vozrasta i stazha raboty na ehemocional'noye vygoraniye* [The influence of age and work experience on emotional burnout]. *Sovremennyye naukoemkie tekhnologii* [Modern high-tech technologies], 2009, vol. 10, pp. 63-64. (In Russ.)

Kon I.S. *Chto takoe bullying i kak s nim borot'sya?* [What is bullying and how to deal with it?]. *Sem'ya i shkola* [Family and school], 2006, vol. 11, pp. 15-18. (In Russ.)

Maslinskij K.A., Ivanyushina V.A. *Ostat'sya uchitelem? Faktory, vliyayushchie na otnosheniye k ukhodu iz uchitel'skoj professii* [Stay a teacher? Factors influencing attitudes towards leaving the teaching profession]. *Voprosy obrazovaniya* [Questions of education], 2016, vol. 4, pp. 8-26. (In Russ.)

Mitin G.V. *Professional'nye deformatsii pedagogov i deviacii uchashchikhsya v period global'nogo krizisa: psikhologicheskaya diagnostika, profilaktika, korrekciya* [Professional deformations of teachers and deviations of students during the global crisis: psychological diagnosis, prevention, correction]. *Psikhologiya i pravo* [Psychology and Law], 2023, vol. 13, no. 2, pp. 183-205. (In Russ.)

Novikova M.A. *Semeĭnye predposylki vovlechenosti rebenka v shkol'nyuyu travlyu: vliyaniye psikhologicheskikh i social'nykh kharakteristik sem'i* [Family prerequisites for a child's involvement in school bullying: the influence of psychological and social characteristics of the family. Psychological Science and Education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2018, vol. 23, no. 4, pp. 112-120. (In Russ.)

Rean A.A., Novikova M.A. *Bullying v srede starsheklassnikov: rasprostranennost' i vliyaniye socio-ehkonomicheskikh faktorov* [Bullying among high school students: prevalence and influence of socio-economic factors]. *Mir psikhologii* [The world of psychology], 2019, vol. 97, no. 1, pp. 165-177. (In Russ.)

Shalaginova K.S. *K voprosu o neobkhodimosti preduprezhdeniya bullinga v sovremennoj shkole: ot obosnovaniya k realizacii preventivnoj deyatel'nosti* [On the issue of the need to prevent bullying in modern schools: from justification to the implementation of preventive activities]. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovanij* [International Journal of Applied and Fundamental Research], 2017, vol. 11, pp. 305-310. (In Russ.)

Sobkin V.S., Smyslova M.M. *Bullying v stenakh shkoly: vliyaniye sociokul'turnogo konteksta (po materialam krosskul'turnogo issledovaniya)* [Bullying within the walls of the school: the influence of the socio-cultural context (based on the materials of a cross-cultural study)]. *Social'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2014, vol. 2, pp. 71-86. (In Russ.)

Timoshenko A.Yu. *Vliyaniye vozrasta uchitelej i stazha raboty na formirovaniye ehemocional'nogo vygoraniya pedagogov* [The influence of teachers' age and work experience on the formation of teachers' emotional burnout]. *Sovremennaya nauka: aktual'nye voprosy, dostizheniya i innovacii: sbornik statej VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Modern science: current issues, achievements and innovations: collection of articles of the VII International scientific and practical conference]. Penza, Nauka i prosveshchenie Publ., 2019, vol. 4, pp. 189-191. (In Russ.)

Vodop'yanova N.E., Starchenkova E.S. *Sindrom vygoraniya. Diagnostika i profilaktika: prakt. posobie* [Burnout syndrome. Diagnosis and prevention: practice. stipend], 3-e izd., ispr. i dop. Moscow, Yurajt Publ., 2018, 343 p. (In Russ.)

Yanova N.G. *Ot bullinga k antibullingu: shkol'nye programmy profilaktiki agressii* [From bullying to anti-bullying: school aggression prevention programs]. Barnaul, Print-Ehkspress Publ., 2021, 180 p. (In Russ.)

Zeer Eh.F. *Determinaciya razvitiya lichnosti v professional'no-obrazovatel'nom prostranstve* [Determination of personality development in the professional and educational space]. *Obrazovanie i nauka* [Education and science], 2012, vol. 9, pp. 78-90. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 09.09.2024; одобрена после рецензирования 15.10.2024; принята к публикации 20.10.2024.

The article was submitted 09.09.2024; approved after reviewing 15.10.2024; accepted for publication 20.10.2024.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 67–71. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 67–71.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 37

EDN JHBYXJ

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-67-71>

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ «ШКОЛА – КОЛЛЕДЖ – ВУЗ» В ПРОФИЛАКТИКЕ ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ

Грингауз Даниил Игоревич, психолог, ООО «Лечебно-диагностический центр “Миленарис”», Иваново, Россия, gringauzd1990@gmail.com

Аннотация. Существующие проблемы, связанные с вовлечением молодого поколения в употребление наркотиков, требуют поиска новых и концептуальных подходов для предотвращения зависимости. Для борьбы с распространением наркомании среди школьников и студентов необходимо изучить внутренние качества личности, которые определяют ее уникальность и индивидуальность. Это поможет выявить механизмы наркотизации и разработать систему защиты, которая будет охватывать обучающихся различных образовательных организаций и возрастных групп. Комплексная Программа первичной профилактики зависимости от ПАВ в системе непрерывного образовательного пространства «школа – колледж – вуз» и Модель сетевого взаимодействия в профилактике зависимости от ПАВ «школа – колледж – вуз» на примере Ивановской области являются современной теоретической и практической основой для психологической поддержки обучения в системе общего, среднего специального и высшего образования, а также для формирования у обучающихся противостояния вовлечению в употребление наркотиков и в психопрофилактике зависимости от психоактивных веществ.

Ключевые слова: профилактика употребления психоактивных веществ, обучающаяся молодежь, комплексная профилактика, сетевое взаимодействие, психологическая компетентность.

Для цитирования: Грингауз Д.И. Реализация модели сетевого взаимодействия в профилактике зависимости от ПАВ «школа – колледж – вуз» на примере Ивановской области // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 67–71. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-67-71>

Research Article

IMPLEMENTATION OF THE MODEL OF NETWORK INTERACTION IN THE PREVENTION OF SUBSTANCE ABUSE “SCHOOL-COLLEGE-UNIVERSITY” ON THE EXAMPLE OF THE IVANOVO REGION

Daniil Ig. Gringauz, psychologist Diagnostic and Treatment Center “Milenaris”, Ivanovo, Russia, gringauzd1990@gmail.com

Abstract. The existing problems associated with the involvement of the younger generation in drug use require the search for new and conceptual approaches to prevent addiction. To prevent drug addiction among schoolchildren and students, it is important to examine the internal qualities that define their uniqueness and individuality. This will help identify the mechanisms of anesthesia and develop a protection system that will cover students from various educational organizations and age groups. A comprehensive program for primary prevention of surfactant addiction in the continuous educational system of ‘school-college-university’ and the model of network interaction in the prevention of addiction to surfactants, specifically ‘school-college-university’ in the Ivanovo region, provides a modern theoretical and practical basis for psychological support in general, secondary, and higher education And also for forming students’ opposition to involvement in drug use and preventing dependence on psychoactive substances.

Key words: preventing substance use, learning youth, comprehensive prevention, networking, psychological competence.

For citation: Gringauz D.Ig. Implementation of the model of network interaction in the prevention of substance abuse “school-college-university” on the example of the Ivanovo region. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 67–71. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-67-71>

Введение. Быстрые темы роста наркотизации современного российского общества обуславливают избранную тему. Общероссийский мониторинг, который был проведен Центром социологических исследований Минобразования России в 2022–2023 годах, показал, что количество российских детей и молодежи в возрасте до 25 лет, употребляющих наркотические вещества, превышает 4 миллиона [Актуальные проблемы: 85].

НИИ наркологии Министерства здравоохранения ежегодно проводит анонимные опросы среди обучающихся образовательных организаций разных уровней. Данные опросов показывают, что реальный уровень употребления наркотиков среди молодежи гораздо выше статистических показателей.

Анализируя современные публикации в сфере профилактики употребления психоактивных веществ среди обучающейся молодежи, можно выделить большое количество технологий первичной профилактики. Но все еще существуют проблемы, связанные с вовлечением молодого поколения в употребление наркотиков, которые требуют поиска новых и концептуальных подходов для предотвращения зависимости.

Государство разработало долгосрочную стратегию, которая направлена на то, чтобы сформировать негативное отношение общества к употреблению психоактивных веществ. Она стала основой для первичной профилактики зависимости от ПАВ, целью которой является предотвращение начала потребления наркотических веществ теми людьми, которые ранее никогда не употребляли их. Вместе с тем необходимо создать условия, которые бы способствовали снижению риска потребления наркотиков и препятствовали этому.

Для проведения анализа и научного обоснования системы, которая могла бы предотвратить распространение наркомании в Ивановской области, были использованы два фактора, первый из которых – готовность наркологической службы и органов государственной власти региона принимать участие в реализации программ по борьбе с распространением наркотиков среди обучающейся молодежи, а второй – особенности демографической ситуации нашего региона, которые характерны для всей территории Центрального федерального округа, а также для Российской Федерации.

В Ивановской области процесс наркотизации обучающейся молодежи идет наиболее быстрыми темпами по сравнению с другими социальными группами. Это связано с большим количеством студентов колледжей и вузов (261 школа, 42 колледжа и 12 вузов).

В Ивановской области проводится ежегодный мониторинг наркоситуации, в рамках которого проходит социологическое исследование, посвященное анализу отношения жителей Ивановской области к пробле-

ме распространения употребления наркотиков в регионе. Департамент внутренней политики Ивановской области заказал аналитическому агентству «Имидж-фактор» в 2023 провести социологическое исследование по данному вопросу. В исследовании приняли участие 605 человек, в результате были сделаны следующие выводы [Бадмаев: 37].

Установлено, что в Ивановской области наблюдается устойчивый спрос на наркотики, превышающий официальные данные о количестве наркоманов. Причиной того, что на наркорынок области стали поступать синтетические наркотики и психотропные вещества, является возрастающая популярность этих веществ среди подростков и молодежи. Это обусловлено их доступной стоимостью, простотой в использовании и сильным психотропным эффектом [Бадмаев: 42].

Также было отмечено, что ситуация с употреблением наркотиков на территории Ивановской области может ухудшиться в связи с тем, что приобрести наркотики достаточно просто. Основными потребителями наркотических средств являются лица в возрасте 20–39 лет, но возраст употребляющих стремительно молодеет, и в группу риска попадают молодые люди в возрасте 14–24 лет, особенно, как отмечается в исследовании, это касается студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования.

В Докладе о наркоситуации в Ивановской области по итогам 2022 года показана перспектива развития наркоситуации в регионе, сформулированы тезисы о сохранении стабильности ситуации и подчеркиваются вопросы актуальности проблемы наркомании в 2023–2024 годах, которые будут существенно влиять на уровень преступности в регионе [Бадмаев: 53].

Из анализа доклада можно сделать основной вывод о том, что наиболее эффективной мерой профилактики наркомании в Ивановской области является расширение работы в образовательной и молодежной среде.

Вместе с тем до сих пор отсутствует единая и целостная концепция первичной профилактики зависимости от ПАВ в системе непрерывного образовательного пространства «школа – колледж – вуз», цель которой – реализовать преемственность целей и задач в области сохранения и укрепления здоровья школьников и студентов колледжей, вузов с учетом их возрастных и психологических особенностей.

На сегодняшний день существует несколько подходов к решению проблемы профилактики употребления ПАВ обучающейся молодежью. В приоритете у специалистов находятся психологические методы профилактики в воспитательно-образовательной среде образовательной организации. Среди огромного количества возможностей, предоставляемых обра-

зовательными учреждениями для проведения профилактических мероприятий, особое значение имеет влияние на формирование и развитие личности обучающегося, а также возможности взаимодействия с семьей и наличие квалифицированных педагогов, психологов и социальных педагогов, которые могут проводить эффективную профилактику зависимости от ПАВ и сформировать у обучающейся молодежи негативные установки к употреблению наркотиков [Дереча: 46].

Для борьбы с распространением наркомании среди школьников и студентов необходимо изучить внутренние качества личности, которые определяют ее уникальность и индивидуальность. Это поможет выявить механизмы наркотизации и разработать систему защиты, которая будет охватывать обучающихся различных образовательных организаций и возрастных групп.

С целью создания условий для развития инициатив в области разработки современных концепций профилактики зависимости от ПАВ у обучающейся молодежи, апробации авторской программы развития аутопсихологической компетентности обучающейся молодежи «Вита-коучинг», распространения результативного психолого-педагогического опыта в формировании у молодежи навыков эффективной социальной адаптации на базе ОГБПОУ «Кохомский индустриальный колледж» была открыта пилотная площадка (основание – приказ Департамента образования и науки Ивановской области № 89-о от 24.01.2024 г.).

Основными задачами инновационной деятельности являются:

- разработка, апробация и презентация современных методических материалов, исследований, инноваций в области профилактики зависимости от психоактивных веществ у обучающейся молодежи;

- технологизация и представление педагогическому сообществу региона новых и современных форм, методов, способов и технологий организации профилактики зависимости от ПАВ у обучающейся молодежи;

- обеспечение профессионального пространства обмена опытом, научно-методической работы с педагогами-психологами, социальными педагогами и кураторами на основе взаимодействия в рамках «школа – колледж – вуз»;

- обобщение и трансляция опыта профилактики зависимости от ПАВ у обучающейся молодежи на разных образовательных уровнях.

В рамках деятельности инновационной площадки был создан Координационный центр под руководством Департамента и науки Ивановской области, в который вошли Комитет молодежной политики и спорта администрации г. Иваново, ОБУЗ «Иванов-

ский областной наркологический диспансер» и ООО «Миленарис диагностик». Творческим коллективом под руководством Д.И. Грингауза разработана комплексная Программа первичной профилактики зависимости от ПАВ в системе непрерывного образовательного пространства «школа – колледж – вуз» и Модель сетевого взаимодействия в профилактике зависимости от ПАВ «школа – колледж – вуз» на примере Ивановской области (рис. 1).

Формируется пакет методических продуктов (методические рекомендации, пособия, сборники, методический комплект, программно-методический комплект) по теме пилотного проекта, апробируются, корректируются новые формы, методы и способы инновационных технологий организации образовательного процесса; проходит обучение педагогов-психологов, социальных педагогов, кураторов (вебинары, семинары, мастер-классы) в рамках темы пилотной площадки.

Данная модель включает в себя следующие области деятельности:

1. Для проведения профилактической работы с учащейся молодежью необходимо учитывать возрастные и психологические особенности, а также проводить пропаганду здорового образа жизни.

2. Для просвещения родителей необходимо информировать их о причинах, формах и последствиях употребления ПАВ.

3. Важно проводить методическую работу с педагогами.

4. Требуется обеспечивать сотрудничество с организациями и структурами, занимающимися профилактической деятельностью в рамках социального партнерства.

Основные цели профилактической работы в образовательных организациях по предотвращению употребления психоактивных веществ (ПАВ):

1. Создать и внедрить программы, которые будут способствовать уменьшению интереса к наркотикам и формированию активной психологической защиты, чтобы предотвратить их употребление с учетом возрастных и психологических особенностей обучающихся.

2. Подготовить кадры из числа педагогов и психологов, способных разрабатывать и реализовать превентивные программы на разных образовательных уровнях.

3. Выявить особенности «группы риска» среди школьников и студентов колледжей и вузов, провести обнаружение случаев употребления наркотиков для последующей профилактической работы и предоставления помощи.

4. Разработать и внедрить программы, направленные на уменьшение привлекательности наркотиков и формирование активной психологической защиты

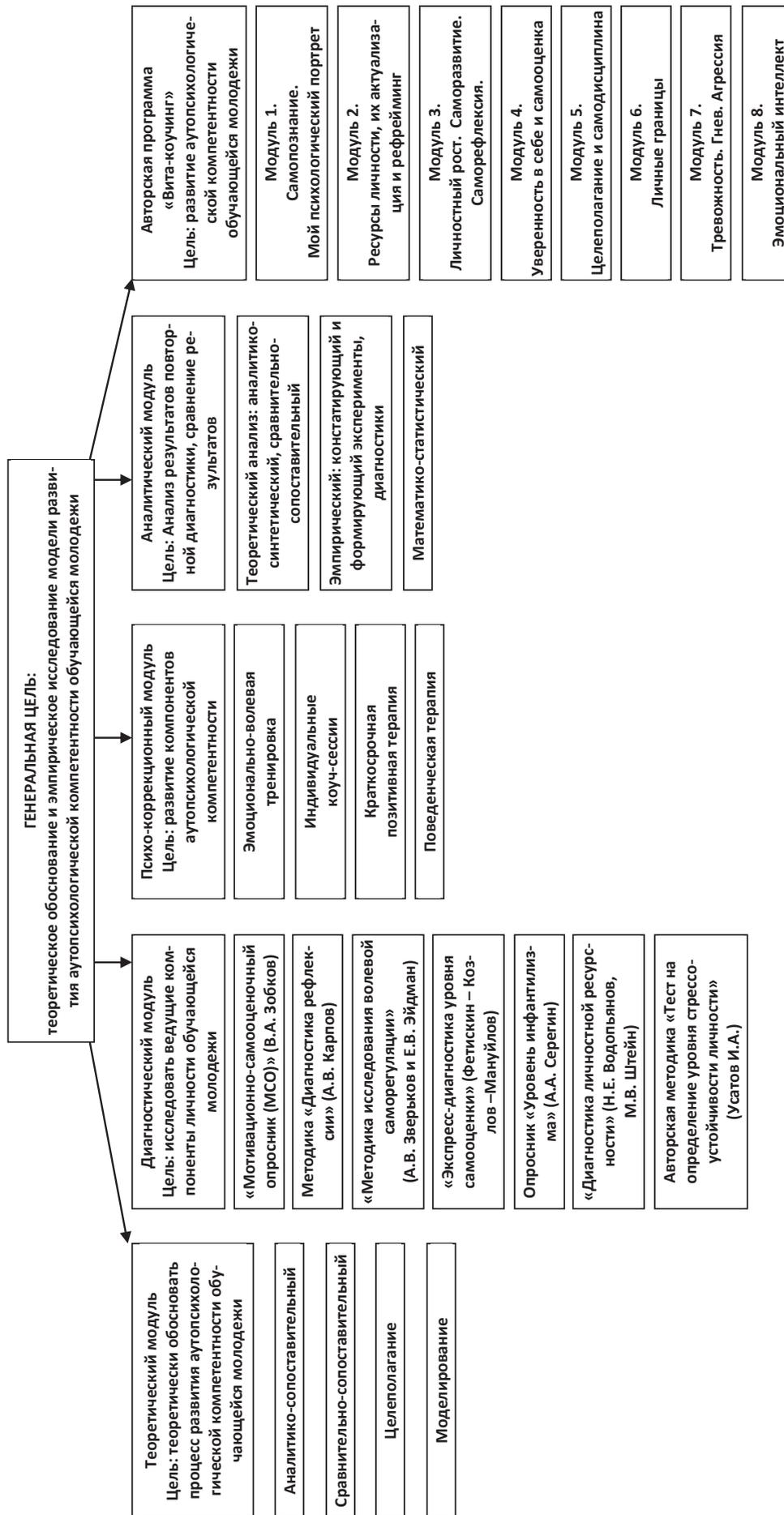


Рис. 1. Модель сетевого взаимодействия в профилактике зависимости от ПАВ «школа» – «колледж» – «ВУЗ» на примере Ивановской области

от их употребления, учитывая возрастные и психологические особенности обучающихся.

5. Внедрить авторскую программу развития аутопсихологической компетентности обучающихся «Вита-коучинг» в воспитательно-образовательный процесс образовательных организаций.

Важное значение в формировании концептуальных основ деятельности образовательной организации имеет применение подходов моделирования развития аутопсихологической компетентности обучающихся, где основной целью является развитие социальной и личностной компетентности обучающегося, а также формирование определенного типа его поведения, совершенствование навыков, которые помогут решать психоэмоциональные проблемы, адаптироваться к изменчивым жизненным ситуациям и противостоять негативному влиянию окружающей среды.

В Модели предусмотрены следующие обязательные навыки: асертивности, эффективного общения, принятия решений, психической саморегуляции.

Заключение. Профилактика наркотизации молодежи является, по мнению специалистов, одной из стратегических задач общества. Основным способом борьбы с наркопотреблением среди молодежи должна стать первичная профилактика, направленная на формирование личностных качеств молодого человека, способствующих активной психологической защите от употребления психоактивных веществ и других форм саморазрушающего поведения.

Системы профилактики злоупотребления психоактивными веществами, созданные в образовательной организации, основаны на принципах социального партнерства. Они объединяют усилия педагогов, учащихся, родителей и специалистов различных областей. Основной упор делается на учёте возрастных особенностей обучающихся, их основных видов деятельности, задач, стоящих перед ними на конкретном возрастном этапе, а также особенностей развития познавательной сферы.

Список литературы

Актуальные проблемы наркоситуации в молодежной среде: состояние, тенденции, профилактика. Москва: ЦСП, 2022. 512 с.

Исследование отношения населения Ивановской области к проблеме наркотизации общества. URL: <http://image-factor.ru/provedeno-issledovanie-otnosheniya-naseleniya-ivanovskoj-oblasti-k-probleme-narkotizacii-obshchestva/?ysclid=lmisztmvr580715205>

Бадмаев С.А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников. Москва: Магистр, 1999. 96 с.

Дереча В.А. Основы первичной позитивной наркопрофилактики // Профилактика и реабилитация в наркологии. 2002. № 1. С. 46–52.

Собкин В.С., Абросимова З.Б. Проявление девиации в подростковой субкультуре // Вопросы психологии». 2004. № 3. С. 3–18.

Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии. Основные направления психологии в классических трудах. Бихевиоризм. Москва: АСТ-ЛТД, 1998.

References

Aktual'nye problemy narkosituacii v molodezhnoj srede: sostojanie, tendencii, profilaktika [Actual problems of drug addiction in the youth environment: state, trends, prevention]. Moscow, CSP Publ., 2022, 512 p. (In Russ.)

A study of the attitude of the population of the Ivanovo region to the problem of drug addiction in society. URL: <http://image-factor.ru/provedeno-issledovanie-otnosheniya-naseleniya-ivanovskoj-oblasti-k-probleme-narkotizacii-obshchestva/?ysclid=lmisztmvr580715205> (In Russ.)

Badmaev S.A. *Psichologicheskaja korekcija otklonjajushhegosja povedenija shkol'nikov* [Psychological correction of deviant behavior of schoolchildren]. Moscow, Magister Publ., 1999, 96 p. (In Russ.)

Derecha V.A. *Osnovy pervichnoj pozitivnoj narkoprofilaktiki* [Fundamentals of Primary Positive Drug Prevention]. *Profilaktika i reabilitacija v narkologii* [Prevention and Rehabilitation in Narcology], 2002, vol. 1, pp. 46-52. (In Russ.)

Sobkin B.C., Abrosimova Z.B. and others. *Projavenie deviacii v podrostkovej subkul'ture* [The manifestation of deviation in the adolescent subculture]. *Vo-prosy psichologii* [Questions of psychology], 2004, vol. 3, pp. 8-13 (In Russ.)

Thorndyke E. *Principy obuchenija, osnovannye na psichologii. Osnovnye napravlenija psichologii v klassicheskikh trudah. Biheviорizm* [Principles of learning based on psychology. The main directions of psychology in classical works. Behaviorism]. Moscow, АСТ-LTD Publ., 1998. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 13.10.2024; одобрена после рецензирования 20.10.2024; принята к публикации 23.10.2024.

The article was submitted 13.10.2024; approved after reviewing 20.10.2024; accepted for publication 23.10.2024.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 72–79. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 72–79.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9

EDN JKJDJP

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-72-79>

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ МОРАЛЬНЫХ НОРМ ПОДРОСТКАМИ

Адеева Татьяна Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, adeeva.tanya@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0310-7546>

Красовская Наталья Юрьевна, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение г. Костромы «Детский сад 78», Кострома, Россия, natkras82@mail.ru

Аннотация. Изучение особенностей восприятия моральных норм подростками является одной из актуальных тем в связи со спецификой возраста. Погруженность подростков в стихийный информационный контент может быть фактором риска формирования неадекватного восприятия моральных норм. Подростки демонстрируют достаточный уровень понимания и определения моральных норм согласно стандартизированным методикам, однако затрудняются идентифицировать ситуации моральных норм в фильмах. Наблюдаются трудности формирования отношения к моральной норме и в присвоении моральной нормы у подростков. Причинами трудностей является отсутствие опыта решения подобных моральных ситуаций и отсутствие опыта размышлений подростков по предложенной тематике.

Ключевые слова: подростки, моральная норма, контент, развитие.

Для цитирования: Адеева Т.Н., Красовская Н.Ю. Особенности восприятия моральной нормы подростками // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 72–79. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-72-79>

Research Article

PECULIARITIES OF TEENAGERS' PERCEPTION OF MORAL NORMS

Tatiana N. Adeeva, Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia, adeeva.tanya@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0310-7546>

Natal'ya U. Krasovskaya, Municipal budgetary preschool educational institution of Kostroma, natkras82@mail.ru

Abstract. The study of the peculiarities of the moral norms perception by adolescents is one of the relevant topics in connection with the specifics of age. Teenagers' immersion in spontaneous information content may be a risk factor for the formation of an inadequate perception of moral norms. Teenagers demonstrate a sufficient level of understanding and definition of moral norms according to standardized methods, but find it difficult to identify situations of moral norms in films. There are difficulties in forming an attitude to the moral norm and in assigning a moral norm among adolescents. The reasons for the difficulties are the lack of experience in solving such moral situations and the lack of experience of teenagers thinking about the proposed topic.

Key words: teenagers, moral norm, content, development.

For citation: Adeeva T.N., Krasovskaya N.U. Peculiarities of teenagers' perception of moral norms. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 72–79. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-72-79>

Подростковый возраст привлекает внимание исследователей, традиционно рассматривается как возраст активного формирования личности, самосознания, Я-концепции, этап активного усвоения морально-этических норм. Однако этот процесс происходит не только организованно, целенаправленно, при участии взрослых, но и спонтанно. Характеристикой современного этапа социальной жизни подростков является их погруженность в ин-

формационный контент, отличающийся недостаточной структурированностью, неконтролируемостью. Другой особенностью контента является его разнонаправленность, одновременное присутствие часто противоположных тенденций в декларировании основных принципов, правил, норм жизни, где имеет значение не только содержание нравственной нормы, но и способ ее подачи. В первую очередь это касается компьютерных игр, сериалов, фильмов и дру-

гих материалов. На наш взгляд, невозможно отрицать влияние данного контента (стихийное и не только) на формирование установок, ценностных ориентаций, отношений личности. Принимая во внимание незрелость эмоционально-личностной сферы подростка, начальный этап его вхождения в социальную жизнь, ориентировка в имеющихся тенденциях может быть затруднена, может осуществляться без должного критического осмысления, что может вести к формированию неадекватного представления о морально-нравственных нормах. Наличие разнородного, стихийного информационного контента предъявляет большие требования к способности личности ориентироваться в данной области.

Анализ восприятия и усвоения моральных норм личностью традиционно ведется через три аспекта: когнитивный, эмоциональный, поведенческий. Другими словами, важно определить, что подросток идентифицирует (называет) моральную норму, проявляет отношение к норме, придерживается ее в собственном поведении. Однако, используя традиционные методики исследования (опросники, анкеты), возможно реально зафиксировать в основном когнитивный компонент, то есть понимание моральной нормы и надежность ее идентификации. Эмоциональный и поведенческий аспекты остаются за пределами внимания исследователей. Фиксация преимущественно когнитивного компонента нормы не позволяет сделать вывод о ее принятии. Получение необходимых данных, на наш взгляд, будет возможно с использованием проективных методик или углубленного интервью. Содержанием для данного интервью как раз должно стать обсуждение части информационного контента, в который погружены подростки. Особенностью опросников и анкет является представление моральной нормы в несколько концентрированном виде, что может упрощать задачу для испытуемых. Использование материалов информационного контента предполагает самостоятельную работу респондентов по определению, опознанию наличия и/или нарушения моральных норм по ходу развития сюжета фильма, ролика, реальной беседы. Респонденты должны выразить свое отношение к этому и соотнести с собственным опытом. Отметим, нашей целью не является сравнительный анализ данных, полученных при использовании стандартизированных опросников и интервью, а формирование более полной картины о специфике восприятия нравственной нормы подростками, где данные одних методов дополнены другими, что позволит определить стратегию целенаправленной психолого-педагогической работы в данном направлении.

Методологию исследования составили традиционные положения возрастной психологии о возрастном этапе как взаимосвязи социальной ситуации развития, ведущей деятельности и психических новообразова-

ний. Принимая во внимание развитие рефлексии, самосознания, формирование идеала личности, системы ценностей, растущее чувство взрослости, создаем условия для активного включения подростка в анализ ситуаций, связанных с оценкой нравственных норм.

Обращаясь к современным научным работам в данной области, нужно отметить, что большое внимание уделяется определению условий и факторов, значимых для нравственного развития ребенка. В общем виде условия можно разделить на две группы: внешние и внутренние. К внутренним относят качества личности, среди которых наиболее важными являются способность делать выбор, ответственность, самостоятельность [Молчанов, 2007]. В ряде работ эмпатия указывается как качество, связанное со снижением антисоциального поведения [Espejo-Siles et al.; Liu et al. 2023]. Тенденция к честности, искренности и сотрудничеству в социальных взаимодействиях, восприятие общества как справедливого связаны с уменьшением неэтичного поведения [Guo et al. 2021]. В других работах определены качества, связанные с провоцированием антиобщественного поведения и нарушения нравственных норм. Среди них – трудности управления эмоциями, высокий уровень переживания гнева, агрессия [Yang et al. 2021]. Интересные результаты получены при соотнесении типа психологического благополучия и особенностей моральных суждений подростков. При эгоцентрированном типе психологического благополучия у подростков отмечены трудности переработки социальной информации, недостаточность моральных суждений, симптомы интернет-зависимого поведения [Молчанов, Алмазова, Поскребышева]. Сразу в нескольких работах указано на феномен моральной отчужденности и его роль в формировании неэтичного или антиобщественного поведения. Выявлено, что моральная отчужденность, отстраненность присутствует у подростков, склонных к лжи, буллингу, киберзапугиванию, насилию. Данный факт позволяет предположить, что обучение молодых людей с агрессивным поведением большому количеству просоциальных стратегий решения проблем могло бы помочь им переоценить выгоды и издержки насилия и уменьшить использование морального отчуждения [Espejo-Siles et al.; Yang et al. 2022; Tong et al.].

Среди внешних условий и факторов, значимых для морально-нравственного развития ребенка, называются культура, социально-экономический статус семьи, параметры семьи, школа. Изучение культурного контекста подростков разных стран (на примере России, США, Казахстана) позволило определить специфику ценностных ориентаций, морального выбора, осуществляемого подростками. Одновременно были выявлены общие черты нравственного развития подростков разных культур – ценность

уважительного отношения к личности, честности и независимости, согласие подростков с суждениями постконвенционального и конвенционального уровней [Молчанов 2007; Булатников].

Интересно, что модель восприятия школьной атмосферы подростками связана с особенностями понимания отношений сотрудничества, кооперации, власти и подчинения. Восприятие моральной атмосферы школы как демократической обуславливает большую идентификацию подростка со школьным обществом и принятия подростком норм взаимодействия и поведения [Карабанова, Садовникова 2011].

Известно, что наличие драматических, поворотных, кризисных ситуаций в жизни личности имеет огромное значение для формирования ее ценностной и нравственной основы. Международная команда исследователей выявила и описала изменения нравственного развития подростков, переживших землетрясение. В работе отмечено, что подростки сталкивались с множеством морально сложных межличностных ситуаций, которые влияли на нравственное развитие детей. Ситуация стихийного бедствия вынуждала к формированию ответственности у подростков. Однако данные изменения сопровождаются симптомами посттравматического стрессового расстройства и негативными представлениями о себе, что требует глобального психотерапевтического вмешательства [Goenjian et al. 1999].

Традиционно в качестве важнейшего условия нравственного развития подростков называется семейное влияние. Показано, как модели родительского воспитания могут быть факторами риска подростковой агрессии, моральной отстраненности подростков, трудностей контроля эмоциональных состояний [Li et al.]. В данном исследовании обращено внимание на значимость контента (жесткие видеоигры), с которым взаимодействует подросток, способные влиять на нравственное развитие. Однако подчеркивается именно комплексное воздействие семейной ситуации, личностных черт и контента на особенности морального поведения подростков. Резюмируя небольшой обзор современных исследований, нужно отметить, что в них констатируется в большей степени способность к опознанию и усвоению моральных норм у подростков с отклоняющимся поведением или подростков, переживших сильную стрессовую ситуацию. Специфика формирования эмоционального и поведенческого компонентов восприятия моральной нормы у подростков представлены фрагментарно.

Цель пилотажного исследования – определить особенности восприятия подростками моральных норм.

Выборка: учащиеся 9-го класса МБОУ СОШ № 27 города Костромы. Общее количество испытуемых – 22 человека (14 девочек и 8 мальчиков, средний возраст составил 15,2 (SD = 0,4). Ограниченный объем

выборки, с одной стороны, обусловлен пилотажным характером исследования, с другой – с трудоемкостью сбора эмпирического материала, проведением углубленного интервью индивидуально с каждым участником.

Методы исследования: методика «Диагностика уровня морально-этической ответственности личности» (ДУМЭОЛ, И.Г. Тимошук, 2004); методика «Нравственный потенциал личности» (Г.В. Резапкина, 2010). Обе методики позволяют получить данные о когнитивном компоненте восприятия моральной нормы (об ориентировке человека в сфере морально-этических норм, о его способности к рефлексии ситуаций, связанных с моральной нормой, интуитивном чувствовании данных ситуаций), а также частично – об эмоциональном компоненте (способность переживать альтруистические эмоции). В исследовании использовано авторское интервью, направленное на анализ всех компонентов восприятия моральной нормы. Когнитивный компонент проявился в понимании подростком моральных норм, их идентификации; эмоциональный компонент изучался через проявление отношения к моральной норме; поведенческий компонент – через усвоение (присвоение) подростком моральной нормы, возможное соотнесение с собственным жизненным опытом. Содержанием для авторского интервью выбраны два фильма: «Игра в кальмара», 2021 г. (фильм 1), «Танцы насмерть», 2017 г. (фильм 2). В обоих фильмах поднимаются проблемы ценности человеческой жизни, спасения своей жизни за счет другого человека, проблемы предательства, ответственности. Фильм «Танцы насмерть» можно охарактеризовать как более классический вариант представления моральной нормы, где довольно четко определены характеры героев, ситуации морального выбора имеют конкретные параметры. В фильме «Игра в кальмара» ситуация морального выбора представлена, с одной стороны, в форме игры, с другой стороны, характеры действующих лиц сочетают в себе одновременно положительные и отрицательные черты, представляют «обычных» людей. Обыденность характеров и игровой сюжет создают впечатление обыденности происходящего, что, возможно, влияет на восприятие моральных норм подростками, нивелирование значения моральных норм. Результаты интервью подвергнуты контент-анализу. Статистическая обработка проводилась с использованием программы 10.0 Statistica, использованы U-критерий Манна – Уитни для определения различий между двумя группами респондентов (мальчики и девочки); коэффициент корреляции Спирмена для определения взаимосвязей исследуемых параметров.

Результаты исследования. На первом этапе определены уровень морально-этической ответственности личности и этическая направленность лично-

сти. У респондентов определены средний и высокий уровень морально-этической ответственности, низкого уровня зафиксировано не было (табл. 1).

Среди параметров морально-этической ответственности наибольшее значение имеют альтруистические эмоции, наименьшее значение – экзистенциальный аспект (табл. 2).

При определении специфики этической направленности получены следующие результаты (табл. 3).

Наиболее высокие показатели зафиксированы по шкалам самостоятельность в поступках и суждениях – зависимость, трудолюбие – безделье, жизнелюбие – уныние, доверчивость – подозрительность. Выбор респондентов относится к качествам: самостоятельность, трудолюбие, жизнелюбие, доверчивость. При этом отмечена наименьшая выраженность по шкале умеренность – излишества (приоритет отдан параметру умеренности). По уровню морально-этической ответственности и этической направленности не выявлено статистически значимых различий (по критерию Манна – Уитни) между мальчиками и девочками.

Корреляционный анализ основных составляющих показал наличие следующих связей (табл. 4).

На следующем этапе изучалось восприятие моральной нормы подростками в зависимости от контента (табл. 5).

Наибольшие отличия видим по параметру «проявление отношения к моральной норме», наименьшие – по параметру «усвоение (присвоение) моральной нормы».

Большинство респондентов продемонстрировали понимание моральных норм, могли объяснить поведение героя с точки зрения соответствия или несоответствия нормам. Об этом свидетельствуют такие ответы: «Я считаю, он вел себя правильно, за все игры он не подставлял других, он пытался честно выиграть самостоятельно», «Да, вел себя точно, правильно и достойно. Потому что он не пытался как-то убить соперников, как-то навредить, а, наоборот, он пытался им помочь», «Вел себя неправильно, вообще в принципе по жизни, потому что, как я уже сказала, можно было бы найти другой выход, можно было на самом деле начать работать и не брать

Таблица 1

Уровни морально-этической ответственности у подростков

| Уровень морально-этической ответственности | Процентное соотношение респондентов |
|--|-------------------------------------|
| Высокий | 36 % |
| Средний | 64 % |

Таблица 2

Выраженность параметров морально-этической ответственности у подростков

| Параметры морально-этической ответственности | Средние значения (M, SD) |
|--|--------------------------|
| Рефлексия на морально-этические ситуации | 2,14 (1,4) |
| Интуиция в морально-этической сфере | 2,91 (1,3) |
| Экзистенциальный аспект ответственности | 1,68 (0,8) |
| Альтруистические эмоции | 3 (1,2) |
| Морально-этические ценности | 1,95 (0,9) |

Примечание. Вариативность оценок параметров от 0 до 3 баллов.

Таблица 3

Специфика этической направленности подростков

| Параметр | M (SD) |
|---|------------|
| Умеренность – Излишества | 1,22 (1,1) |
| Нестяжение – Сребролюбие | 1,68 (1,2) |
| Кротость – Гнев | 1,64 (1,1) |
| Жизнелюбие – Уныние | 1,95 (0,9) |
| Смирение – Тщеславие | 1,64 (0,8) |
| Великодушие – Зависть | 1,77 (0,9) |
| Доверчивость – Подозрительность | 1,91 (1,1) |
| Трудолюбие – Безделье | 2,31 (0,6) |
| Самостоятельность в поступках и суждениях – Зависимость | 2,5 (0,5) |

Примечание. Вариативность оценок параметров от 0 до 3 баллов.

Корреляционные связи основных аспектов уровня морально-этической ответственности личности и нравственного потенциала личности

| Основные параметры | Рефлексия на морально-этические ситуации | Альтруистические эмоции | Морально-этические ценности |
|---|--|-------------------------|-----------------------------|
| Кротость – Гнев | –0,451* | | –0,425* |
| Самостоятельность в поступках и суждениях – Зависимость | | 0,502** | 0,477* |

Примечание: * – низкий уровень значимости ($p \leq 0,05$); ** – средний уровень значимости ($p \leq 0,01$); *** – высокий уровень значимости ($p \leq 0,001$).

Контент-анализ интервью подростков

| Параметры восприятия моральной нормы | Процентное соотношение ответов респондентов | |
|---|---|---|
| | Фильм 1 | Фильм 2 |
| Понимание моральных норм (респонденты называли моральную норму, определяли поведение героя с точки зрения соответствия моральной норме) | да – 64 %; нет – 36 % | да – 55 %; нет – 45 % |
| Проявление отношения к моральной норме (респонденты проявляли отношение, оценивали поступки героя) | да – 68 %; нет – 32 % | да – 36 %; нет – 64 % |
| Усвоение (присвоение) подростком моральной нормы (респонденты пытались соотносить ситуации проявления моральной нормы с собственным жизненным опытом) | да – 50 %; нет – 36 %; затрудняются ответить – 14 % | да – 31 %; нет – 36 %; затрудняются ответить – 23 % |

долгов, нужно жить по своим финансам и не сидеть на шее у родителей... А вот когда он подсказывал что-то другим людям, это правильно»; «Вначале вел себя бесчестно, как будто стерлось все, потребитель, и все этим сказано, но вот ситуация, в которой он оказался, ситуация игры, видимо, хорошенько встряхнула и заставила проснуться чувствам по отношению к самым близким. Я думаю так». О недостаточности дифференциации моральных норм свидетельствовали ответы, где человек стремится уйти от конкретного ответа или где происходит игнорирование специфики ситуации, связанной с гибелью людей: «Я считаю, он правильно вел себя в своей ситуации. Я бы поступила так же, как и он, и делала бы все возможное ради выживания любыми способами», «Не могу сказать, правильно или нет, но, наверное, правильно – по обстоятельствам и следовал», «Не знаю, в такой ситуации не была, но я не могу его судить».

Анализируя отношение респондентов к моральной норме, мы просили оценить поступки героя от 0 до 10, где 0 – это безнравственный поступок. О способности выразить свое отношение говорили ответы, в которых не только присутствовала оценка, но и звучало обоснование: «Если вверху у нас положительные поступки, тогда то, что он не забирал дочь и хотел измениться ради неё, я оценю на 9. Он бы угробил её жизнь, если бы забрал в самом начале. Второй поступок: обман деда на игре в шарик... Тут, наверное, как раз ноль. Обманывать человека очень нехорошо. Особенно когда этот обман касается его жизни»; «Он после победы

забрал брата девушки и отдал его на попечение бабушке своего бывшего одноклассника, хотя мог бы забыть о ее просьбе и не делать этого, здесь – 10/10», «Главный герой не мог обеспечить нормальные условия для встреч с дочерью, несмотря на то, что он её любил. По-моему, это не совсем нормально, и такой поступок я могу оценить в 1 балл. Ситуация, произошедшая на игре, когда главный герой пытался спасти своего лучшего друга, несмотря на то, что его жизни угрожала смертельная опасность. Его поступок я могу оценить в 9 баллов». Другая часть испытуемых не выражала отношения к конкретным поступкам героя, оценивая поведение в целом. Такие ответы были интерпретированы как свидетельствующие о недостаточной способности к проявлению отношения к моральной норме: «Какие-то поступки можно оценить на восемь баллов, какие-то балла на два», «Оценивать поступки героя по шкале до десяти, ну, везде, по-моему, десять», «Везде 4 из 10».

В рамках данного исследования усвоение (присвоение) подростком моральной нормы возможно было определить только через вопросы интервью, где респонденты гипотетически примеряли ситуации морального выбора на себя или сообщали о влиянии фильма на их отношение к жизненным ситуациям. Проследить присвоение моральной нормы в реальной жизни подростков возможности не было. К ответам, которые свидетельствуют о присвоении моральной нормы, мы отнесли такие, в которых высказывалась поддержка положительному поведению героя, была

попытка изменения поведения героя и пояснение выбора поведения: «Я бы перестала тратить, бросила пить, нашла нормальную работу, продала бы весь хлам из квартиры и стабильно выплачивала долг той банде...», «Если бы я попал в эту игру, то я бы, наверное, сначала бы тоже обзавелся командой с союзниками сильными, придумать какой-то стратегический план и пытаться мыслить наперед о том, что будет дальше и как нужно правильно себя вести и действовать», «...Задумалась над тем, что все, что происходит, – разругались с другом, обиделась на маму и т. д. – это все несравнимо, это мелочи, это можно изменить. А вот если потеряешь жизнь... необратимо... как-то так», «Фильм показал, что в какой бы ситуации ты ни оказался, важно сохранить истинные ценности человека. Не поддаваться никакому искушению и придерживаться своих принципов». Высказывания, в которых не происходит изменения, где поведение подстраивается под ситуацию, рассматривались как ответы, свидетельствующие о недостаточном присвоении моральной нормы: «Мне бы интересно было поиграть. Игра азартна, затягивает, я люблю разгадывать разные игровые головоломки», «Я бы сильно не паниковала, а просто двигалась по течению, чтобы выжить», «Мне сложно представить... но я б, наверное, смирилась с положением и отдалась удаче...». От 14 % до 23 % респондентов никак не прокомментировали свои действия в подобной ситуации.

Интерпретация данных. Опираясь на стандартизированные методики, можем сказать, что большинство респондентов демонстрируют достаточную ориентировку в моральных нормах, осознание необходимости соблюдения моральных норм при выстраивании собственного поведения. Подростки показывают способность к рефлексии морально-этических ситуаций и интуитивный выбор правильного поведения. Они готовы к переживанию альтруистических эмоций, связанных с помощью, сопереживанием другим людям. Респонденты демонстрируют положительную этическую направленность, отдавая приоритет таким качествам, как умеренность, кротость, жизнелюбие, смирение, великодушие, трудолюбие, доверчивость, самостоятельность в поступках.

Выраженность альтруистических эмоций и значимость морально-этических ценностей имеют прямые корреляционные связи с параметром самостоятельности в поступках и суждениях – зависимость. Все три параметра имеют достаточно высокие баллы, что также свидетельствует в пользу адекватного морального развития подростков.

Способность к рефлексии морально-этических ситуаций и значимость морально-этических ценностей снижается при склонности подростков к гневу, что подтверждает положения других исследователей [Li et al.; Yang et al. 2021].

Несколько иная картина возникает при проведении интервью. Около трети респондентов при просмотре фильма 1 и почти половина респондентов при просмотре фильма 2 затруднились с идентификацией моральной нормы. Больше половины респондентов при просмотре фильма 2 затруднились с выражением отношения к моральной норме. Подростки старались не высказывать собственное мнение по поводу поступков героев или отвечали формально. Наибольшие трудности зафиксированы по параметру присвоения моральной нормы. Половина респондентов при просмотре фильма 1 и две трети респондентов при просмотре фильма 2 отказались или испытывали затруднения при соотнесении моральных ситуаций фильмов с собственным выбором. В ряде ответов наличие морального выбора игнорировалось, оценка ситуации происходила поверхностно, основное внимание подросток обращал на игровой сюжет фильма, его несерьезность и фантастичность. Данные факты обусловлены разными причинами, среди которых могут быть недостаточность операций анализа, недостаточность умения формулировать высказывание. На наш взгляд, большое значение имеет отсутствие опыта решения подобных моральных ситуаций и отсутствие опыта размышлений, отсутствие системного внимания подростков к предложенной тематике, что соотносится с данными некоторых исследований [Позднякова 2019].

Интересно, что более жесткий фильм «Игра в кальмара», где нарушение моральной нормы представлено как обыденная жизнь, спровоцировал более четкую идентификацию и оценку моральной нормы подростками и соотнесение ее со своим опытом. Вероятно, что такой недеklarативный способ представления ситуаций морального выбора привлекает большее внимание аудитории и активизирует процесс анализа происходящего. В то же время важно отметить, что условием активизации процесса анализа является создание ситуации обсуждения моральных норм со взрослым, в данном случае в форме интервью. Ситуация обсуждения (индивидуального или коллективного) позволяет находить ответы на сложные вопросы и решать задачи морального выбора более обоснованно. Об этом свидетельствуют и некоторые исследования, где показано, что механизмом присвоения моральных норм является процесс смыслообразования, поиск личностных смыслов нравственных ценностей, проходящий эффективно в групповом обсуждении проблем [Казаков, Кондратьева, Тужилкина; Bautista et al.].

Выводы. Подростки демонстрируют достаточный уровень понимания и определения моральных норм согласно стандартизированным методикам. Большие трудности вызывает идентификация их в фильмах, где представлены ситуации, близкие к реальным жизненным обстоятельствам, соответ-

ственно, требующие более серьезного анализа, чем материал опросника.

Подростки демонстрируют трудности формирования отношения к моральной норме и в присвоении моральной нормы. Причинами трудностей является отсутствие опыта решения подобных моральных ситуаций и размышлений подростков по предложенной тематике.

Недекларативный тип предъявления моральной нормы провоцирует более активный процесс анализа ситуаций морального выбора (при условии целенаправленно организованного обсуждения проблемы), однако, данный факт требует дальнейшей проверки.

Список литературы

Булатников И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного // Психолого-педагогический поиск. 2012. № 4 (24). С. 23–35. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-14-24>

Казаков Н.А., Кондратьева А.А., Тужилкина Е.А. Нравственное воспитание как процесс развития личности учащихся // Социальные отношения. 2020. № 1 (32). С. 28–35.

Карабанова О.А., Садовникова Т.Ю. Модели восприятия моральной атмосферы школы современными российскими подростками как компонент социальной ситуации развития // Вестник Московского Университета. 2011. № 2. Сер. 14: Психология. С. 73–85.

Молчанов С.В. Морально ценностные ориентации как функция социальной ситуации развития в подростковом и юношеском возрасте // Культурно историческая психология. 2007. № 1. С. 73–79.

Молчанов С.В. Условия и факторы решения моральных дилемм в подростковом возрасте // Национальный психологический журнал. 2014. № 4 (16). С. 42–51.

Молчанов С.В., Алмазова О.В., Поскребышева Н.Н. Моральные суждения подростков с разным уровнем психологического благополучия // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24, № 4. С. 22–35. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240402>

Позднякова И. Р. Ситуация морального выбора в подростковом возрасте как духовно-нравственная проблема // Журнал педагогических исследований. 2019. Т. 4, № 2. С. 32–36.

Bautista P., Cano-Escoriaza J., Sánchez E.V., Cebolero-Salinas A., Orejudo S. Improving adolescent moral reasoning versus cyberbullying: An online big group experiment by means of collective intelligence. *Computers & Education*, 2022, vol. 189. URL: <http://www.sciencedirect.com> (access date: 17.08.2024). <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104594>

Espejo-Siles R., Zych I., Farrington D.P., Llorent V.J. Moral disengagement, victimization, empathy, social

and emotional competencies as predictors of violence in children and adolescents. *Children and Youth Services Review*, 2020, vol. 118. URL: <http://www.sciencedirect.com> (access date: 17.08.2024). <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105337>

Goenjian A., Stilwell B.M., Steinberg A.M., Fairbanks L.A., Galvin M.R., Karayan I., Pynoos R.S. Moral Development and Psychopathological Interference in Conscience Functioning Among Adolescents After Trauma. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 1999, vol. 38, no. 4, pp. 376–384. URL: <http://www.sciencedirect.com> (access date: 17.08.2024). <https://doi.org/10.1097/00004583-199904000-00009>.

Guo Z., Li W., Yang Y., Kou Y. Honesty-Humility and unethical behavior in adolescents: The mediating role of moral disengagement and the moderating role of system justification. *Journal of Adolescence*, 2021, vol. 90, pp. 11–22. URL: <http://www.sciencedirect.com> (access date: 17.08.2024). <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.05.009>.

Li J. Yu, Du Q., Gao X. Adolescent aggression and violent video games: The role of moral disengagement and parental rearing patterns. *Children and Youth Services Review*, 2020, vol. 118. URL: <http://www.sciencedirect.com> (access date: 19.08.2024). <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105370>.

Liu J., Han Z., Ma X., Xin R. Moral disengagement and cyberbullying perpetration among adolescents: The moderating role of empathy. *Children and Youth Services Review*, 2023, vol. 155. URL: <http://www.sciencedirect.com> (access date: 17.08.2024). <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107178>.

Tong D., Isik I., Talwar V. Relations among lie-telling self-efficacy, moral disengagement, and willingness to tell antisocial lies among children and adolescents. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2024, vol. 246. URL: <http://www.sciencedirect.com> (access date: 17.08.2024). <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2024.105999>.

Yang J., Li S., Gao L., Wang X. Longitudinal associations among peer pressure, moral disengagement and cyberbullying perpetration in adolescents. *Computers in Human Behavior*, 2022, vol. 137. URL: <http://www.sciencedirect.com> (access date: 19.08.2024). <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107420>

Yang J., Li W., Wang W., Gao L., Wang X. Anger rumination and adolescents' cyberbullying perpetration: Moral disengagement and callous-unemotional traits as moderators. *Journal of Affective Disorders*, 2021, vol. 278, pp. 397–404. URL: <http://www.sciencedirect.com> (access date: 19.08.2024). <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.08.090>.

References

Bulatnikov I.E. *Razvitie sistemy` npravstvenny`x cenostej molodezhi v usloviyax krizisa kul`tury` : dialektika*

vechnogo i vremennogo [The development of the system of moral values of youth in the context of a cultural crisis: the dialectic of eternal and temporary]. *Psixologopedagogicheskij poisk* [Psychological and pedagogical search], 2012, vol. 4 (24), pp. 23-35. (In Russ.)

Kazakov N.A., Kondrat'eva A.A., Tuzhilkina E.A. *Nravstvennoe vospitanie kak process razvitiya lichnosti uchashhixsya* [Moral education as a process of personal development of students]. *Social'ny'e otnosheniya* [Social relations], 2020, vol. 1 (32), pp. 28-35. (In Russ.)

Karabanova O.A., Sadovnikova T.Yu. *Modeli vospriyatiya moral'noj atmosfery` shkoly` sovremenny`mi rossijskimi podrostkami kak komponent social'noj situacii razvitiya* [Models of perception of the moral atmosphere of school by modern Russian teenagers as a component of the social situation of development]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta* [Bulletin of the Moscow University], 2011, vol. 2, Ser. 14: Psixologiya, pp. 73-85. (In Russ.)

Molchanov S.V. *Moral'no cennostny`e orientacii kak funkciya social'noj situacii razvitiya v podrostkovom i yunosheskom vozraste* [Moral and value orientations as a function of the social situation of development in adolescence and adolescence]. *Kul'turno istoricheskaya psixologiya* [Cultural and historical psychology], 2007, vol. 1, pp. 73-79. (In Russ.)

Molchanov S.V. *Usloviya i faktory` resheniya moral'ny`x dilemm v podrostkovom vozraste* [Conditions and factors for solving moral dilemmas in adolescence]. *Nacional'ny`j psixologicheskij zhurnal* [National Journal of Psychology], 2014, vol. 4 (16), pp. 42-51. (In Russ.)

Molchanov S.V., Almazova O.V., Poskreby'sheva N.N. *Moral'ny`e suzhdeniya podrozkov s razny`m urovnem psixologicheskogo blagopoluchiya* [Moral judgments of adolescents with different levels of psychological well-being]. *Psixologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2019, vol. 24, iss. 4, pp. 22-35. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240402>. (In Russ.)

Pozdnyakova I. R. *Situaciya moral'nogo vy`bora v podrostkovom vozraste kak duxovno-nravstvennaya problema* [The situation of moral choice in adolescence as a spiritual and moral problem]. *Zhurnal pedagogicheskix issledovanij* [Journal of Pedagogical Research], 2019, vol. 4, iss. 2, pp. 32-36. (In Russ.)

Bautista P., Cano-Escoriaza J., Sánchez E.V., Cebolero-Salinas A., Orejudo S. Improving adolescent moral reasoning versus cyberbullying: An online big group experiment by means of collective intelligence. *Computers & Education*, 2022, vol. 189. URL: <http://www.sciencedirect.com> (access date: 17.08.2024). <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104594>

Espejo-Siles R., Zych I., Farrington D.P., Llorent V.J. Moral disengagement, victimization, empathy, social and emotional competencies as predictors of violence in children and adolescents. *Children and Youth Services*

Review, 2020, vol. 118. URL: <http://www.sciencedirect.com> (access date: 17.08.2024). <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105337>

Goenjian A., Stilwell B.M., Steinberg A.M., Fairbanks L.A., Galvin M.R., Karayan I., Pynoos R.S. Moral Development and Psychopathological Interference in Conscience Functioning Among Adolescents After Trauma. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 1999, vol. 38, no. 4, pp. 376-384. URL: <http://www.sciencedirect.com> (access date: 17.08.2024). <https://doi.org/10.1097/00004583-199904000-00009>.

Guo Z., Li W., Yang Y., Kou Y. Honesty-Humility and unethical behavior in adolescents: The mediating role of moral disengagement and the moderating role of system justification. *Journal of Adolescence*, 2021, vol. 90, pp. 11-22. URL: <http://www.sciencedirect.com> (access date: 17.08.2024). <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.05.009>.

Li J.Yu, Du Q., Gao X. Adolescent aggression and violent video games: The role of moral disengagement and parental rearing patterns. *Children and Youth Services Review*, 2020, vol. 118. URL: <http://www.sciencedirect.com> (access date: 19.08.2024). <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105370>.

Liu J., Han Z., Ma X., Xin R. Moral disengagement and cyberbullying perpetration among adolescents: The moderating role of empathy. *Children and Youth Services Review*, 2023, vol. 155. URL: <http://www.sciencedirect.com> (access date: 17.08.2024). <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107178>.

Tong D., Isik I., Talwar V. Relations among lie-telling self-efficacy, moral disengagement, and willingness to tell antisocial lies among children and adolescents. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2024, vol. 246. URL: <http://www.sciencedirect.com> (access date: 17.08.2024). <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2024.105999>.

Yang J., Li S., Gao L., Wang X. Longitudinal associations among peer pressure, moral disengagement and cyberbullying perpetration in adolescents. *Computers in Human Behavior*, 2022, vol. 137. URL: <http://www.sciencedirect.com> (access date: 19.08.2024). <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107420>

Yang J., Li W., Wang W., Gao L., Wang X. Anger rumination and adolescents' cyberbullying perpetration: Moral disengagement and callous-unemotional traits as moderators. *Journal of Affective Disorders*, 2021, vol. 278, pp. 397-404. URL: <http://www.sciencedirect.com> (access date: 19.08.2024). <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.08.090>.

Статья поступила в редакцию 11.10.2024; одобрена после рецензирования 20.10.2024; принята к публикации 01.11.2024.

The article was submitted 11.10.2024; approved after reviewing 20.10.2024; accepted for publication 01.11.2024.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 80–87. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 80–87.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:159.9

EDN ADAWOJ

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-80-87>

ИЗУЧЕНИЕ ПОНИМАНИЯ ФЕНОМЕНА ОДАРЕННОСТИ И ТАЛАНТА ОБУЧАЮЩИМИСЯ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЯХ ПОДГОТОВКИ

Грушецкая Ирина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, i-grushetskaya@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8361-7513>

Щербинина Ольга Станиславовна, кандидат педагогических наук, доцент, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, shcherbinina-olga@list.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8203-0489>

Немченко Софья Михайловна, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, paperwings720@mail.ru

Аннотация. Проблема одаренности и таланта привлекает внимание ученых и практиков на протяжении длительного периода времени. Обучение и воспитание, особенности и трудности социализации, вовлечение в разнообразную творческую деятельность, поддержка в учебной, научной, спортивной деятельности, умение преодолевать различные трудности часто являются предметом исследования многих отечественных и зарубежных авторов. При рассмотрении вопросов развития одаренного ребенка особое внимание уделяется всем типам образовательных организаций, где педагоги дополнительного образования, педагоги-психологи, педагоги-предметники обеспечивают участие одаренного ребенка в учебной и внеучебной деятельности. В учебном плане подготовки будущих педагогов предусмотрены учебные дисциплины и практики, где обучающиеся могут формировать профессиональные компетенции. Целью исследования является: выявление особенностей понимания одаренности и таланта обучающимися педагогических направлений подготовки ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет». Методы исследования: теоретические методы, среди которых анализ предмета исследования на основе изучения научной и методической литературы, в качестве эмпирических методов использовано анкетирование участников исследования. В исследовании приняли участие 102 обучающихся 2-го курса по программам высшего образования бакалавриата ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет». В проведенном нами опросе выявлено понимание студентами-второкурсниками феномена одаренности, отношение обучающихся к особенностям и трудностям развития одаренных детей, готовности студентов педагогических направлений к работе с данной нестандартной категорией, восприятие ими феномена таланта, трудностей развития талантливых обучающихся.

Ключевые слова: одаренность, одаренные дети, талант, талантливые обучающиеся, будущие педагоги, обучающиеся педагогических направлений.

Благодарности: исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-01034, <https://rscf.ru/project/23-28-01034/>

Для цитирования: Грушецкая И.Н., Щербинина О.С., Немченко С.М. Изучение понимания феномена одаренности и таланта обучающимися на педагогических направлениях подготовки // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 80–87. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-80-87>

THE STUDY OF THE UNDERSTANDING OF THE PHENOMENON OF GIFTEDNESS AND TALENT BY STUDENTS IN PEDAGOGICAL AREAS OF TRAINING

Irina N. Grushetskaya, candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia, i-grushetskaya@ksu.edu.ru <https://orcid.org/0000-0001-8361-7513>

Olga S. Shcherbinina, candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia, shcherbinina-olga@list.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8203-0489>

Sofya M. Nemchenko, Kostroma State University, Kostroma, Russia, paperwings720@mail.ru

Abstract. The problem of giftedness and talent has been attracting the attention of scientists and practitioners for a long period of time. Education and upbringing, peculiarities and difficulties of socialization, involvement in a variety of creative activities, support in educational, scientific, creative, sports activities, the ability to overcome various difficulties are the subject of research by many domestic and foreign authors. When considering the development of a gifted child, special attention is paid to all types of educational organizations where additional education teachers, educational psychologists, subject teachers ensure the participation of a gifted child in educational and extracurricular activities. The curriculum for the training of future teachers provides for academic disciplines and practices where students can form professional competencies. The purpose of the study is to identify the peculiarities of understanding giftedness and talent by students of pedagogical training areas of the Kostroma State University. Research methods: theoretical methods, including the analysis of the subject of research based on the study of scientific and methodological literature, as empirical methods, a survey of study participants was used. 102 students enrolled in bachelor's degree programs of the Kostroma State University (KSU, 2nd year) took part in the study. In our survey of 2nd year students, we revealed an understanding of the phenomenon of giftedness, the attitude of students to the peculiarities and difficulties of the development of gifted children, the readiness of students of pedagogical directions to work with this non-standard category, their perception of the phenomenon of talent, difficulties in the development of talented students.

Keywords: giftedness, gifted children, talent, talented students, future teachers, students of pedagogical directions.

Acknowledgments: the research was carried out at the expense of a grant from the Russian Science Foundation No. 23-28-01034, <https://rscf.ru/project/23-28-01034/>

For citation: Grushetskaya I.N., Shcherbinina O.S., Nemchenko S.M. Studying the understanding of the phenomenon of giftedness and talent by students in pedagogical areas of training. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 80–87. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-80-87>

В современном образовательном пространстве работа с одаренными детьми и талантливой молодежью определяется как важная педагогическая задача, так как именно в них заложен высокий кадровый, творческий, научный, технический потенциал, позволяющий эффективно развиваться и конструктивно решать современные экономические и социальные задачи.

В 1994 году специалисты Парламентской ассамблеи определяют, что одаренные дети являются группой с особыми потребностями.

Важной исследовательской и психолого-педагогической задачей в разные временные периоды является понимание сущности одаренности, выявление одаренных и талантливых детей, разработка технологий их обучения и воспитания, поддержка в личностном, социальном, психологическом, профессиональном развитии [Щербинина: 10].

Несмотря на существование множества исследований по проблеме одаренности, до сих пор остается дискуссионный вопрос ее появления – наследственность, развитые способности или результат обучения [Панов]. В настоящее время известно несколько

десятков научных концепций одаренности (А.И. Савенков, В.Д. Шадриков, В.С. Юркевич и др.), созданных в различных областях психологии и педагогики. Одаренность понимают разнопланово: как качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешность деятельности; как совокупность природных задатков, обеспечивающих начальный высокий уровень в определенной деятельности; как талантливость [Ларионова, Савенков: 36].

В.С. Юркевич определяет одаренность как своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешность выполнения деятельности, совокупность задатков, природных данных, целостную индивидуальную характеристику познавательных возможностей и способностей к учению; талантливость; наличие внутренних условий для выдающихся достижений в деятельности [Юркевич: 130].

Обобщающий научный взгляд на феномен одаренности изложен в «Рабочей концепции одаренности», который определен как системно развивающееся в течение жизни качество психики, определяющее возможность достижения человеком более высоких

результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [Богоявленская: 47]. Лонгитюдные исследования развития одаренных детей также демонстрируют некоторые особенности и трудности обучения, воспитания и развития данной нестандартной категории [Богоявленская, Артеменков, Жукова].

На современном этапе развития науки одаренность трактуется как интегральное качество, которое включает в себя ряд компонентов, таких как личностный, когнитивный, творческий и другие.

Часто понятия «одаренный», «талантливый», «способный» употребляются как синонимы и отражают степень выраженности способностей человека. Так, С.И. Ожегов в «Толковом словаре русского языка» указывает, что одаренность может пониматься как талант, талантливость, даровитость, а сам термин «талант» он характеризует как особые природные данные и выдающиеся врожденные качества [Ожегов: 738].

По мнению А.М. Матюшкина, талант определяется как высокий уровень развития способностей, проявляемых в творческих достижениях, важных в контексте развития культуры, прежде всего специальных способностей человека. О наличии таланта можно судить по результатам деятельности, которые отличаются оригинальностью подхода, принципиальной новизной [Матюшкин, Матюшкина: 16].

В целом, анализируя данный феномен, стоит отметить, что талант понимается как сложное сочетание психических качеств личности, совокупность способностей, которые дают человеку возможность получить продукт деятельности, отличающийся высоким уровнем совершенства, новизной, общественной значимостью [Грушецкая: 44]. Однако, несмотря на высокий уровень развития способностей, талантливая молодежь может сталкиваться с трудностями в обучении, общении со сверстниками, социализацией в целом [Атаева].

Поиск и поддержка талантливой молодежи является приоритетным направлением государственной молодежной политики. На сегодняшний день существует государственная система поддержки талантливой молодежи, включающая в себя создание специализированных учреждений для деятельности творческой молодежи, реализацию различных проектов в учебное и каникулярное время с целью развития способностей и повышения общественного статуса лауреатов и призеров различных конкурсов и олимпиад [Блинова, Загайнов: 83].

Важной фигурой образовательного пространства является педагог, наставник, учитель, часто именно он обеспечивает обучение, воспитание, развитие подрастающего поколения. Но зачастую в современных образовательных организациях сохраняется

дефицит педагогических кадров. Так, по результатам исследования 2019 года наблюдается острая нехватка учителей-предметников, в этот период времени министр просвещения РФ делает прогноз о том, что если не принимать никаких мер, то к 2029 году дефицит педагогов составит порядка 188 тысяч человек (цитата Ольги Васильевой, 2019), также подчеркивается проблема привлечения в общеобразовательные организации молодых специалистов [Коршунова, Береснева].

2023 год в России был объявлен Годом педагога и наставника, в течение всего года со стороны общества и государства обеспечивалось повышенное внимание к профессиональной деятельности педагогических кадров, их знаниям, компетентности в работе с различными категориями детей.

Профессиональная подготовка обучающихся на педагогических специальностях в университете является важнейшим условием достижения высоких результатов во всех отраслях государства и общества, являясь гарантией всестороннего развития способностей будущих поколений [Грушецкая, Щербинина: 181].

В Костромском государственном университете ведется подготовка по направлению «Педагогическое образование» в ряде профилей, таких как «Начальное образование, организатор детского движения», «История, организатор детского движения», «Иностранные языки», «Психолого-педагогическое образование», «Специальное дефектологическое образование», «Математика, физика», «Русский язык, литература», «Физкультура, безопасность жизнедеятельности», «Музыка, дополнительное образование в сфере театрального костюма», «Изобразительное искусство, дизайн». Ежегодно профессорско-преподавательским составом осуществляется работа по открытию новых профилей в соответствии с социальным заказом.

Наше исследование проводилось с целью выявления особенностей понимания одаренности и таланта обучающимися педагогических направлений подготовки. В учебном плане обучающихся предусмотрен перечень дисциплин, в рамках которых уделяется серьезное внимание работе со всеми категориями детей, но на данный момент нет отдельной дисциплины, в рамках которой будущие педагоги знакомятся с такой нестандартной категорией, как одаренные дети и талантливая молодежь. В рамках предмета «Психолого-педагогические технологии в системе образования» (4-й семестр) предусмотрено рассмотрение феномена «одаренность» и «талант», на лекционных и практических занятиях определяются особенности и трудности социального развития одаренных детей, особенности взаимоотношений со сверстниками и взрослыми (педагогами и родителями), рассма-

триваются технологии работы с одаренными детьми в различных видах образовательных организаций.

В исследовании, проведенном в мае 2024 года, приняли участие 102 обучающихся 2-го курса педагогических направлений КГУ.

Большинство обучающихся считают важным показателем одаренности наличие развитых творческих способностей (34 %), широкой эрудиции (30 %), быстроту выполнения учебных задач (22 %), при этом видят значимость таких затруднений, как одиночество (23 %), поиск себя и своего места в жизни (17 %) (рис. 1).

Респонденты знакомы с проявлением одаренности в детском возрасте. Говоря о видах одаренности, наиболее часто обучающиеся 2-го курса могут распознать творческую (30 %), художественную и интеллектуальную одаренность (28 % соответственно), в меньшей степени знакомы с технически одаренными детьми (5 %), 6 % обучающихся ответили, что ранее в своей жизни не сталкивались с детской одаренностью (рис. 2).

86 % опрошенных обучающихся 2-го курса педагогических направлений подготовки считают, что обладают теоретическими и практическими знаниями об особенностях работы с одаренными детьми. Большинство

опрошенных говорят о том, что знания, полученные в рамках учебного курса «Психолого-педагогические технологии в системе образования» были для них значимыми и полезными для формирования профессиональных компетенций. 50 % студентов отметили получение новых знаний о психолого-педагогическом развитии одаренных детей. К этой категории ответов относятся сведения о личностных качествах одаренных детей, методиках их обучения и воспитания, создание четкого представления о специфике развития детей.

Значительная часть респондентов (35 %) подчеркнула, что приобрела знания о трудностях, с которыми сталкиваются одаренные дети. Эти ответы включают информацию об особенностях общения с одаренными детьми, методах выявления их проблем и способах поддержки.

15 % студентов ответили, что не получили новых знаний в связи с высокой степенью их предварительной осведомленности по данной теме, по нашему предположению, в это число отвечающих могли войти ребята, уже имеющие опыт работы с одаренными детьми в области развития музыкальных, творческих и спортивных способностей.

Выбирая приоритетные направления работы с одаренными детьми, ребята могли выбирать 2

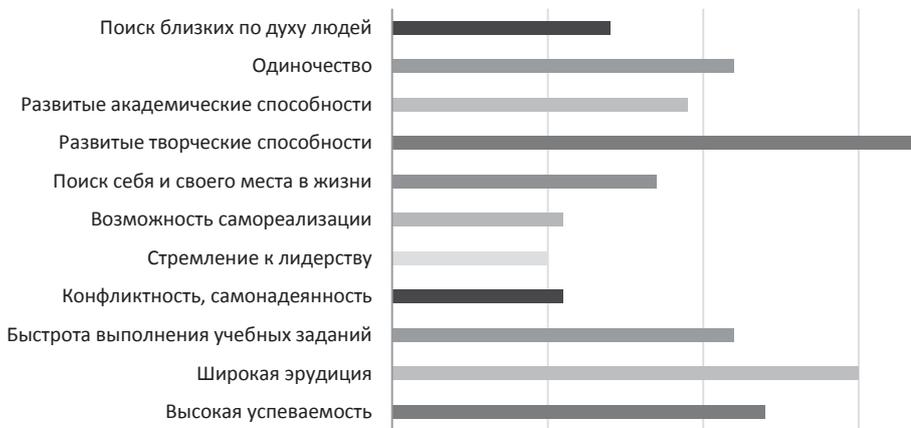


Рис. 1. Отличительные особенности одаренных детей и талантливой молодежи (n = 102)

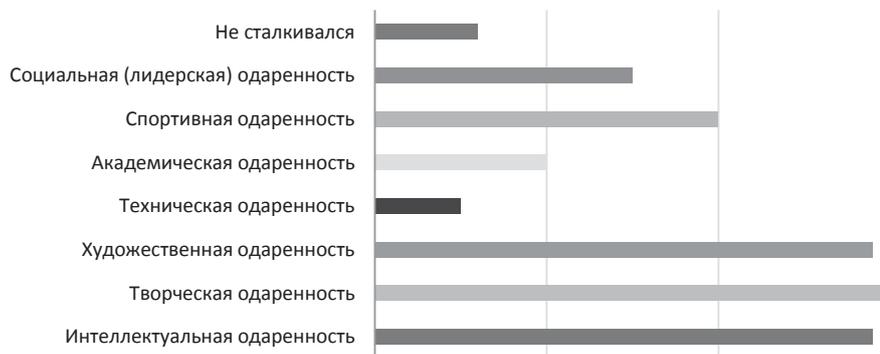


Рис. 2. Виды одаренности детей, с которыми сталкивался в жизни/работе

и более вариантов, предложенных в анкете, а также выбрать свой вариант. Проанализировав ответы, мы выявили, что 40 % респондентов подчеркивают важность создания условий для социализации и социального развития одаренных детей, адаптации одаренных детей.

38 % определяют значимость помощи и поддержки в личностном и профессиональном самоопределении.

33 % определяют в качестве важного направления помощь во взаимоотношениях с другими людьми – сверстниками, педагогами и родителями, помощь при адаптации и интеграции в детский коллектив, создание психологически комфортной для ребенка среды.

33 % студентов считают значимым направлением развитие способностей одаренных детей (развитие их потенциалов и способностей, поддержку в освоении учебных программ в соответствии с уровнем развития способностей одаренных и талантливых детей, работу для раскрытия их потенциала).

31 % опрошенных студентов акцентируют внимание на необходимости продвижения таланта, развития практических умений и навыков, включая правильное построение учебного плана и использование соответствующих методик преподавания, регулярной организации конкурсов, участия в олимпиадно-конкурсном движении.

17 % респондентов считают важным направлением выявление одаренных детей и мониторинг их способностей (рис. 3).

37 % опрошенных утвердительно ответили, что смогли бы способствовать преодолению трудностей развития одаренных детей, 56 % – что в некоторых случаях готовы участвовать в вопросах, связанных с разрешением и преодолением трудностей одаренных детей, и 7 % опрошенных ответили отрицательно (рис. 4).

В своем большинстве обучающиеся педагогических направлений подготовки видят свою роль в помощи одаренным детям в различных аспектах: от поддержки и мотивации до организации мероприятий и оказания практической помощи в рамках своей будущей профессии. Это показывает их готовность и понимание важности индивидуального подхода к развитию и поддержке одаренных детей.

Таким образом, будущие педагоги в целом обладают некоторыми теоретическими знаниями и практическими умениями в работе с одаренными детьми, определяют важность и значимость специальных знаний в работе с такой нестандартной категорией.

Также в рамках проведенного анкетирования было выявлено отношение обучающихся к феномену «талант», понимания особенностей и трудностей талант-

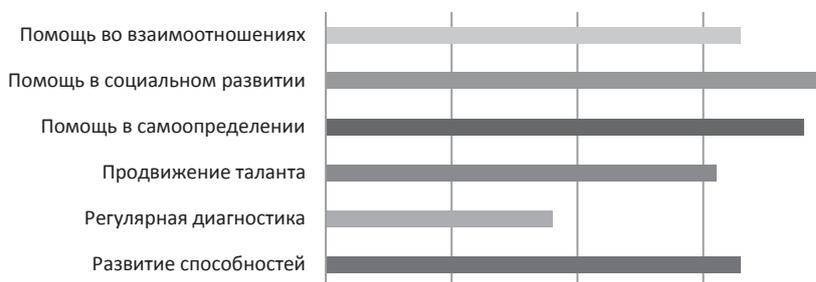


Рис. 3. Какие направления работы с одаренными детьми вы считаете приоритетными?

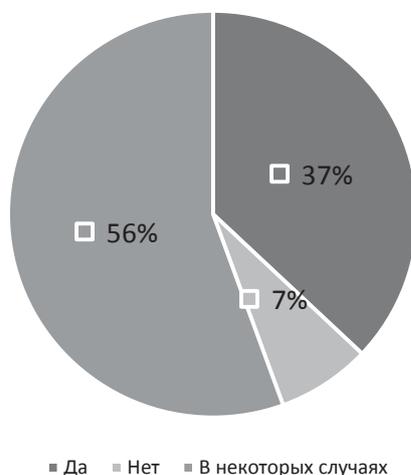


Рис. 4. Решение трудностей одаренных



Рис. 5. Трудности развития, с которыми сталкивается сегодня талантливый молодой человек

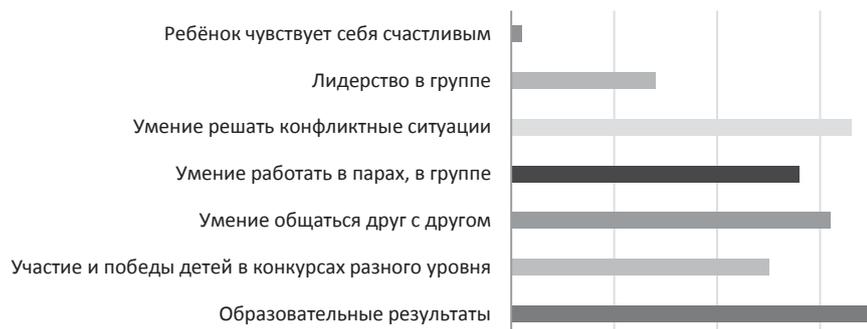


Рис. 6. Результаты эффективной психолого-педагогической работы с одаренными детьми и талантливой молодежью

ливых обучающихся. Так, по результатам опроса 71 % обучающихся ответили, что в их окружении есть талантливые молодые люди. К ним респонденты относят однокурсников, участников научных и творческих студенческих объединений, друзей из других институтов/университетов. Более половины опрошенных обучающихся педагогических направлений являются участниками студенческих объединений университета (55 %), из них в творческих студенческих объединениях заняты 64 % опрошенных молодых людей, в волонтерских объединениях – 20 %, в спортивных студенческих объединениях – 16 % респондентов.

К категории «талантливая молодежь» себя относят 29 % опрошенных респондентов, из них около 50 % связывают свои таланты и достижения с творческими способностями. Эта категория включает проявление таких способностей, как вокал, хореография, участие и победы в фестивале «Студенческая весна» и других творческих конкурсов. 28 % респондентов отметили свои интеллектуальные и академические достижения, ответы этих обучающихся включают успехи в учебе, многозадачность, мотивацию к улучшению своих навыков и победы в олимпиадах, конкурсах профессионального мастерства.

22 % опрошенных подчеркивают свои лидерские качества и личностные характеристики, среди частых

ответов – стремление к самосовершенствованию, любознательность, умение консолидироваться с другими людьми, активная жизненная позиция, социальная активность, волонтерская деятельность.

Говоря о причинах, по которым человека можно отнести к категории «талантливая молодежь», обучающиеся педагогических направлений чаще отмечают такие причины, как наличие творческих способностей (40 %), успешность в различных видах деятельности (39 %), наличие активной жизненной позиции (22 %), участие и победы в конкурсах (21 %).

Кроме того, обучающиеся педагогических направлений подготовки отметили трудности, с которыми сталкивается талантливый молодой человек. Среди них наибольшее количество ответов связано с непониманием со стороны окружающих (30 %), отсутствием поддержки со стороны родственников и педагогов (25 % и 22 % соответственно), отсутствием возможности раскрыть свой талант (24 %), материальными трудностями и отсутствием близких по духу людей (21 %), отсутствием друзей (14 %) (рис. 5).

37 % опрошенных отметили, что куратор и большинство профессорско-преподавательского состава университета оказывают помощь и поддержку в продвижении таланта и развитии способностей обучающихся.

Результатом эффективности психолого-педагогической работы с одаренными детьми и талантливой молодежью опрошенные обучающиеся педагогических направлений подготовки видят повышение образовательных результатов обучающихся (36 %), умение решать сложные жизненные, зачастую конфликтные ситуации (33 %), умение общаться с другими людьми (31 %), увеличение возможности для детей и молодежи участия и побед в конкурсах различного уровня (25 %), умение взаимодействовать в группе сверстников (28 %). Формирование и развитие лидерской позиции отметили в качестве результата педагогической работы 14 % респондентов. Также для нас очень важным и значимым показался ответ одного обучающегося: «Ребенок чувствует себя счастливым» (рис 6).

Проведенное исследование позволило выявить понимание феномена одаренности и таланта среди обучающихся педагогических направлений, изучить отношение студентов университета к трудностям одаренных детей, увидеть их взгляд на приоритетные направления помощи и поддержки одаренных детей и готовность работы с такой нестандартной категорией.

Полученные результаты свидетельствуют о значимости для обучающихся полученных учебных знаний и практических умений. Представленные данные опроса обучающихся педагогических направлений подготовки могут быть учтены при организации психолого-педагогической работы с одаренными детьми, при работе с данной категорией обучающихся в профессиональных образовательных организациях (педагогических колледжах) и образовательных организациях высшего образования для их успешного творческого, профессионального развития, самореализации и личностного роста.

Список литературы

Атаева А.Г. Проблемы талантливой молодежи в городах России. URL: www.isei emm.ucoz.ru/1.14.doc (дата обращения: 20.08.2024).

Блинова М.Л., Загайнов И.А. Качество образования в высшей школе: программа поддержки талантливой молодежи // Вестник Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. Сер.: Педагогические и психологические науки. 2017. № 28 (47). С. 81–85.

Богоявленская Д.Б. Рабочая концепция одаренности // Вопросы образования. 2004. № 2. С. 46–68.

Богоявленская Д.Б., Артеменков С.Л., Жукова Е.С. Лонгитюдное исследование становления одаренности // Экспериментальная психология. 2021. Т. 14, № 3. С. 122–137. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2021140309>

Грушецкая И.Н. Преодоление и предупреждение проблем развития одаренных детей и талантливой

молодежи в условиях профессионального образования: учебно-методическое пособие / И.Н. Грушецкая, О.С. Щербинина. Кострома: Костромской государственный университет, 2023. 100 с.

Грушецкая И.Н., Щербинина О.С. Специфика подготовки обучающихся профессиональных образовательных организаций к работе с одаренными детьми // Казанский педагогический журнал. 2019. № 1. С. 181–187.

Коришнова О.В., Береснева Л.Н. Мотивы выбора педагогической профессии и востребованные качества педагога: исследование представлений студентов вуза // Перспективы науки и образования. 2021. № 5 (53). С. 154–177. <https://doi.org/10.32744/pse.2021.5.11>

Матюшкин А.М., Матюшкина А.А. Что такое одаренность. Выявление и развитие одаренных детей. Классические тексты. Москва: ЧеРО, 2008. 368 с.

Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений; 26-е изд., испр. и доп. Москва: Оникс и др., 2009. 1359 с.

Панов В.И. Экопсихологический взгляд на развитие и сохранение детской одаренности // Психология образования в XXI веке: теория и практика. URL: http://psyjournals.ru/education21/issue/54969_full.shtml (дата обращения: 21.08.2024).

Психология одаренности и творчества: монография / под ред. проф. Л.И. Ларионовой, проф. А.И. Савенкова. Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2017. 288 с.

Щербинина О.С. Преодоление трудностей социального развития одаренных детей: теоретико-методические основания: монография / науч. ред. М.И. Рожков. Кострома: Костром. гос. ун-т, 2021. 297 с.

Юркевич В.С. Потребностно-инструментальный подход в обучении одаренных детей и подростков // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 6. С. 128–138. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260610>

References

Ataeva A.G. *Problemy talantlivoj molodezhi v gorodah Rossii* [Problems of talented youth in Russian cities]. URL: www.isei emm.ucoz.ru/1.14.doc (access date: 20.08.2024). (In Russ.)

Blinova M.L., Zagajnov I.A. *Kachestvo obrazovaniya v vysshej shkole: programma podderzhki talantlivoj molodezhi* [Quality of education in higher education: program of support of talented youth]. *Vestnik Vladimirskego gosudarstvennogo universiteta im. Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaya Grigor'evicha Stoletovyh. Ser.: Pedagogicheskie i psihologicheskie nauki* [Bulletin of Vladimir State University named after Alexander Grigorievich and Nikolai Grigorievich Stoletov. Ser.: Pedagogical and Psychological Sciences]. 2017. No. 28 (47). P. 81–85.

gological and psychological sciences], 2017, vol. 28 (47), pp. 81-85. (In Russ.)

Bogoyavlenskaya D.B. *Rabochaya kontsepsiya odarennosti* [Working concept of giftedness]. *Voprosy obrazovaniya* [Issues of education], 2004, vol. 2, pp. 46-68. (In Russ.)

Bogoyavlenskaya D.B., Artemenkov S.L., Zhukova E.S. *Longitudinal study of the formation of giftedness*. *Ekspperimental'naya psihologiya* [Experimental psychology], 2021, vol. 14, iss. 3, pp. 122-137. <https://doi.org/10.17759/expsy.2021140309> (In Russ.)

Grushechkaya I.N., Shcherbinina O.S. *Preodolenie i preduprezhdenie problem razvitiya odarennykh detej i talantlivoj molodezhi v usloviyah professional'nogo obrazovaniya: uchebno-metodicheskoe posobie* [Overcoming and preventing problems of development of gifted children and talented youth in the context of vocational education: a teaching aid]. Kostroma, Kostromskoj gosudarstvennyj universitet Publ., 2023, 100 p. (In Russ.)

Grushechkaya I.N., Shcherbinina O.S. *Specifika podgotovki obuchayushchihsya professional'nykh obrazovatel'nykh organizacij k rabote s odarennyimi det'mi* [Specifics of training students of vocational educational organizations to work with gifted children]. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal], 2019, vol. 1, pp. 181-187. (In Russ.)

Korshunova O.V., Beresneva L.N. *Motivy vybora pedagogicheskoy professii i vostrebovannye kachestva pedagoga: issledovanie predstavlenij studentov vuza* [Motives for choosing a teaching profession and sought-after qualities of a teacher: a study of university students' perceptions]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Prospects of Science and Education], 2021, vol. 5 (53), pp. 154-177. <https://doi.org/10.32744/pse.2021.5.11> (In Russ.)

Matyushkin A.M., Matyushkina A.A. *Chto takoe odarennost'. Vyjavlenie i razvitie odarennykh detej. Klassicheskie teksty* [What is giftedness. Identification and development of gifted children. Classic texts]. Moscow, ChERO Publ., 2008, 368 p. (In Russ.)

Ozhegov S.I. *Tolkovyi slovar' russkogo yazyka: okolo 100 000 slov, terminov i frazeologicheskikh vyrazhenii* [Explanatory dictionary of the Russian language: about 100,000 words, terms and phraseological expressions], 26th ed., corrected. and add. Moscow, Oniks Publ., 2009, 1359 p. (In Russ.)

Panov V.I. *Ekopsihologicheskij vzglyad na razvitie i sohranenie detskoj odarennosti* [Ecopsychological view on the development and preservation of giftedness in children]. *Psihologiya obrazovaniya v XXI veke: teoriya i praktika* [Psychology of education in the 21st century: theory and practice]. URL: http://psyjournals.ru/education21/issue/54969_full.shtml (access date: 12.08.2024). (In Russ.)

Psihologiya odarennosti i tvorchestva: monografiya [Psychology of giftedness and creativity: monograph], ed. by prof. L.I. Larionova, prof. A.I. Savenkov. Moscow, Saint Petersburg, Nestor-Istoriya Publ., 2017, 288 p. (In Russ.)

Shcherbinina O.S. *Preodolenie trudnostej social'nogo razvitiya odarennykh detej: teoretiko-metodicheskie osnovaniya: monografiya* [Overcoming the difficulties of social development of gifted children: theoretical and methodological foundations: monograph], scientific. ed. by M.I. Rozhkov. Kostroma, Kostrom. gos. un-t, 2021, 297 p. (In Russ.)

Yurkevich V.S. *Potrebnostno-instrumental'nyj podhod v obuchenii odarennykh detej i podrostkov* [Needs-instrumental approach in teaching gifted children and adolescents]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2021, vol. 26, iss. 6, pp. 128-138. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260610> (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 09.11.2024; одобрена после рецензирования 29.11.2024; принята к публикации 30.11.2024.

The article was submitted 09.11.2024; approved after reviewing 29.11.2024; accepted for publication 30.11.2024.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 88–95. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 88–95.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9

EDN BGBCDV

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-88-95>

РАЗРАБОТКА КРИТЕРИЕВ И ПОКАЗАТЕЛЕЙ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Филимонова Елена Юрьевна, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, Москва, Россия, filimonova-e-yu@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0004-8793-4291>

Аннотация. Статья посвящена проблеме определения критериев результативности развития системного мышления в контексте профессиональной подготовки по направлению «Экономика», разработке показателей и уровней сформированности системного мышления. Был проведен анализ диссертационных исследований по данной теме, результатом которого стало представление двух способов классификации, преобладающих среди авторов в последние полтора десятилетия, – на основе компонентов системного мышления и на основе процесса решения проблем с использованием системного подхода. Автор статьи иллюстрирует каждый способ детальной характеристикой позиции различных исследователей, осмысляя её применимость к собственному эксперименту с точки зрения полноты, непротиворечивости формулировок и отсутствия дублирования в них существенных параметров. Во второй части статьи автор предлагает следующие собственные критерии для установления сформированности системного мышления: мотивационный, теоретический, интегративный и креативный. Предполагаемые результаты по каждому из этих критериев описываются для четырех уровней: недостаточного, минимального, продвинутого и высокого. Выводом статьи является утверждение о преимуществе подобной структуры, позволяющей индивидуализировать оценку, над распространенной ранее практикой обобщенного представления уровней сформированности системного мышления.

Ключевые слова: системное мышление, критерии результативности, показатели, уровни сформированности, компоненты системного мышления, сформированность системного мышления.

Для цитирования: Филимонова Е.Ю. Разработка критериев и показателей результативности формирования системного мышления студентов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 88–95. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-88-95>

Research Article

ELABORATION OF CRITERIA AND INDICATORS FOR ASSESSING STUDENTS' SYSTEMS THINKING DEVELOPMENT

Elena Y. Filimonova, Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russia, filimonova-e-yu@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0004-8793-4291>

Abstract. The article addresses the problem of determining the criteria of assessing systems thinking development within professional training in the field of Economics, as well as the issue of determining indicators and levels of systems thinking. The author conducted an analysis of dissertations on this topic resulting in identifying two ways of classification prevailing in research over the past one and a half decades - one being based on components of systems thinking and the other – on the process of problem solving using a systems approach. The author illustrates each method with a characterization of various researchers' position, considering its applicability to the experiment in terms of completeness, consistency of definitions and non-overlap of essential parameters. In the second part of the article, the author proposes the following criteria for ascertaining the formation of systemic thinking: motivational, theoretical, integrative and creative. The expected results for each of these criteria are described as four levels: insufficient, minimum, advanced, and high. The conclusion states the advantage of such a structure enabling an individualized assessment, over the previously widespread practice of generalized description of the of systems thinking levels.

Keywords: systems thinking, evaluation criteria, indicators, levels of development, components of systems thinking, development of systems thinking.

For citation: Filimonova E.Y. Elaboration of criteria and indicators for assessing students' systems thinking development. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 88–95 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-88-95>

Необходимость формирования системного мышления (далее – СМ) у студентов бакалавриата по направлению «Экономика» подтверждается указанием СМ в качестве первой универсальной компетенции Федеральным государственным образовательным стандартом [Приложение], а также социальными условиями [Assessing: 110]. Однако при отсутствии СМ как дисциплины в большинстве учебных планов по экономическому направлению мы можем констатировать как недостаточность имеющихся оценочных средств для установления уровня СМ, так и потребность сформулировать критерии, показатели и уровни его сформированности, что станет основой для целеполагания, определения этапов, принципов и содержания обучения в рамках разработки спецкурса по СМ, а также оценки результативности его апробации.

Анализ научно-публицистического дискурса по теме. Воззрения современных ученых на природу СМ восходят к трактовке мышления как «познания объективной реальности» (по С.Л. Рубинштейну) или «сознательного отражения действительности» (по А.Н. Леонтьеву) при раскрытии связей и отношений между объектами и их свойствами [Сычев: 17]. Для нас значимым также является опосредованность мышления с помощью знаков, то есть его связь с письменной и устной речью, на которую указывал Л.С. Выготский [Мунаев: 19].

Разнообразные существующие определения понятия «система» могут быть разделены на четыре группы согласно направлениям системных исследований: характеристическому, математическому, кибернетическому и когнитивному [Сапожкова: 31]. Так как в фокусе нашего исследования находится формирование СМ будущих управленцев, особый интерес для нас представляет первая группа определений (через понятия «совокупность элементов», «отношения», «связи», «целостность») и четвертая, подразумевающая моделирование в сознании объектов окружающей действительности [Buchanan: 97]. Определение, относящееся к характеристическому направлению, принадлежащее Л. Берталанди («Система – это совокупность объектов, находящихся в устойчивом взаимодействии друг с другом и со средой») [Сапожкова: 191], будет использовано, начиная с этапа знакомства студентов с основными положениями теории систем. Свойства же систем, выделяемые в рамках когнитивного направления (связь со средой, целенаправленность, управляющие факторы) лягут в основу практической деятельности по формированию СМ, отбора методов и содержания обучения.

Само же СМ отождествляется некоторыми авторами со способностью к моделированию объектов [Сычев: 37], зачастую в формулировках дефиниций СМ используются понятия «система» и «мышле-

ние», то есть СМ оказывается определяемым само через себя [Сычев: 39; Assessing: 111]. Интересно определение СМ, сформулированное Н.А. Сапожковой в соответствии с личностно-деятельностным подходом: «интегративное личностное новообразование, мотивированное необходимостью развития профессионального самосознания, включающее компетенции (знания, умения, навыки), позволяющее целостно рассматривать, понимать связи между элементами сложных динамических систем и воздействовать на них» [Сапожкова: 13]. Избегая повторения слов «мышление» и «система» в формулировке своего определения и основываясь на определении мышления А.В. Брушлинского, мы будем понимать под СМ «процесс познавательной деятельности, при котором объекты действительности рассматриваются как целостности с внутренней сложностью и организованностью частей».

С целью поиска отвечающих потребностям данного исследования, разработанных учеными ранее (Н.А. Сапожкова, У.С. Мунаев, Ю.С. Юсуфзода, Е.Н. Ляшко, И.А. Сычев, Ю.В. Федосеева, Д.О. Данилов, Н.В. Городецкая) критериев и уровней сформированности СМ был проведен анализ научных работ по этой теме. Результаты их изучения позволяют выделить следующие два основных способа определения критериев:

- компонентный, при котором каждый критерий отражает выделяемый автором компонент формирования СМ;
- процессуальный, фиксирующий «деятельностное состояние субъекта» [Сычев: 127] и основанный на дроблении процесса решения задачи с применением системного подхода на шаги, степень успешности выполнения каждого из которых и считается критерием.

В обоих этих типах наблюдается взаимопроникновение элементов, относящихся к собственно СМ и к профессиональной деятельности, что объясняется рассматриваемым уровнем образования. Причем процессуальный способ сильнее фокусируется на навыках, развиваемых в рамках профильных дисциплин. В некоторых исследованиях эти профессиональные навыки (например, написание программы в определенной среде разработки) выделяются в самостоятельные критерии сформированности СМ без какого-либо упоминания СМ в формулировке критерия [Мунаев: 142].

Яркими примерами компонентного способа организации критериев являются исследования Н.А. Сапожковой и И.А. Сычева. Мы кратко охарактеризуем и сопоставим их по этому аспекту.

Сапожкова выделяет мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты формирования СМ, которые на-

ходят отражение в критериях мотивации (ориентация на успех, понимание ценности СМ и профессиональной деятельности), знаний (основы теории СМ и способность к основательному анализу, глубина рассуждений), деятельности (праксиологический, то есть решение практических задач, связанных с профессиональной областью, а также самостоятельность и саморазвитие) и рефлексии (как профессиональная, так и личная) соответственно. Профессиональный аспект последовательно включается в каждый из критериев. В целом мы полагаем данное представление критериев логичным и разносторонне проработанным, однако то, что аспект креативности (нестандартности подходов) не указан эксплицитно, а праксиологический критерий сформулирован без указаний на какие-либо системные характеристики деятельности («овладение различными видами профессиональной деятельности» [Сапожкова: 66] побуждает нас обратиться и к другим исследованиям.

Критерии, определенные Сычевым, основываются на выявленных им компонентах СМ: ценностно-смысловом, содержательно-регулятивном и операционно-деятельностном [Сычев: 127]. Эти компоненты в значительной степени соотносятся с первыми тремя в классификации Сапожковой, а четвертый – рефлексивный, или оценочный, – отсутствует. Кроме того, сами по себе критерии не описаны отдельно и им не даются наименования. Вместо этого они приводятся в таблице уровней сформированности СМ [Сычев: 81] как основание для выделения уровней и для каждого из них формулируются по-своему. Мы вычленили повторяющиеся элементы и словосочетания, чтобы в отсутствии именованного критерия проследить реализацию компонентов от уровня к уровню, и обнаружили следующие ключевые понятия:

- системные понятия, принципы, закономерности: от незнакомства с ними до глубокого понимания (соответствует содержательно-регулятивному компоненту в классификации автора);

- объекты, характеризующиеся системностью: от неспособности к их узнаванию к обнаружению отличий от несистемных, понимание их свойств;

- интегративные свойства системы (включается только в интегративно-системный и конструктивно-системный уровни и соответствует операционно-деятельностному компоненту): от их идентификации к созданию и моделированию новых систем на их основе.

Таким образом, ценностно-смысловой компонент не отражен ни в одном из критериев и уровней; в них отсутствует упоминание мотивов к формированию СМ и рефлексия результатов. Спорным считаем также размежевание в классификации по Сычеву понятий осознания связи между видовыми, причинно-следственными свойствами объектов с одной

стороны (в содержательно-регулятивном компоненте) и операциями сравнения, анализа, варьирования – с другой (в операционно-деятельностном) по двум разным категориям, так как, например, видовые характеристики предметов невозможно определить без их сравнения и анализа. Наше исследование нуждается в более уравновешенной структуре критериев, однако сами названия уровней сформированности СМ по Сычеву мы признаем удачными и вслед за автором применим термин «интегративность» в контексте умений анализа, характеристики и моделирования системных объектов.

Наиболее обобщенной, на наш взгляд, также базирующейся на компонентном способе, но отличающейся от предыдущих является классификация Ю.С. Юсуфзоды [Юсуфзода: 133–134], представившего следующие критерии для оценки способности к системному мышлению:

1. Мотивация к демонстрации профессионального мышления в процессе решения разнообразных задач и ситуаций в рамках академической и профессиональной деятельности. Раскрывается через понятия «интерес», «ценности» и «потребности» в контексте обучения и профессии.

2. Самооценка способности анализировать задачи, ситуации и выявлять творческий потенциал соответствующего индивида. Учитываются как рефлексивные стороны процесса принятия решений, так и операциональные: применение усвоенного опыта, генерация нестандартных идей решения.

3. Осознанная потребность к применению профессионально-аналитического мышления во время анализа определенных сценариев и задач, выражая при этом независимость и стремление к углубленному самообучению. Данный критерий – преимущественно деятельностный и связан с конкретными операциями в принятии решений, такими как целеполагание, формулирование проблемы, планирование. Однако сюда же включены и более глобальные показатели, связанные с саморазвитием, ответственностью и творческим подходом.

Таким образом, каждый из критериев имеет среди своих показателей тем или иным образом сформулированный аспект нестандартности решений; ценностное отношение прослеживается в первом и третьем критериях (определенные дисциплины обучения, профессиональные качества, ответственность); практические действия в ходе принятия решений находят отражение во втором и третьем критериях. Необъясненными остаются причины отнесения «применения своего опыта» к критерию самооценки, близость наименований критериев «мотивационной готовности» и «осознанной потребности» (ведь потребность порождает внутреннюю мотивацию), а также превалирование в структуре последней пока-

зателей, характеризующихся через понятия «умение», «способность» и «принятие решений», значительно отстоящих по сути от так называемой осознанной потребности. Подобное смешение характеристик внутри критериев не позволяет нам применить данную классификацию к нашему исследованию.

Примером процессуального способа организации критериев сформированности СМ является классификация Мунаева, рассматривающая показатели СМ в приложении к предметной области обучения (объектно ориентированное программирование). Всего автор выделяет пять критериев, приводя их описательно и не давая им кратких наименований [Мунаев: 115]. Первые два из них (осознание значимости системной природы изучаемого предмета и владение основами системного подхода) согласуются с описанными выше первым и вторым компонентами по Сапожковой и Сычеву. Последующие же три реализуют обозначенную нами пошаговость решения задачи:

- критерий умения моделировать решение задач предметной области;
- критерий способности проектировать решение прикладной задачи;
- критерий способности написать программу на основе созданной модели.

Следовательно, в предлагаемой автором модели формирования СМ мышление студента, не обладающего достаточными навыками программирования, заведомо не сможет полноценно соответствовать последним трем критериям. Мы сделаем оговорку на то, что по ним автор определяет сформированность СМ именно в рамках обучения объектно ориентированному программированию, однако принцип узконаправленной ориентации на эту дисциплину не прослеживается в обозначенных Мунаевым уровнях сформированности СМ [Мунаев: 142–143].

Так, для первого (низкого) уровня описываются слабый учет связи между явлениями и непонимание их свойств, использование преимущественно прошлого опыта в мыслительной деятельности, знание особенностей СМ, отбор информационных ресурсов, анализ задачи и её решения и саморефлексия. То есть первый и пятый критерии на этом уровне вообще не учитываются.

Второй (средний) уровень предполагает осознание закономерностей и взаимосвязей между объектами, целостную картину мира, понимание принципов работы систем для моделирования решений задач, анализ и оценку информационных источников. Вновь, таким образом, не проявляются критерий осознания значимости (первый) и способности к созданию программы (пятый).

Наконец, третий (высокий) уровень характеризуется объективностью восприятия действительности и мнений, выстраиванием причинно-следственных

связей, обоснованностью и множественностью вариантов решений, способностью прогнозировать их последствия и создавать новые объекты для решения задач. Данный уровень также не указывает критерий осознания значимости СМ эксплицитно и не учитывает критерий создания программ, если только не поставить контекстуальный знак равенства между программой и объектом.

Соглашаясь со значимостью показателей, указанных автором, мы отдельно отмечаем ценность – в рамках выбранного нами полисубъектного методологического подхода – учета разнообразных точек зрения, заявленного автором для высокого уровня сформированности СМ.

Собственная разработка критериев результативности. Руководствуясь же целями нашего исследования и проведенным анализом научно-публицистического дискурса по смежным темам, мы предлагаем собственные критерии результативности формирования СМ:

1. Мотивационный, характеризующийся внешними и внутренними мотивами к развитию СМ за счет понимания социально-экономических факторов, обуславливающих востребованность системного стиля мышления, и заинтересованности в формировании и применении компонентов СМ как инструмента познания (в последнем показателе находит отражение принцип инструментализма знания, принятый нами в рамках конструктивизма как философского подхода к исследованию).

2. Теоретический, подразумевающий знание характеристик и общих методов изучения систем различной природы, а также понимание базовых принципов системного подхода к принятию решений (принципы приоритета конечной цели [Спивак: 23], масштабирования оценки эффективности, дуальности анализа и синтеза [Buchanan: 93], вычленения структурных модулей, приоритета функции над структурой, динамизма системы [Спивак: 27]).

3. Интегративный, измеряющий способность определить состав и связи элементов системы, распознавать множество взаимодействующих элементов как единое (системное) целое, определять внешние связи и роль (функцию) этого единства в надсистеме, выявлять закономерности и прогнозировать развитие системы при отсутствии целенаправленного воздействия на неё со стороны субъекта;

4. Креативный, характеризующийся способностью преобразовывать системы и создавать новые, находить оптимальное решение проблемы, руководствуясь системным подходом, и при необходимости переопределять роли, функции существующих систем или элементов внутри них, эффективно оценивать результаты преобразования системы или креативного оперирования ими.

Степень сформированности СМ студентов и каждого из вышеназванных критериев может находиться на одном из следующих определенных нами уровней: недостаточном, минимальном, продвинутом и высоком. Их полная характеристика представлена в таблицах 1 и 2.

В контексте внутренней мотивации на недостаточном уровне мы сочли важным учесть возможность изначального противостояния, сопротивления формированию СМ со стороны отдельных студентов, привыкших к поиску так называемых «лазеек» в обучении и не осознающих его ценность. Высокий же уровень отличается проявлением инициативы и активности. Как отмечает Сапожкова, активность обучающихся должна быть не случайной характеристикой, а, напротив, закладываться в качестве предполагаемого результата обучения [Сапожкова: 47]. Именно активность обуславливает саморазвитие как эмерджентное свойство системы мотивации. Постоянное самосовершенствование же, по мнению Спивака [Спивак: 111], является неотъемлемым условием СМ.

Также следует отметить, что мы ожидаем наличие крайне малого количества студентов на недостаточном уровне по теоретическому критерию в силу

жизненного опыта студентов и их вероятного знакомства с принципами так называемой «житейской мудрости», которые частично соответствуют основным свойствам систем. Высокий же уровень вновь предполагает выход за рамки предлагаемого учебного теоретического материала по СМ с целью самообразования, а также уточнения их в более узкой предметной области.

В контексте данных интегративного и креативного критериев минимальный уровень традиционно обозначен через аспекты ситуативности, поверхностности, упрощенности. Это может свидетельствовать о ранней стадии формирования вышеозначенных умений либо об отсутствии тщательности при выполнении заданий, включенных в методику проверки. Аналогичным образом рецептурность действий (см. недостаточный и минимальный уровни креативного критерия) обычно призвана сэкономить усилия индивида.

На высших уровнях по интегративному критерию мы выделили такие дополнительные показатели, как приведение причин возникновения проблемы (основываясь на указании Сычевым на необходимость «системного анализа проблемы, направленного на поиск ее ключевых причин» [Сычев: 32]), а так-

Таблица 1

Уровни сформированности СМ по мотивационному и теоретическому критериям

| Уровень | Мотивационный критерий | Теоретический критерий |
|---------------|---|--|
| Недостаточный | <ul style="list-style-type: none"> – не осознаются социально-экономические факторы необходимости СМ; – отсутствие заинтересованности в применении системного подхода в принятии решений; – сопротивление необходимости формирования собственного когнитивного инструментария. | <ul style="list-style-type: none"> – неспособность определить минимальный спектр основных понятий теории систем на бытовом уровне; – неспособность распознать свойства систем на примере простых житейских ситуаций; – неосведомленность о системном подходе как явлении. |
| Минимальный | <ul style="list-style-type: none"> – осведомленность по меньшей мере об одном из следующих социально-экономических аспектов действительности, подразумевающих необходимость СМ: ускорение темпов развития общества, технологий, междисциплинарность деятельности; – поверхностная информированность о значимости формирования СМ, не являющаяся драйвером преодоления сопутствующих сложностей. | <ul style="list-style-type: none"> – знакомство с основными понятиями теории систем, их узнавание при повторных предъявлениях при неполной способности их точно охарактеризовать самостоятельно; – интуитивное понимание большинства понятий СМ и принципов системного подхода при затруднении в их четком определении; – затруднения в указании на значимость некоторых принципов СМ при анализе ситуаций. |
| Продвинутый | <ul style="list-style-type: none"> – формальная осведомленность о всех основных социально-экономических факторах необходимости СМ, но лишь ситуативное признание их влияния на собственную жизнь и профессию; – регистрируются проявления заинтересованности в формировании СМ и попытки систематизирования собственного знания. | <ul style="list-style-type: none"> – владение необходимым терминологическим аппаратом теории систем; – способность применить большинство данных терминов к анализируемой ситуации; – понимание значения каждого принципа системного подхода при принятии решений и анализе ситуаций. |
| Высокий | <ul style="list-style-type: none"> – понимание пользы СМ для личной и профессиональной жизни в контексте социально-экономических факторов; – убежденность в пользе системного подхода к решению задач; – субъектная, проактивная позиция в формировании СМ. | <ul style="list-style-type: none"> – свободное оперирование терминами СМ и системного подхода при анализе ситуации; – правильное оперирование данными понятиями в спонтанной речи, в обсуждении внеучебных ситуаций; – способность определять границы собственных знаний о теории систем и намечать пути самообразования в этой области, в том числе с погружением в специализированные профессиональные технологии системного подхода. |

Таблица 2

Уровни сформированности СМ по интегративному и креативному критериям

| Уровень | Интегративный критерий | Креативный критерий |
|---------------|--|---|
| Недостаточный | <ul style="list-style-type: none"> – отсутствие указания на значимые для анализируемой ситуации факторы; – неспособность корректно указать элементы системы; – невозможность распознать уровни системы, её связь с внешней средой; – непризнание какой-либо внутрисистемной динамики; – неосознание границ системы. | <ul style="list-style-type: none"> – некорректное целеполагание либо его отсутствие; – отсутствие и/или негативное отношение к поисковой, исследовательской деятельности; – неосмысленная рецептурность в попытках преобразовать системы и найти решение проблемы; – некорректная аргументация при объяснении выбранного варианта решения либо её отсутствие; – критические затруднения при оценке достаточности собственных знаний, информации и ресурсов для решения проблемы; при оценке последствий выбранного решения. |
| Минимальный | <ul style="list-style-type: none"> – указание на все значимые элементы системы и их связи, уровни; – упрощенная характеристика причинно-следственных связей анализируемой ситуации. – способность обобщенно указать на некоторые динамические свойства системы/ситуации; – ситуативная способность к определению релевантных для ситуации внешних или внутренних закономерностей; – нахождение отдельных сходств рассматриваемой системы-ситуации с другими известными. | <ul style="list-style-type: none"> – корректное общее целеполагание; – частичное преодоление методом поисковой деятельности, отбором дополнительной информации (при помощи преподавателя или команды) недостаточности ресурсов; – адекватная ситуации и осознанная рецептурность деятельности по преобразованию элементов ситуации и предложению варианта решения проблемы; – способность предложить уместный вариант решения проблемы/задачи; – релевантная, но неполная аргументация при обосновании выбора воздействия на ситуацию; – частично верная оценка достаточности информации, ресурсов и собственных знаний для решения; упрощенное прогнозирование последствий предложенного решения. |
| Продвинутый | <ul style="list-style-type: none"> – исчерпывающее и последовательное описание элементов, связей, иерархии рассматриваемой системы (ситуации); – приведение нескольких релевантных причин возникновения ситуации; – способность определить динамику развития системы при условии невмешательства в неё; – корректное сопоставление рассматриваемой системы-ситуации с другими известными. | <ul style="list-style-type: none"> – точное целеполагание; – эффективное преодоление методом поисковой деятельности, отбора дополнительной информации недостаточности ресурсов – индивидуально или в ходе групповой работы без жесткого руководства преподавателя; – способность дополнять собственными идеями ранее усвоенные шаги по решению проблемных ситуаций. – способность предложить несколько рациональных вариантов воздействия на ситуацию и выделить лучший из них, охарактеризовав каждый; – исчерпывающая аргументация собственных действий; – верная оценка достаточности информации и ресурсов для принятия решения; способность оценить каждое предложенное решение и спрогнозировать последствия его имплементации. |
| Высокий | <ul style="list-style-type: none"> – способность указать на элементы системы, не прописанные в задании эксплицитно; – описание системы заданной ситуации как целостности с указанием не только внутренней структуры с определением целей каждого элемента, но и ее роли в надсистеме; – автономность при анализе ситуации; – прогнозирование нескольких вариантов изменений как внутри структуры системы, так и её развития как целостности с переопределением роли в надсистеме. – способность провести сопоставительный анализ рассматриваемой системы с самостоятельно отобранными схожими системами | <ul style="list-style-type: none"> – способность не только к верному целеполаганию, но и согласованию цели с функцией в системе высшего порядка для недопущения рассогласования надсистемных связей; – структурированная и эффективная поисковая / исследовательская деятельность с возможностью использовать метод групповой оценки материалов, конструктивным обменом мнениями; – свободное и гибкое применение на практике принципов системного подхода, их интернализация; – предложение нескольких рациональных вариантов решения, включая нестандартные, их анализ, выявление оптимального варианта; – исчерпывающая аргументация собственных действий, с опровержением возможных возражений; – объективная и основанная на синтезе мнений оценка достаточности информации и ресурсов; прогнозируемых последствий выбранного решения с указанием способов нивелирования нежелательных факторов. |

же автономность при анализе, что соответствует приводимому Сычевым дидактическому принципу самостоятельности учебной деятельности [Сычев: 73].

Подчеркиваем, что рефлексивный и прогностические компоненты СМ находят отражение в креативном критерии. Так, Спивак утверждает, что прогнозирование может «считаться и методом, и индикатором глубины познания» [Спивак: 52]. Через него же реализуется полисубъектный подход [Порошин: 37] и принятые нами за основу принципы равноценности субъектов и взаимной рефлексии [Фоминых 2015: 139]. Указанные же нами показатели использования метода групповой оценки и синтеза мнений восходят к идеям П.Я. Гальперина о стратегиях решения творческих задач, в частности восполнения пробела в системе знаний, рассмотрение проблемы с позиции постороннего наблюдателя и эмиссия догадок [Мунаев: 22].

Выводы. Проведенный анализ исследований хотя и не позволил нам полностью согласиться с одной из авторских разработок критериев и уровней, однако содействовал формулированию наших собственных наименований и показателей критериев. Они оказались наиболее существенно близки классификации Сапожковой и соотносятся с ней следующим образом:

– мотивационный критерий совпадает с предложенным Сапожковой;

– теоретический критерий в нашем понимании более узок, он не включает в себя способность к анализу практических ситуаций (для более ясной диагностики возможных затруднений студентов);

– интегративный критерий намеренно выделяется нами как свободный от преобразовательной деятельности, так как проведение операций с рассматриваемой системой не всегда бывает необходимым (например, если цель – формирование собственного непредвзятого мнения) или возможным. Это отражает наше стремление побудить студента использовать СМ в том числе и вне профессионального контекста, и по отношению к системам, находящимся вне его непосредственного влияния;

– креативный критерий включает в себя рефлексивную деятельность имплицитно и соотносится таким образом с пониманием Гальпериним продуктивного мышления, направленного на решение творческих задач. Причем выделяемые им стратегии их решения (восполнение пробелов, получение стороннего взгляда на ситуацию, порождение догадок) включены в показатели выделяемого нами креативного критерия. У Сапожковой же рефлексивная деятельность является отдельным критерием.

Мы также пришли к выводу о необходимости четкого разграничения критериев, не допускающего даже гипотетической возможности отнести один и тот же показатель к двум различным категориям.

Это обеспечит соблюдение правил классифицирования, согласно которым каждый объект может попасть лишь в один подкласс.

Наконец, благодаря осмыслению позиций вышеупомянутых авторов было принято решение о последовательной характеристике уровня сформированности каждого критерия в противовес распространенной ранее практике представления лишь обобщенного описания уровней сформированности СМ. При диагностике это позволит составить матрицу результатов, которая избавит исследователя от предвзятости относительно общего уровня СМ, если по одному критерию у студента наблюдается существенное отставание или, наоборот, выдающийся результат.

Список литературы

Мунаев У.С.А. Развитие системного мышления будущих бакалавров педагогического образования по профилю «информатика» при изучении объектно-ориентированного программирования: дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2020. 184 с.

Порошин В.О. Подготовка курсантов военных вузов к полисубъектному управленческому взаимодействию: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2022. 195 с.

Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.01 Экономика: приложение к приказу Минобрнауки России от 12.08.2020 № 954 // Справ. правовая система «КонсультантПлюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_361147/ (дата обращения: 22.03.2024).

Сапожкова Н.А. Формирование системного мышления будущего педагога в вузе на основе технологии контекстного типа: дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2022. 196 с.

Спивак В.А. Системный подход и системное мышление как универсальная компетенция специалиста и руководителя: монография. Чебоксары: ИД «Среда», 2022. 136 с.

Сычев И.А. Педагогические условия формирования элементов системного мышления учащихся старших классов: дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2009. 197 с.

Фоминых Н.Ю. Компьютерно ориентированные средства обучения как педагогическое условие иноязычной профессиональной подготовки студентов // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 2. С. 133–141.

Фоминых Н.Ю. Структурная модель КОС иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов в области информатики и вычислительной техники // Информатизация образования – 2015: материалы междунар. науч.-практ. конф.; под. ред. И.Ш. Мухаметзянова, Р.Р. Фахрутдинова. Казань: Академия социального образования, 2015. С. 397–402.

Юсуфзода Ю.С. Теоретические основы формирования системно-аналитического мышления студентов юридических факультетов вузов Таджикистана: дис. ... канд. пед. наук. Курган-Тюбе, 2016. 184 с.

Buchanan R. Systems Thinking and Design Thinking: The Search for Principles in the World We are Making. *The Journal of Design, Economics and Innovation*, 2019, vol. 5, no. 2, pp. 85-104.

Grohs J.R., Kirk G.R., Soledad M.M., Knight D.B. Assessing Systems Thinking: A Tool to Measure Complex Reasoning Through Ill-Structured Problems. *Thinking Skills and Creativity*, 2018, vol. 28, pp. 110-130.

References

Fominykh N.Ju. *Komp'yuterno orientirovannye sredstva obucheniya kak pedagogicheskoe uslovie inozazychnoj professional'noj podgotovki studentov* [Computer-oriented means of learning as a pedagogical condition of foreign-language professional training of students]. *Izvestija Juzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki* [Proceedings of the Southern Federal University. Pedagogical Sciences], 2015, vol. 2, pp. 133-141. (In Russ.)

Fominykh, N.Ju. *Strukturnaja model' KOS inozazychnoj professional'noj podgotovki budushhih specialistov v oblasti informatiki i vychislitel'noj tehniki* [Structural model of the computer-oriented environment in foreign-language professional training of future specialists in the field of computer science and computer engineering]. *Informatizacija obrazovanija - 2015: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii* [Informatization of Education - 2015: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference], ed. by I.Sh. Muhametjanova, R.R. Fahrutdinova. Kazan, Akademiya social'nogo obrazovanija Publ., 2015, pp. 397-402. (In Russ.)

Jusufzoda Ju.S. *Teoreticheskie osnovy formirovanija sistemno-analiticheskogo myshlenija studentov juridicheskikh fakul'tetov vuzov Tadjikistana*: dis. ... kand. ped. nauk [Theoretical foundations of system analytical thinking of law students of higher education institutions of Tajikistan: PhD thesis]. Kurgan-Tjube, 2016, 184 p.

Munaev U.S.A. *Razvitie sistemnogo myshlenija budushhih bakalavrov pedagogicheskogo obrazovanija po profilju «informatika» pri izuchenii ob'ektno-orientirovannogo programmirovaniya*: dis. ... kand. ped. nauk [Development of systems thinking of future bachelors of pedagogics in the field of information technolo-

gy in the course of studying object-oriented programming: PhD thesis]. Mahachkala, 2020, 184 p. (In Russ.)

Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovanija - bakalavriat po napravleniju podgotovki 38.03.01 Jekonomika: prilozhenie k prikazu Minobrnauki Rossii ot 12.08.2020 N 954 [On approval of the federal state educational standard of higher education - Bachelor's degree in the direction of training 38.03.01 Economics: appendix to the Order of the Ministry of Education and Science of Russia from 12.08.2020 № 954]. Konsul'tantPljus. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_361147/ (access date: 22.03.2024). (In Russ.)

Poroshin V.O. *Podgotovka kursantov voennyh vuzov k polisub'ektnomu upravlencheskomu vzaimodejstvuju*: dis. ... kand. ped. nauk [Training military university cadets for multi-subject managerial interaction: PhD thesis]. Chelyabinsk, 2022, 195 p. (In Russ.)

Sapozhkova N.A. *Formirovanie sistemnogo myshlenija budushhego pedagoga v vuze na osnove tehnologii kontekstnogo tipa*: dis. ... kand. ped. nauk [Formation of systems thinking of a future educator in higher education institution on the basis of context type technology: PhD thesis]. Voronezh, 2022, 196 p. (In Russ.)

Spivak V.A. *Sistemnyj podhod i sistemnoe myshlenie kak universal'naja kompetencija specialista i rukovoditelja*: monografija [Systems approach and systems thinking as a universal competence of specialist and manager: monograph]. Cheboksary, Sreda Publ., 2022, 136 p. (In Russ.)

Sychev I.A. *Pedagogicheskie uslovija formirovanija jelementov sistemnogo myshlenija uchaschihsja starshih klassov*: dis. ... kand. ped. nauk [Pedagogical conditions of systems thinking elements formation in senior school students: PhD thesis]. Barnaul, 2009, 197 p. (In Russ.)

Buchanan R. Systems Thinking and Design Thinking: The Search for Principles in the World We are Making. *The Journal of Design, Economics and Innovation*, 2019, vol. 5, no. 2, pp. 85-104.

Grohs J.R., Kirk G.R., Soledad M.M., Knight D.B. Assessing Systems Thinking: A Tool to Measure Complex Reasoning Through Ill-Structured Problems. *Thinking Skills and Creativity*, 2018, vol. 28, pp. 110-130.

Статья поступила в редакцию 23.05.2024; одобрена после рецензирования 18.06.2024; принята к публикации 18.06.2024.

The article was submitted 23.05.2024; approved after reviewing 18.06.2024; accepted for publication 18.06.2024.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 96–103. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 96–103.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 373.2 ; 371

EDN DRSDNP

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-96-103>

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ПРОГРАММ ВОСПИТАНИЯ МЕЖДУ ОРГАНИЗАЦИЯМИ ДОШКОЛЬНОГО И ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (ЧАСТЬ 1)

Иванова Наталия Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, ivanova-n-m-2012@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7923-2661>

Павлова Оксана Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, oksanapavlova@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8168-4541>

Аннотация. Настоящая статья посвящена анализу основных подходов к проблеме обеспечения преемственности организации воспитательной деятельности между организациями дошкольного и общего образования. На основании проведенного анализа нормативных документов по данной тематике проанализирована Федеральная рабочая программа воспитания, являющаяся структурным элементом Федеральной образовательной программы дошкольного образования. В статье дан обзор направлений, целей, ценностей и целевых ориентиров воспитания детей дошкольного возраста. Предложен анализ парциальных программ, ориентированных на реализацию разных направлений воспитания дошкольников. Представленный материал является первой частью обзора проблемы преемственности воспитательной деятельности между дошкольными и общеобразовательными организациями.

Ключевые слова: воспитательная программа, технологии воспитания, дошкольное образование, преемственность.

Для цитирования: Иванова Н.М., Павлова О.А. Преемственность программ воспитания между организациями дошкольного и общего образования (часть 1) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 96–103. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-96-103>

Research Article

CONTINUITY OF EDUCATIONAL PROGRAMS BETWEEN ORGANIZATIONS OF PRESCHOOL AND GENERAL EDUCATION (PART 1)

Natalia M. Ivanova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia, ivanova-n-m-2012@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7923-2661>

Oksana A. Pavlova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia, oksanapavlova@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8168-4541>

Annotation. This article is devoted to the analysis of the main approaches to the problem of ensuring the continuity of the organization of educational activities between organizations of preschool and general education. Based on the analysis of regulatory documents on this topic, the Federal Work Program of education, which is a structural element of the Federal Educational Program of preschool education, is analyzed. The article provides an overview of the directions, goals, values and targets of preschool education. The analysis of partial programs aimed at the implementation of different directions of preschool education is proposed. The presented material is the first part of the review of the problem of continuity of educational activities between preschool and general education organizations.

Keywords: educational program, educational technologies, preschool education, continuity.

For citation: Ivanova N.M., Pavlova O.A. Continuity of educational programs between organizations of preschool and general education (part 1). Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 96–103. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-96-103>

Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения делают особый акцент на единстве обучения и воспитания как компонентов целостного педагогического процесса. До недавнего времени образовательные организации пользовались примерными рабочими программами воспитания. С введением в 2023 году федеральных основных общеобразовательных программ (ФООП) для каждого уровня образования появилась и федеральная рабочая программа воспитания. Однако «школьное обучение никогда не начинается с пустого места, а всегда опирается на определенную стадию развития, проделанную ребенком» (Л.С. Выготский) [Выготский:74]. В связи с этим вопросы преемственности в организации воспитательной деятельности обучающихся на разных уровнях общего образования остаются актуальными.

Преемственность организации воспитательной деятельности можно рассматривать как систему связей, которая обеспечивает взаимодействие основных целей, задач, направлений, содержания и форм воспитания для создания единой непрерывной воспитательной деятельности на смежных этапах становления и развития ребёнка.

Воспитательная деятельность в детском саду определяется алгоритмом и логикой событий учебного года и реализуется с учетом специфики конкретной дошкольной образовательной организации, особенностей региона, профессиональных компетенций педагогов.

Успешность воспитательной деятельности педагогов дошкольной образовательной организации определяется многими факторами, к числу которых относятся учет возрастных, психолого-педагогических и индивидуальных особенностей, потребностей, интересов дошкольников, педагогическая поддержка детской инициативы и самостоятельности, понимание педагогами сущности и содержания воспитания на современном этапе дошкольного детства, заинтересованность педагогов в приобщении дошкольников к традиционным российским ценностям и др.

Цель, задачи, направления, содержание, формы организации, целевые ориентиры воспитания дошкольников представлены в Федеральной рабочей программе воспитания, являющейся структурным элементом Федеральной образовательной программы дошкольного образования (далее – Программа воспитания). Согласно Программе воспитания, общая цель воспитания детей дошкольного возраста – личностное развитие каждого ребенка с учетом его индивидуальности и создание условий для позитивной социализации детей на основе традиционных ценностей российского общества. Это предполагает формирование у дошкольников первоначальных представлений о традиционных ценностях российского народа, со-

циально приемлемых нормах и правилах поведения; формирование ценностного отношения к окружающему миру, другим людям, самому себе; становление и поддержку первичного опыта деятельности и поведения детей в соответствии с традиционными ценностями, принятыми в обществе нормами и правилами.

Программа воспитания предусматривает приобщение детей дошкольного возраста к традиционным ценностям российского общества, определяющим цель и сущность воспитания. Это такие ценности, как жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России.

Направления, соответствующие им цели, ценности и целевые ориентиры воспитания детей дошкольного возраста представлены в таблице 1.

Согласно Программе воспитания, задачи и содержание воспитания реализуются в ходе освоения детьми дошкольного возраста всех образовательных областей («Речевое развитие», «Познавательное развитие», «Социально-коммуникативное развитие», «Художественно-эстетическое развитие», «Физическое развитие») (табл. 2).

Отметим, что характерной чертой образовательного процесса в дошкольной образовательной организации является его целостность: в отличие от школьного образования в детском саду нет четкой границы в формах организации процессов воспитания и обучения ребенка. В связи с этим задачи воспитания дошкольников во всех возрастных группах решаются как на занятиях, так и вне их: в образовательных ситуациях в ходе режимных моментов, на прогулке, в общении, при организации культурных практик, творческих мастерских, в проектной деятельности, в коллекционировании, при чтении художественной литературы, в ходе досуговых мероприятий, проблемных педагогических ситуаций и др.

Ценности рассматриваются как предпочтение или отвержение определенных смыслов и построенных на их основе способов поведения.

Содержание воспитательной деятельности в детском саду ориентировано на осмысленное освоение детьми дошкольного возраста системы ценностей; при этом педагоги должны понимать, что каждая ценность раскрывается через несколько ключевых смысловых составляющих. Это условно называемое «облако» ценности включает список ключевых слов, раскрывающих содержательный смысл этой ценности. Например, «облако» ценности «Родина» включает смыслы: память, забота, ответственность, защита; «об-

Таблица 1

Направления, цели, ценности и целевые ориентиры воспитания детей дошкольного возраста

| Направление воспитания | Цель | Ценности | Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования |
|------------------------------|---|--|---|
| Патриотическое | Содействие формированию у ребенка личностной позиции наследника традиций и культуры, защитника Отечества и творца (созидателя), ответственного за будущее своей страны. | Родина, природа | Любящий свою малую родину и имеющий представление о своей стране – России, испытывающий чувство привязанности к родному дому, семье, близким людям. |
| Духовно-нравственное | Формирование способности к духовному развитию, нравственному самосовершенствованию, индивидуально-ответственному поведению. | Жизнь, милосердие, добро | Различающий основные проявления добра и зла, принимающий и уважающий традиционные ценности, ценности семьи и общества, правдивый, искренний, способный к сочувствию и заботе, к нравственному поступку. Способный не оставлять равнодушным к чужому горю, проявлять заботу; Способен различающий основные отрицательные и положительные человеческие качества, иногда прибегая к помощи взрослого в ситуациях морального выбора. |
| Социальное | Формирование ценностного отношения детей к семье, другому человеку, развитие дружелюбия, умения находить общий язык с другими людьми. | Человек, семья, дружба, сотрудничество | Проявляющий ответственность за свои действия и поведение; принимающий и уважающий различия между людьми. Владеющий основами речевой культуры. Дружелюбный и доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, способный взаимодействовать со взрослыми и сверстниками на основе общих интересов и дел. |
| Познавательное | Формирование ценности познания. | Познание | Любознательный, наблюдательный, испытывающий потребность в самовыражении, в том числе творческом. Проявляющий активность, самостоятельность, инициативу в познавательной, игровой, коммуникативной и продуктивной видах деятельности и в самообслуживании. |
| Физическое и оздоровительное | Формирование ценностного отношения детей к здоровому образу жизни, овладение элементарными гигиеническими навыками и правилами безопасности | Здоровье, жизнь | Обладающий первичной картиной мира на основе традиционных ценностей. Понимающий ценность жизни, владеющий основными способами укрепления здоровья: занятия физической культурой, закаливание, утренняя гимнастика, соблюдение личной гигиены и безопасного поведения и др.; стремящийся к бережливости и укреплению собственного здоровья и здоровья окружающих. Проявляющий интерес к физическим упражнениям и подвижным играм, стремление к личной и командной победе, нравственные и волевые качества. Демонстрирующий потребность в двигательной деятельности. Имеющий представление о некоторых видах спорта и активного отдыха. |
| Трудовое | Формирование ценностного отношения детей к труду, трудолюбию и приобщение ребенка к труду. | Труд | Понимающий ценность труда в семье и в обществе на основе уважения к людям труда, результатам их деятельности. Проявляющий трудолюбие при выполнении поручений и в самостоятельной деятельности. |
| Эстетическое | Содействие становлению у ребенка ценностного отношения к красоте. | Культура и красота | Способный воспринимать и чувствовать прекрасное в быту, природе, поступках, искусстве. Стремящийся к отображению прекрасного в продуктивных видах деятельности. |

Таблица 2

Соответствие задач, направлений воспитания и ценностей образовательным областям

| Образовательная область | Совокупные задачи воспитания, решаемые в рамках образовательной области | Соответствующие направления воспитания | Соответствующие ценности |
|------------------------------------|--|---|--|
| Социально-коммуникативное развитие | <ul style="list-style-type: none"> - воспитание уважения к своей семье, своему населенному пункту, родному краю, своей стране; - воспитание уважительного отношения к другим людям – детям и взрослым, вне зависимости от их этнической и национальной принадлежности; - воспитание ценностного отношения к культурному наследию своего народа, к нравственным и культурным традициям России; - содействие становлению целостной картины мира, основанной на представлениях о добре и зле, красоте и уродстве, правде и лжи; - воспитание социальных чувств и навыков: способности к сопереживанию, общительности, дружелюбия, сотрудничества, умения соблюдать правила, активной личностной позиции; - создание условий для возникновения у ребенка нравственного, социально значимого поступка, приобретения ребенком опыта милосердия и заботы; - поддержка трудового усилия, привычки к доступному дошкольнику напряжению физических, умственных и нравственных сил для решения трудовой задачи; - формирование способности бережно и уважительно относиться к результатам своего труда и труда других людей | <p>Патриотическое, духовно-нравственное, социальное и трудовое воспитание</p> | <p>Родина, природа, семья, человек, жизнь, милосердие, добро, дружба, сотрудничество, труд</p> |
| Познавательное развитие | <ul style="list-style-type: none"> - воспитание отношения к знанию как ценности, понимание значения образования для человека, общества, страны; - приобщение к отечественным традициям и праздникам, к истории и достижениям родной страны, к культурному наследию народов России; - воспитание уважения к людям – представителям разных народов России независимо от их этнической принадлежности; - воспитание уважительного отношения к государственному символу страны (флагу, гербу, гимну); - воспитание бережного и ответственного отношения к природе родного края, родной страны, приобретение первого опыта действий по сохранению природы. | <p>Познавательное и патриотическое воспитание</p> | <p>Человек, семья, познание, родина, природа</p> |
| Речевое развитие | <ul style="list-style-type: none"> - владение формами речевого этикета, отражающими принятые в обществе правила и нормы культурного поведения; - воспитание отношения к родному языку как ценности, умения чувствовать красоту языка, стремления говорить красиво (на правильном, богатом, образном языке). | <p>Социальное и эстетическое воспитание</p> | <p>Культура, красота</p> |
| Физическое развитие | <ul style="list-style-type: none"> - воспитание осознанного отношения к жизни как основоположной ценности и здоровью как совокупности физического, духовного и социального благополучия человека; - формирование у ребенка возрастосообразных представлений и знаний в области физической культуры, здоровья и безопасного образа жизни; - становление эмоционально-ценностного отношения к здоровому образу жизни, физическим упражнениям, подвижным играм, закаливанию организма, гигиеническим нормам и правилам; - воспитание активности, самостоятельности, самоуважения, коммуникабельности, уверенности и других личностных качеств; - приобщение детей к ценностям, нормам и знаниям физической культуры в целях их физического развития и саморазвития; - формирование у ребенка основных гигиенических навыков, представлений о здоровом образе жизни. | <p>Физическое и оздоровительное воспитание</p> | <p>Жизнь, здоровье</p> |

Окончание таблицы 2

| Образовательная область | Совокупные задачи воспитания, решаемые в рамках образовательной области | Соответствующие направления воспитания | Соответствующие ценности |
|-------------------------------------|--|--|--------------------------|
| Художественно-эстетическое развитие | <ul style="list-style-type: none"> – воспитание эстетических чувств (удивления, радости, восхищения) к различным объектам и явлениям окружающего мира (природным, бытовым, социальным), к произведениям разных видов, жанров и стилей искусства; – приобщение к традициям и великому культурному наследию российского народа, шедеврам мировой художественной культуры; – становление эстетического, эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру для гармонизации внешнего и внутреннего мира ребенка; – создание условий для раскрытия детьми базовых ценностей и их проживания в разных видах художественно-творческой деятельности; – формирование целостной картины мира на основе интеграции интеллектуального и эмоционально-образного способов его освоения детьми; – создание условий для выявления, развития и реализации творческого потенциала каждого ребенка с учетом его индивидуальности, поддержка его готовности к творческой самореализации и сотворчеству с другими детьми и взрослыми. | Эстетическое воспитание | Культура, красота |

**Парциальные программы, ориентированные на реализацию
разных направлений воспитания дошкольников**

| Направление воспитания | Ценности | Парциальные программы, авторы |
|---------------------------------------|---|--|
| Патриотическое, духовно-нравственное, | Родина, природа, жизнь, добро, милосердие | «Я люблю Россию» (Н.В. Нищева, Ю.А. Кириллова); «С чистым сердцем» (Р.Ю. Белоусова, А.Н. Егорова, Ю.С. Калинин); «Мой родной дом» (Н.А. Арапова-Пискарева); «Юный костромич» (Г.В. Власова); «Непреходящие ценности малой родины» (Е.В. Пчелинцева); «Моя малая родина» (Н.Г. Комратова, Л.Ф. Грибова); «Детство с родным городом» (Т.И. Бабаева и др.); «Венок культур» (ознакомление детей с народами России) (И.А. Лыкова, Е.Ю. Протасова, Н.М. Родина); «Добрый мир» (Л.Л. Шевченко) |
| Социальное | Человек, семья, дружба, сотрудничество | «Дорогою добра» (Л.В. Коломийченко); «Лесенка РОСТА» (Г.Б. Монина); «Я – Ты – Мы» (О. Князева); «Наследие» (М.М. Новицкая, Е.В. Соловьева); «Обучение грамоте» (Н.В. Нищева) |
| Физическое и оздоровительное | Здоровье, жизнь | «Здоровье» (В.Г. Алямовская); «Я и мое здоровье» (Т.А. Тарасова, Л.С. Власова); «Здоровье с детства» (Т.С. Казаковцева); «К здоровой семье через детский сад» (сохранение и формирование здоровья детей и их родителей) (М.Е. Верховкина, В.С. Коваленко); «Здравствуй» (М.Л. Лазарев); «МИР БЕЗ ОПАСНОСТИ» (И.А. Лыкова); «Формирование культуры безопасности у детей от 3 до 8 лет» (Л.Л. Тимофеева) |
| Эстетическое | Культура, красота | «Цвет творчества» (Н.В. Дубровская); «Цветные ладошки» (И.А. Лыкова); «Музыкальные шедевры» (О.П. Радынова); «Войди в мир искусства» (М. Мицкевич) |
| Трудовое | Труд | «Трудовые ступеньки» (М. Пилюгина) |
| Познавательное | Познание | «Ребенок и окружающий мир» (О.В. Бережнова, Л.Л. Тимофеева); «Математика – это интересно» (З.А. Михайлова и др.); «Игралочка» (Л.Г. Петерсон и др.); «Наустим» (О.А. Поваляев, Е. В. Сарафанова); «Добро пожаловать в экологию» (О.А. Воронкевич) |

лако» ценности «Познание» – смыслы знание, стремление к познанию, ум, любознательность, смекалка, умственный труд [Воспитателю: 4]. Таким образом, приобщение дошкольников к ценностям реализуется через освоение детьми смыслов каждой ценности.

Понимание педагогами сущности и содержания воспитания дошкольников дает основания для выбора форм и средств реализации воспитательной деятельности в детском саду. К числу таких средств, помимо прочего, относятся парциальные программы и технологии воспитания.

С целью решения задач по каждому направлению воспитания педагоги детских садов могут использовать современные парциальные программы дошкольного образования, обеспечивающие реализацию одного или нескольких направлений воспитания.

Примерный перечень актуальных парциальных программ, ориентированных на реализацию задач и содержания разных направлений воспитания дошкольников, представлен в таблице 3

В процессе реализации разных направлений воспитания педагоги дошкольных образовательных орга-

низаций вправе использовать различные технологии воспитания, соответствующие возрастным и психологическим особенностям дошкольников (таблица 4).

При реализации задач и содержания каждого направления воспитания в дошкольной образовательной организации также могут быть использованы метод проектов и поисково-исследовательская технология воспитательной направленности, игры и кейсы воспитательной направленности; технология коллективного творческого дела, технология группового сбора (утреннего, дневного, вечернего) (Е.Г. Юдина), проблемные педагогические ситуации (Н.П. Гришаева) и др.

Например, для приобщения детей старшего дошкольного возраста к ценностям патриотического направления воспитания могут быть реализованы проекты «С чего начинается Родина», «Эхо войны», «Мы – граждане России» и др.; для реализации задач социального воспитания – проекты «Наши имена», «Моя родословная», «Мы – дружные ребята» и др.; для приобщения к ценностям познания эффективными будут проекты «История предмета», «Мой друг – книга», «Природа нашего края» и др.; для приобщения

Технологии воспитания детей дошкольного возраста

| Направление воспитания | Ценности | Технологии воспитания |
|---------------------------------------|---|--|
| Патриотическое, духовно-правственное, | Родина, природа, жизнь, добро, милосердие | – воспитательное событие; – урок мужества; – социальная акция (Н.П. Гришаева) |
| Социальное | Человек, семья, дружба, сотрудничество | – формирование инициативности, самостоятельности, ответственности дошкольников (Г. Б. Моница); – технологии позитивной социализации: дети-волонтеры, рефлексивный круг, развивающее общение, ситуация месяца (Н.П. Гришаева); – воспитательный диалог (М.В. Телегин); – истории карапушек: как жить в мире с собой и другими? (Э.Ф. Алиева, О.Р. Радионова); – утро радостных встреч (Л.В. Свирская); – детский форсайт |
| Физическое и оздоровительное | Здоровье, жизнь | – здоровый дошкольник в ДОО и семье (Б.Б. Егоров, А.Н. Аралов); – здоровьесберегающие технологии: проблемно-игровые, коммуникативно-диалоговые, педагогическая арт-терапия, сказкотерапия и др. |
| Эстетическое | Культура, красота | Встреча в пространстве картины (М. Мацкевич) |
| Трудовое | Труд | Технологии приобщения дошкольников к труду: воспитание трудовой активности, вхождение ребенка в реальные трудовые связи, развитие индивидуальности дошкольников в труде (Л.И. Сайгушева) |
| Познавательное | Познание | – воспитательный диалог (М.В. Телегин); – лаборатория историй (Е.Г. Юдина); – коллекционирование, путешествие по карте, путешествие по «реке времени» (Н.А. Короткова); – посткроссинг, геокешинг, фотокросс и др. |

к ценностям эстетического воспитания реализуются проекты «Красота вокруг нас», «Сказка в музыке», «Зал одной картины», «Где начинается радуга» и др.

Заметим при этом, что проекты воспитательной направленности включают целый комплекс целенаправленно организованных педагогических мероприятий (воспитывающих ситуаций), позволяющих эффективно решать задачи приобщения детей дошкольного возраста к российским ценностям [Воспитателю: 13].

Таким образом, используя в воспитательной деятельности парциальные программы и технологии воспитания, педагоги дошкольных образовательных организаций обеспечат создание условий для успешного решения задач и реализации содержания воспитания дошкольников по всем направлениям воспитания, регламентированном Федеральной рабочей программой воспитания. Организация воспитательной деятельности на уровне начального и общего образования в общеобразовательных организациях строится в большей степени на деятельностной парадигме с акцентом на модулях в различных интерактивных формах учебной работы, игровых методиках, дискуссиях, групповой работе, различных курсах, занятиях патриотической, гражданско-патриотической, военно-патриотической, краеведческой, историко-культурной направленности, сборах актива и т. д. Более предметно этот аспект будет охарактеризован во второй статье: «Преимственность программ воспитания между организациями дошкольного и общего образования» (часть 2).

Список литературы

Воспитателю о воспитании детей 5–7 лет в детском саду и семье. Практическое руководство по реализации Программы воспитания (проект) Москва: ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», 2022. 16 с.

Вygотский Л.С. Избранные психологические исследования. Москва, 1956. С. 438–452.

Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования: Приказ Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. № 1028. URL: publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044?ysclid=lvp45pw3n455430750

References

Vospitatelju o vospitanii detej 5–7 let v detskom sadu i sem'e: prakticheskoe rukovodstvo po realizacii Programmy vospitanija (proekt) [To the educator about the upbringing of children 5-7 years old in kindergarten and family: practical guide to the implementation of the Education Program (project)]. Moscow, Institute for the Study of Childhood, Family and Upbringing of the Russian Academy of Education, 2022, 16 p. (In Russ.)

Vygotsky L.S. *Izbrannye psihologicheskie issledovaniya* [Selected psychological studies]. Moscow, 1956, pp. 438-452. (In Russ.)

Ob utverzhdenii federal'noj obrazovatel'noj programmy doshkol'nogo obrazovanija: prikaz Ministerstva prosveshhenija RF ot 25 nojabrja 2022 g. № 1028 [On approval of the federal educational pro-

gram of preschool education: Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated November 25, 2022 No. 1028]. URL: publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044?ysclid=lvp45pw3n455430750 (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 03.06.2024; одобрена после рецензирования 20.06.2024; принята к публикации 20.06.2024.

The article was submitted 03.06.2024; approved after reviewing 20.06.2024; accepted for publication 20.06.2024.

ПОВЫШЕНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАБОТКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕКСТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ

Носкова Татьяна Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, noskovatn@gmail.com

Аннотация. Одной из негативных тенденций развития молодежи является чрезмерное неконтролируемое погружение в цифровую среду, для предотвращения которого в статье предлагается усиливать интеллектуальную активность при взаимодействии с цифровыми информационными ресурсами в обучении. Рассматривая интеллектуальную активность как степень интеллектуальных усилий, затрачиваемых на процесс поиска неизвестного в подлежащем усвоению знании, в цифровой образовательной среде следует активизировать интеллектуальные действия обучающихся по извлечению знаний из цифровой информации. Необходимо усилить инструментально-преобразующие взаимодействия с цифровыми информационными ресурсами путем интеллектуальных операций (анализ, синтез, обобщение, кодирование и др.) с использованием цифровых инструментов. При этом результаты интеллектуальных операций сохраняются в цифровых информационных продуктах и становятся предметом анализа и коррекции как педагогов, так и самих обучающихся, выявляя динамику их интеллектуального развития.

Ключевые слова: интеллектуальная активность, интеллектуальное развитие, интеллектуальные информационные действия, интеллектуальные операции, инструментально-преобразующие действия с цифровыми текстами.

Для цитирования: Носкова Т.Н. Повышение интеллектуальной активности обучающихся в обработке образовательных текстов с использованием цифровых инструментов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 104–110. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-104-110>

Research Article

INCREASING THE INTELLECTUAL ACTIVITY OF STUDENTS IN PROCESSING EDUCATIONAL TEXTS USING DIGITAL TOOLS

Tatyana N. Noskova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen, St. Petersburg, Russian, noskovatn@gmail.com

Abstract. To prevent negative trends in the development of young people immersed in the digital environment, it is proposed to increase intellectual activity when interacting with digital information resources in education. Considering intellectual activity as the degree of intellectual effort spent on the process of searching for the unknown in the knowledge to be assimilated, in the digital educational environment, it is necessary to intensify the intellectual actions of students to extract knowledge from digital information. It is proposed to strengthen instrumental-transformative interactions with digital information resources through intellectual operations (analysis, synthesis, generalization, coding, etc.) using digital tools. The results of intellectual operations are stored in digital information products and become the subject of analysis and correction of both teachers and students themselves, revealing the dynamics of their intellectual development.

Keywords: intellectual activity, intellectual development, intellectual information actions, intellectual operations, instrumental-transformative actions with digital texts.

For citation: Noskova T.N. Increasing the intellectual activity of students in processing educational texts using digital tools. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 104–110. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-104-110>

Введение. Современные обучающиеся погружены в цифровую информационную среду, проявляя высокую активность во взаимодействии с цифровой информацией в повседневной жизни, используя современные цифровые инструменты и технологии. Но эта высокая активность проявляется при общении в социальных сетях, в компьютерных играх и др. Несомненно, при этом формируются цифровые навыки, но позитивное влияние на образовательную деятельность представляется сомнительной.

В результате системного анализа результатов отечественных оригинальных исследований, размещенных на платформе PubMed, eLIBRARY.ru, Scopus (более 140 работ), выявлены факты, доказывающие, что погружение в цифровую среду изменяют развитие когнитивных функций у детей, подростков и студентов [Авдеева, Корнилова: 17]. Показано, что «использование Интернета как сверхлёгкого способа получения информации приводит к тому, что субъект стирает границы между своими собственными возможностями и возможностями электронных устройств, приписывая себе их сверхспособности». В работе Ю.П. Игнатовой с соавторами, также представляющей обзор результатов оригинальных исследований, отмечается, что «для активных пользователей цифровых технологий характерно образное восприятие материала, присущее клиповому мышлению, без глубокого осознания информации, затруднено определение восприятия и понимания между абстрактными понятиями» [Влияние: 72].

В ходе цифровизации общества происходят существенные изменения в познавательной деятельности и когнитивных процессах учащихся: низкий уровень обобщения и абстрагирования, неумение правильно аргументировать и критически объяснять происходящее. Преобладание виртуального пространства в жизни учащихся изменяет концентрацию внимания, память, умственную работоспособность, а также развивает новый тип мышления – клиповое [Влияние: 127]. Анализируя влияние клипового мышления на обучение математике, В.К. Колобаев с соавторами показывают, что такое мышление характеризуется отрывочностью восприятия, отсутствием логической связи между воспринимаемыми явлениями, невозможностью длительной концентрации внимания на воспринимаемом и трудностями запоминания воспринятого. Делая вывод об отрицательном влиянии этого типа мышления на усвоение материала, авторы говорят о необходимости переводить клиповое в традиционное причинно-логическое мышление [Колобаев, Морозова: 10].

Таким образом, проводимые исследования показывают, что погружение школьников, молодежи в цифровую среду, к сожалению, может иметь негативные последствия для развития когнитивной сфе-

ры личности, в частности интеллектуальных операций. Следовательно, в организации современного образовательного процесса необходимо возникающие негативные последствия корректировать, целенаправленно развивая интеллектуальные действия, редуцируемые в цифровой среде, осуществляя при этом контроль не только результатов обучения, но и качества интеллектуальных действий обучающихся в процессе их достижения.

Интеллектуальная активность и способы ее проявления при взаимодействии с цифровым текстом. Интеллектуальное развитие субъекта в процессе обучения – одно из важнейших направлений развития личности, которое происходит в общеобразовательной школе, а затем в профессиональном образовании. Интеллектуальное развитие личности включает совершенствование, обогащение интеллектуальных операций, формирование общих и специализированных умений и навыков, позволяющих выявлять и анализировать скрытые от непосредственного наблюдения связи и отношения между изучаемыми объектами. В развитии отечественной психологии вслед за Л.С. Выготским, изучающим интеллектуальное развитие субъекта через исторически выработанные психологические средства («психологические орудия»), развиваются подходы, исследующие: понятийное мышление; схемы ориентировочной основы учебных действий (П.Я. Гальперин); модели, отражающие связи и отношения между объектами (В.В. Давыдов, Л.А. Венгер); действия с предметами, соответствующие социально заданным способам их употребления (А.Н. Леонтьев) [Педагогика].

С целью интеллектуального развития обучающихся в процессе обучения необходимо создавать условия проявления их интеллектуальной активности. В словаре интеллектуальная активность определяется как степень интеллектуальных усилий, затрачиваемых на процесс поиска неизвестного в новом неизвестном (подлежащем усвоению) знании [Педагогика]. З.Ю. Гнездилова дает определение интеллектуальной активности как одной из важных категорий педагогической психологии, характеризующей деятельное поведение, направленное на инициирование самостоятельности, настойчивости и успешность рассмотрения и решения творческих задач в процессе обучения. Автор отмечает, что интеллектуальная активность основывается на собственном ментальном опыте учащегося и взаимообусловлена эмоционально-волевой направленностью личности, которая способствует его успешной учебной деятельности [Гнездилова: 170].

В процессе погружения субъекта в цифровую среду, во взаимодействие с цифровым текстом условно можно выделить три *способа обработки цифрового текста*, в которых интеллектуальная активность бу-

дет проявляться по-разному в информационном плане осуществляемых действий:

1. *Перцептивно-интерактивный способ*, осуществляемый во внутреннем плане интеллектуальной деятельности, с неизменяемой информационной формой текста (в форматах pdf и др.).

2. *Инструментально-преобразующий способ*, с различными интеллектуальными преобразованиями исходного цифрового текста к удобной для усвоения и дальнейшего использования знаний информационной форме, осуществляемыми с использованием разнообразных цифровых инструментов.

3. *Инструментально-творческий способ*, с созданием новой информации в ходе проведения исследований, творчества в цифровой среде.

Поскольку в последнем способе интеллектуальная активность обучающихся высокая, остановимся на анализе первых двух способов.

Перцептивно-интерактивный способ проявления интеллектуальной активности в обработке цифровых текстов. Сегодня педагоги не только оцифровывают печатные учебные тексты, но также создают цифровые образовательные ресурсы, используя потенциал цифровой среды, учитывая информационные предпочтения молодежи, активно взаимодействующей с окружающей электронной средой в повседневной жизни. Цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) нового поколения включают приемы мультимедиа, интерактива, в том числе в модульном исполнении [Осин: 12].

Цифровая среда расширяет спектр образовательных взаимодействий с информационными ресурсами благодаря использованию систем виртуальной и дополненной реальности, введению в цифровые образовательные ресурсы элементов геймификации. Все это преобразует учебную информацию в новые формы, привлекательные для школьников, молодежи. Несомненно, создаваемые новые формы цифровых образовательных ресурсов стимулируют активность взаимодействия школьников с цифровым текстом, они вовлекают, привлекают, удерживают внимание, способствуют лучшему пониманию предметного содержания.

В профессиональном образовании свою эффективность доказали также виртуальные тренажеры, симуляторы, имитаторы профессиональных действий, системы виртуальной реальности для формирования сложных профессиональных умений и навыков. В.И. Казаренко и др. в качестве достоинств цифровых образовательных ресурсов отмечают следующие: «учебные материалы предоставляются субъекту образовательной деятельности в структурированной, достаточно компактной, наглядной, легко усвояемой форме, адаптивной к изменениям их содержания и структуры; субъект образовательной деятель-

ности имеет возможность осуществления быстрого и удобного доступа к интегрированным информационным платформам» [Использование: 9].

Перцептивно-интерактивный способ интеллектуальных взаимодействий учащихся с ЦОР осуществляется преимущественно с неизменяемой информационной формой текста. Образовательное взаимодействие с информационным ресурсом задается педагогом по установленным им правилам, заданным в ЦОР алгоритмам. Для всех обучающихся в этом способе обработки текстов задается единый алгоритм, как и в классическом обучении. Этот алгоритм может активизировать интеллектуальные действия через перцепцию: чтение, прослушивание, аудиовизуальное восприятие учебного текста; может, наряду с перцептивным, задействовать интерактивные взаимодействия с информационными ресурсами через алгоритмы программно-аппаратных средств, начиная с простых интерактивных операций вращения, приближения, осмотра изучаемых объектов на экране компьютера до сложных взаимодействий с иммерсивным погружением в систему виртуальной реальности (кабина пилота и пр.).

Несомненно, при взаимодействии с такими цифровыми учебными текстами субъект проявляет интеллектуальную активность. Он может быть лучше вовлечен во взаимодействие с учебным цифровым текстом за счет особых приемов (мультимедиа, интерактив и пр.). Но рассматривая интеллектуальную активность «как степень интеллектуальных усилий, затрачиваемых на процесс поиска неизвестного», можно констатировать: этот способ не приводит к высокой интеллектуальной активности, что не может не сказываться на интеллектуальном развитии субъекта. Важно также понимать, что интеллектуальные действия с ЦОР по задаваемым педагогами алгоритмам интеллектуальных действий редуцирует развитие субъекта, который привыкает действовать по четким правилам, без «лишних» рассуждений. Интеллектуальные операции фокусируются главным образом на понимании и запоминании информации, то есть носят главным образом репродуктивный характер.

К недостаткам перцептивно-интерактивного способа взаимодействия обучающегося с информационным ресурсом следует также отнести осуществление интеллектуальных операций только во внутреннем плане действий с публикацией готового решения. Это затрудняет оценку затраченных интеллектуальных усилий, их качество, самостоятельность в решении поставленной задачи (в случаях академического обмана). Следовательно, можно констатировать, что перцептивно-интерактивный способ взаимодействия с цифровой информацией имеет недостаточно высокий потенциал с позиции стимулирования обучающихся к более активным интеллек-

туальным действиям с предметным содержанием. Поэтому считаем необходимым повышать удельный вес и значимость другого способа обработки субъектом цифровой информации, который требует повышения интеллектуальных усилий, обогащает информационную базу учебных действий, в котором интеллектуальная активность в большей мере проявляется во внешнем плане, что позволяет ее отслеживать и корректировать.

Инструментально-преобразующий способ проявления интеллектуальной активности в обработке цифровых текстов. Этот способ проявления активности субъекта достигается при интеллектуальной обработке цифрового текста с последующим его преобразованием к новому виду с использованием цифровых инструментов. Его значимость в создании условий интеллектуального развития обучающихся возрастает при более полном использовании инструментального и информационного потенциала цифровой среды. Данный способ предполагает интеллектуальную активность субъекта, которая проявляется в самостоятельном извлечении знаний из информационного ресурса с помощью цифровых инструментов разного типа. Субъект интеллектуально и инструментально преобразует информацию в более удобную для себя форму, самостоятельно извлекая из нее смыслы. Он выбирает под свои лично принятые цели интеллектуальные операции, для извлечения знаний из ресурса выбирает удобные для себя цифровые инструменты с целью обработки цифровых текстов. Автоматизация информационных действий, осуществляемая с помощью разнообразных цифровых инструментов, экономит силы, облегчает информационные действия; сохранение продуктов интеллектуальной информационной деятельности позволяет их анализировать, исправлять, корректировать.

Для реализации этого способа проявления интеллектуальной активности субъекта в обработке цифровых текстов педагогам необходимо, учитывая психологические и возрастные особенности обучающихся, специфику предметного содержания, целенаправленно давать задания на разнообразную интеллектуальную обработку цифровой информации, актуализируя процесс самостоятельного извлечения субъектом знаний из информационных ресурсов с использованием широкого спектра цифровых инструментов. В постановке таких заданий можно применять подход, предложенный Д. Толлингеровой [Толлингерова: 156]. Опираясь на таксономию учебных целей Б. Блума, ею разработана система учебных задач для школы, разделенных на категории и типы по операционной структуре учебной деятельности, в соответствии с осуществляемыми обучающимися интеллектуальными операциями. Задания в этой системе располо-

жены по когнитивной сложности алгоритмов учебных действий, для них определены количественные критерии оценки. В первую группу выделены задачи с интеллектуальными действиями на понимание и запоминание знаний. Эти интеллектуальные операции хорошо решаются в первом способе взаимодействия с ЦОР – перцептивно-интерактивном. Задачи, требующие более высокой интеллектуальной активности, могут решаться с помощью интеллектуальных операций в процессе преобразования текстов с помощью цифровых инструментов.

Интеллектуальные информационные преобразования текстов с помощью цифровых инструментов. В соответствии с классификацией Д. Толлингеровой, рассмотрим группу задач, требующих простых мыслительных операций с данными. Это такие интеллектуальные операции, как: анализ и синтез; сравнение и разделение; категоризация и классификация; выявление взаимоотношений между фактами (причина, следствие, цель, средство, влияние, функция и т. п.); абстракция, конкретизация, обобщение и пр. В решении таких задач можно эффективно использовать универсальные цифровые инструменты – текстовые процессоры.

В общеобразовательной школе целесообразно давать задания на интеллектуальные действия с цифровыми текстами по их структурированию, группировке, сериации, выделению главного в изучаемом предметном содержании, что может осуществляться с помощью инструментальных информационных приемов: шрифтовых и цветовых выделений фрагментации текста, его рубрикации и других приемов в текстовом редакторе.

Группа задач, требующих сложных мыслительных операций с данными (по Д. Толлингеровой), осуществляется с использованием таких действий, как: перенос знаний (трансляция, трансформация), индукция и дедукция, интерпретация, аргументация, проверка (верификация) и др. Такие интеллектуальные информационные действия могут осуществляться с помощью табличных процессоров, графических редакторов и других программных средств работы с информацией, представленной в текстовом, графическом, числовом формате. С их помощью могут осуществляться операции перекодирования текста в наглядные информационные формы представления знаний с помощью сервисов построения интеллектуальных карт, визуальных схем и других инструментов визуализации, решаются задачи по выявлению причинно-следственных связей, систематизации информации, ее категоризации; осуществляются интеллектуальные действия абстрагирования, конкретизации, обобщения изучаемого содержания и пр.

В решении математических задач широко используются средства автоматизации трудоемких вычисли-

тельных работ и деятельности, связанной с числовым анализом (Mathematica, Maple, MatLab, MathCad). Автоматизация сложных вычислений позволит учащемуся сконцентрировать свое внимание на понимании сущности изучаемого явления или процесса, определении причинно-следственных связей, выявлении закономерностей.

Перераспределение сенсорных интеллектуальных информационных нагрузок в цифровом поле. Известно, что погружение молодежи в цифровой информационный поток вызывает повышение доли визуальной и аудиальной информации, что, по всей видимости, оказывает влияние на формирующиеся познавательные процессы. Следовательно, в современном обучении интеллектуальную активность обучающихся следует стимулировать не только в действиях с письменной информацией, но также активизировать ее проявление в других сенсорных модальностях: визуальной, аудиальной, аудиовизуальной. С этой целью в обучение следует включать серии заданий на интеллектуальную деятельность с информацией в разных сенсорных модальностях, расширяя форматы данных. Для этих целей могут использоваться программные средства для создания учебных видео, работы с аудио- и видеоданными, для монтажа и просмотра видеofilмов. С помощью видео- и аудиоредакторов можно нарезать эти сообщения на отдельные фрагменты для выполнения необходимых интеллектуальных действий: анализа, синтеза, сравнения, конкретизации, обобщения и пр. Цифровыми средствами можно монтировать новые сообщения путем комбинаторики, ассоциаций и других интеллектуальных операций.

Поскольку сегодня смартфон является интегратором различных цифровых инструментов, с его помощью сами обучающиеся могут представлять информацию в форме устных и видеосообщений, фото и комментариев, участвовать в переносе знаний в новые условия, практическом использовании своих знаний и умений, проявляя личностные смыслы и устремления в учебной деятельности. Также они могут осуществлять обратное перекодирование информации из визуальной формы представления содержания (схемы, графические зависимости, информационные модели) в текстовую форму путем осуществления интеллектуальных операций сопоставления, сравнения, активизации методов индукции, дедукции, комбинаторики сообщений и пр.

Проведение интеллектуальных операций обобщения информации, выделение главных смысловых акцентов эффективно осуществляется при переводе электронного текста в мультимедийную презентацию с помощью распространенных прикладных программно-аппаратных средств создания компьютерных презентаций. В процессе их воплощения мо-

жет использоваться двойное (словесно-визуальное) кодирование [Teaching:10].

В цифровой среде для повышения интеллектуальной активности обучающихся важно не только обогащать сенсорные модальности осуществляемых интеллектуальных действий, но также расширять информационное поле образовательной информации.

Расширение и обогащение информационного поля интеллектуальной активности обучающихся в цифровой среде. В учебно-методических комплексах всегда используются дополнительные источники информации (хрестоматии, дополнительные источники). Раньше их доступность была обеспечена не всегда, но сегодня возможен удаленный доступ к электронным библиотекам, образовательным интернет-порталам, другой информации, что обеспечивает широкое использование не только учебных материалов, но и научных, научно-популярных текстов, сведений из средств массовой информации, художественных произведений в соответствующих учебных дисциплинах. Для поиска нужной информации в открытой сетевой среде используются специальные цифровые инструменты. Поисковые инструменты – это особое программное обеспечение, осуществляющее поиск информации в Интернете по запросу пользователя, размещаемые на специальных веб-серверах, каждый из которых выполняет определенную функцию: анализ веб-страниц и занесение результатов анализа на тот или иной уровень базы данных поискового сервера.

Если в общеобразовательной школе важно расширять информационную базу интеллектуальной деятельности на родном языке, то в высшей школе необходимо читать профессиональную информацию не только на родном, но и на иностранных языках, используя для этого средства автоматизированного перевода. Все существующие программы, обеспечивающие автоматизацию перевода, можно разделить на следующие группы: электронные словари, программы и системы памяти переводов, программы машинного перевода. Расширение информационного поля интеллектуальных действий позволяет стимулировать интеллектуальную активность обучающихся в поиске новых знаний, их извлечение из информационного ресурса, критическое осмысление, сравнение, сопоставление с известными данными, включение новых знаний в контекст уже освоенных.

Инструментально-преобразующий способ проявления интеллектуальной активности в обработке цифровых текстов позволяет материализовать осуществляемые интеллектуальные действия, измерить их количественно. Это может происходить через накопление и хранение цифровых продуктов интеллектуального преобразования исходных цифровых текстов в образовательной деятельности субъекта. Эти

цифровые продукты интеллектуальной деятельности могут храниться на образовательных платформах, сетевых сервисах, в электронном портфеле. Оперативный контроль интеллектуальных действий субъекта позволяет оценивать его образовательный прогресс, динамику интеллектуального развития, что важно не только для педагога, но и самого обучающегося в процессе формирования метакогнитивных интеллектуальных действий (рефлексия, самооценивание).

Общую стратегию образовательной деятельности современных обучающихся в цифровой среде видим в формировании открытой образовательной позиции. М. Холодная определяет ее как «особый тип отношения, при котором индивидуальное умозрение отличается вариативностью и разнообразием субъективных способов осмысления одного и того же события, а также адекватной восприимчивостью по отношению к необычным аспектам происходящего» [Холодная: 125]. Такая позиция вместе с инструментально-преобразующим способом обработки цифровых текстов стимулирует субъекта на выход в открытую информационную среду для поиска новых знаний и профессиональных решений.

Заключение. Сегодня педагоги создают цифровые образовательные ресурсы с приемами мультимедиа, интерактива, геймификации и др., которые вовлекают субъекта во взаимодействие с информационным ресурсом, улучшают понимание, запоминание предметного содержания. Однако при взаимодействии с современными ЦОР обучающиеся остаются в пассивной интеллектуальной позиции в отношении поиска и извлечения новых знаний, их интеллектуальная активность проявляется в основном на репродуктивном уровне. Предлагается повысить роль и значимость инструментально-преобразующих способов взаимодействия с цифровыми образовательными ресурсами в обучении, активизировать инструментальные интеллектуальные информационные действия обучающихся по самостоятельному извлечению знаний из цифровой информации, с расширением сенсорной и информационной базы осуществляемой интеллектуальной деятельности.

Результаты осуществляемых субъектом интеллектуальных операций с инструментально преобразуемым текстом при этом сохраняются в цифровых продуктах деятельности. Они должны становиться предметом анализа и коррекции как со стороны педагогов, так и самих обучающихся, выявляя динамику их интеллектуального развития. Важность отслеживания процесса интеллектуальных действий обучающегося с цифровой информацией возрастает при внедрении систем искусственного интеллекта, которые могут использоваться в целях замещения этими системами собственной интеллектуальной активности субъекта.

Общую стратегию интеллектуального развития современных обучающихся в цифровой образовательной среде видим в формировании открытой познавательной позиции, которая создает предпосылки инициативного выхода обучающегося в глобальную среду с поиском и извлечением новых знаний из мировых информационных ресурсов в своем непрерывном развитии.

Список литературы

Авдеева Е.А., Корнилова О.А. Влияние цифровой электронной среды на когнитивные функции школьников и студентов // Кардиоваскулярная терапия и профилактика. 2022. № 21 (3S). С. 17–27.

Богомолова Е.С., Лангуев К.А., Котова Н.В., Лангуева Е.В. Влияние цифровой среды на умственные способности и мышление студентов // Наука и школа. 2022. № 7. С. 123–133.

Гнездилова З.Ю. Формирование интеллектуальной активности учащихся в процессе обучения. Иркутск, 2001, 172 с.

Иенатова Ю.П., Макарова И.И., Степаненко В.П., Багдасаров А.А. Влияние цифровых технологий на когнитивные способности человека (обзор) // Психология. Психофизиология. 2022. Т. 15, № 4. С. 72–83.

Казаренко В.И., Карнелович В.М., Казаренко В.А. Использование электронных образовательных ресурсов // Вестник Московского университета Сер. 20: Педагогическое образование. 2020. № 4. С. 9–18.

Колобаев В.К., Морозова И.К. Влияние клипового мышления на обучение математики в средней школе // The Scientific Heritage. 2021. № 77. С. 10–12.

Осин А.В. Электронные образовательные ресурсы нового поколения: открытые образовательные модульные мультимедиа системы // Интернет-порталы: содержание и технологии: сб. науч. ст. Москва: Просвещение, 2007. Вып. 4. С. 12–27.

Педагогика. Словарь системы основных понятий. URL: <https://didacts.ru/termin/intellektualnoe-razvitie.html>

Толлингерова Д.К. К психологической теории учебных задач // Социалистическая школа. 1976. № 4. С. 156–160.

Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 272 с.

Weinstein Y., Madan C. R., Sumeracki M.A. Teaching the science of learning. Cognitive Research (article 2), 2018, vol. 3. <https://doi.org/10.1186/s41235-017-0087->

References

Avdeeva E.A., Kornilova O.A. *Vlijanie cifrovoj jelektronnoj sredy na kognitivnye funkcii shkol'nikov i studentov* [The influence of the digital electronic environment on the cognitive functions of schoolchildren and students]. *Kardiovaskuljarnaja terapija i profilaktika* [Car-

diovascular therapy and prevention], 2022, vol. 21 (3S), pp. 17-27. (In Russ.)

Bogomolova E.S., Languiev K.A., Kotova N.V., Languieva E.V. *Vlijanie cifrovoj sredy na umstvennye sposobnosti i myshlenie studentov* [The influence of the digital environment on the mental abilities and thinking of students]. *Nauka i shkola* [Science and School], 2022, vol. 7, pp. 123-133. (In Russ.)

Gnezdilova Z.Yu. *Formirovanie intellektual'noj aktivnosti uchashhihsja v processe obuchenija* [Formation of intellectual activity of students in the learning process]. Irkutsk, 2001, 172 p. (In Russ.)

Holodnaya M.A. *Psihologija intelekta. Paradoksy issledovanija* [Psychology of intelligence. Research paradoxes]. St. Petersburg, Peter Publ., 2002, 272 p. (In Russ.)

Ignatova Yu.P., Makarova I.I., Stepanenko V.P., Bagdasarov A.A. *Vlijanie cifrovih tehnologij na kognitivnye sposobnosti cheloveka (obzor)* [Influence of digital technologies on human cognitive abilities (review)]. *Psihologija. Psihofiziologija* [Psychology. Psychophysiology], 2022, vol. 15 (4), pp. 72-83. (In Russ.)

Kazarenko V.I., Karnelovich V.M., Kazarenko V.A. *Ispol'zovanie jelektronnyh obrazovatel'nyh resursov* [Use of electronic educational resources]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 20: Pedagogicheskoe obrazovanie* [Bulletin of the Moscow University Ser. 20: Pedagogical education], 2020, vol. 4, pp. 9-18. (In Russ.)

Kolobaev V.K., Morozova I.K. *Vlijanie klipovogo myshlenija na obuchenie matematiki v srednej shko-*

le [The influence of clip thinking on teaching mathematics in high school]. *The Scientific Heritage*, 2021, vol. 77, pp. 10-12. (In Russ.)

Osin A.V. *Jelektronnye obrazovatel'nye resursy novogo pokolenija: otkrytye obrazovatel'nye modul'nye mul'timedia sistemy. Internet-portaly: sodержanie i tehnologii: sbornik nauchnyh statej* [New generation electronic educational resources: open educational modular multimedia systems. Internet portals: content and technologies: collection of scientific articles]. Moscow, Enlightenment Publ., 2007, vol. 4, pp. 12-27. (In Russ.)

Pedagogika. Slovar' sistemy osnovnyh ponjatij [Pedagogy. Dictionary of the system of basic concepts]. URL: <https://didacts.ru/termin/intellektualnoe-razvitie.html> (In Russ.)

Tollingerova D. *K psihologicheskoi teorii uchebnyh zadach* [On the psychological theory of educational problems]. *Socialisticheskaja shkola* [Socialist school], 1976, vol. 4, pp. 156-160. (In Russ.)

Weinstein Y., Madan C. R., Sumeracki M.A. Teaching the science of learning. *Cognitive Research* (article 2), 2018, vol. 3. <https://doi.org/10.1186/s41235-017-0087>.

Статья поступила в редакцию 21.04.2024; одобрена после рецензирования 11.05.2024; принята к публикации 11.05.2024.

The article was submitted 21.04.2024; approved after reviewing 11.05.2024; accepted for publication 11.05.2024.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 111–121. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 111–121.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:811.161.1

EDN GGSEOU

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-111-121>

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КРЕАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Дронова Анастасия Леонидовна, кандидат филологических наук, Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, Калининград, Россия, LSnitkene@kantiana.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6262-7664>

Овчинникова Лада Олеговна, кандидат филологических наук, Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, Калининград, Россия, LOvchinnikova@kantiana.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7612-7997>

Писарь Надежда Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, Калининград, Россия, npisar@kantiana.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4116-4936>

Аннотация. В статье обсуждается место проектной деятельности в практике преподавания иностранных языков и роль креативных технологий и искусственного интеллекта в обучении русскому языку как иностранному, проводится анализ научной и учебно-методической литературы по осуществлению проектной деятельности и внедрению креативных технологий и искусственного интеллекта в образовательный процесс. Разработана технологическая структура серии занятий по русскому языку как иностранному для иностранных преподавателей, на которых посредством креативных технологий и искусственного интеллекта создавались проекты учебного медиаматериала, который впоследствии будет использован для обучения студентов (на основе сторителлинга). Приведен практический опыт реализации технологической структуры занятий с группой преподавателей из разных университетов Зимбабве с уровнем владения русским языком В1 и выше (всего 11 человек), которые осваивали в ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта» дополнительную профессиональную программу повышения квалификации «Русский язык как иностранный для науки, образования, культуры» (86 часов) в период с 27 октября по 7 ноября 2023 г. Результаты проведения педагогического эксперимента показали, что применение креативных технологий позволило иностранным преподавателям по-новому взглянуть на свою педагогическую деятельность, по-другому представить процесс обучения студентов их страны дисциплинам естественно-научного и инженерно-технического профилей, а практический опыт работы с нейросетями и конструктором чат-ботов позволил инофонам сделать проекты современными, яркими, интересными. Исследование показало, что проектная деятельность с применением креативных технологий и искусственного интеллекта в обучении русскому языку как иностранному позволяет инофонам совершенствовать комплексно свои профессиональные и коммуникативные компетенции, а также «мягкие навыки».

Ключевые слова: цифровая лингводидактика, креативные технологии, коммуникативно-деятельностный подход, проектная деятельность, искусственный интеллект, нейросеть, чат-бот.

Для цитирования: Дронова А.Л., Овчинникова Л.О., Писарь Н.В. Проектная деятельность с использованием креативных технологий и искусственного интеллекта на занятиях по русскому языку как иностранному // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 111–121. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-111-121>



PROJECT ACTIVITIES USING CREATIVE TECHNOLOGIES AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN CLASSES IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Anastasia L. Dronova, Candidate of Philological Sciences, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia, L.Snitkene@kantiana.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6262-7664>

Lada O. Ovchinnikova, Candidate of Philological Sciences, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia, LOvchinnikova@kantiana.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7612-7997>

Nadezhda V. Pisar, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia, npisar@kantiana.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4116-4936>

Abstract. The article discusses the place of project activities in the practice of teaching foreign languages and the role of creative technologies and artificial intelligence in teaching Russian as a foreign language, analyzes scientific and educational literature on the implementation of project activities and the introduction of creative technologies and artificial intelligence into the educational process. A technological structure has been developed for a series of classes on Russian as a foreign language for foreign teachers, in which projects of educational media material for students based on storytelling were created using creative technologies and artificial intelligence. Practical experience is given in implementing the technological structure of classes with a group of teachers from different universities in Zimbabwe with a level of Russian language proficiency B1 and higher (11 people in total), who mastered the additional professional development program “Russian language as a language” at the Immanuel Kant Baltic Federal University. foreign for science, education, culture» (86 hours) from October 27 to November 7, 2023. The results of the pedagogical experiment showed that the use of creative technologies allowed foreign teachers to take a fresh look at their teaching activities, to present in a different way the process of teaching students in their country in the disciplines of natural sciences and engineering and technical profiles, and practical experience in working with neural networks and the chat constructor -bots allowed foreigners to make projects modern, bright, and interesting. The study showed that project activities using creative technologies and artificial intelligence in teaching Russian as a foreign language allow foreign speakers to comprehensively improve their professional and communicative competencies, as well as “soft skills.”

Keywords: digital linguodidactics, creative technologies, communicative-activity approach, project activity, artificial intelligence, neural network, chatbot.

For citation: Dronova A.L., Ovchinnikova O.L., Pisar N.V. Project activities using creative technologies and artificial intelligence in classes in Russian as a foreign language. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 111–121. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-111-121>

Введение. В последние годы с активным развитием сквозных цифровых технологий, все возрастающей популярностью онлайн-обучения происходят серьезные изменения в системах высшего образования разных стран, поскольку для формирования современного общества и цифровой экономики оказываются значимыми новые профессиональные навыки, связанные с взаимодействием с искусственным интеллектом (далее – ИИ), усиливается роль «мягких навыков», таких как креативность, умение работать в команде, готовность к саморазвитию и самосовершенствованию и т. п. В связи с этим в обучение студентов начинают внедряться новые образовательные форматы и инновационные инструменты, способствующие формированию одновременно профессиональных, цифровых компетенций и «мягких навыков». Методика преподавания иностранных языков, в том числе русского языка как иностранного (далее – РКИ) также трансформируется с учетом последних изменений тенденций в образовании, при этом особое внимание уделяется поиску новых форматов обу-

чения РКИ, позволяющих, кроме формирования коммуникативной компетенции как основополагающей в практике преподавания РКИ, параллельно развивать другие знания, умения и навыки. Одним из таких форматов является создание проектов. Данный формат построен на проектной методике, под которой понимается технология обучения, «основанная на моделировании социального взаимодействия в малой группе в ходе учебного процесса» [Азимов, Щукин: 259]. Популярность указанного формата также связана и с тем, что он может стать основой для внедрения новых технологий в структуру обучения РКИ. Наиболее органично в проектной деятельности реализуется креативная педагогическая технология, основанная на инновационно-исследовательском принципе обучения, которая позволяет развить творческие способности учеников посредством использования креативных методов и средств обучения (см.: [Лисовенко: 60]). С ее помощью обучающиеся в процессе овладения коммуникативной компетенцией имеют возможность развить творческие умения, таланты,

индивидуальные способности. Кроме того, в связи с тем, что в последние годы пристальное внимание уделяется внедрению ИИ в образовательный процесс, преподаватели РКИ также в настоящий момент активно используют данные технологии, поскольку умение взаимодействовать с ИИ для решения профессиональных задач является значимым преимуществом конкурентоспособного специалиста из любой сферы профессиональной деятельности. Для решения проблемы эффективного сочетания проектной методики, креативных педагогических технологий и технологий ИИ в практике преподавания РКИ необходим поиск нестандартных решений и разработка авторских технологических структур занятий подобного типа.

Дополнительные сложности реализации таких занятий РКИ появляются, если обучение русскому языку проходят не студенты, а иностранные преподаватели, чья профессиональная деятельность связана с преподаванием ряда дисциплин естественного и инженерно-технологического профилей, поскольку они владеют методикой обучения своим предметам, зачастую отличающейся от методики преподавания РКИ, на какое-то время должны переключиться к роли учащихся, посмотреть на свою профессиональную деятельность по-новому.

В плане вышесказанного актуальность темы исследования состоит в следующем: 1) смена образовательной парадигмы в сторону внедрения инновационных форматов и инструментов в практику преподавания, в том числе иностранных языков; 2) необходимость в поиске оптимальных решений внедрения современных форматов и новых технологий в обучение русскому языку; 3) сложности соединения метода проектов, креативных и цифровых технологий с обучением РКИ для профессиональной деятельности; 4) трудности в обучении РКИ иностранных преподавателей, тесно связанные с мотивацией инофонов к изучению русского языка.

Цель исследования состоит в разработке технологической структуры занятий по РКИ, в которых оптимально сочетаются метод проектов, креативное обучение и технологии ИИ, для развития у иностранных преподавателей одновременно с коммуникативной компетенцией профессиональных, цифровых компетенций и «мягких навыков».

Для реализации поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- 1) провести анализ научной и учебно-методической литературы по внедрению проектной деятельности, креативных технологий и ИИ в обучение РКИ;
- 2) разработать технологическую структуру серии занятий по РКИ, в которых будут оптимально сочетаться проектная, креативная деятельность и использование ИИ иностранными преподавателями

для развития профессионально-коммуникативной компетенции, цифровых и «мягких навыков».

3) представить практический опыт реализации занятий, созданных на основе разработанной технологической структуры, с иностранными преподавателями дисциплин естественного и инженерно-технического профилей из Зимбабве в рамках их обучения по программе повышения квалификации «Русский язык как иностранный в науке, образовании и культуре» в ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта» в период с 27 октября по 7 ноября 2023 г.

Теоретическую базу исследования составляют научные и учебно-методические труды исследователей по проектной деятельности в образовании, в том числе для развития навыков профессионального общения [Позднякова, Подгорный], работы по внедрению креативных технологий в обучение РКИ [Антонова, Казинкин, Лешер; Касумова; Лисовенко; Алексюк и др.], научные статьи по использованию технологий ИИ в практике преподавания РКИ [Позднякова, Подгорный; Ковтун, Гладков; Авраменко; Давыдова и др.].

В качестве методов исследования были избраны анализ научной и учебно-методической литературы по проблемам организации проектной деятельности на занятиях РКИ, применению креативных технологий в обучении РКИ, использованию ИИ в практике преподавания РКИ, систематизация и обобщение результатов применения метода проектов, креативной педагогической технологии и ИИ в обучении РКИ, опытная работа по обучению иностранных преподавателей работе над проектами, взаимодействию с ИИ на занятиях РКИ, наблюдение за ходом работы иностранных педагогов, их реакцией на данный способ изучения русского языка, развитием профессионально-коммуникативной компетенции, цифровых и «мягких навыков» на занятиях.

Научная новизна исследования состоит в том, что в нем впервые представлен опыт обучения РКИ иностранных преподавателей, в котором сочетаются наиболее востребованные в настоящее время методы и технологии.

Практическая значимость исследования заключается в использовании разработанной технологической структуры занятий по РКИ для создания методических материалов с использованием указанных технологий и методов по различным темам, а впоследствии – для формирования методики преподавания РКИ иностранным педагогам с целью развития их профессионально-коммуникативной компетенции, цифровых и «мягких навыков».

Обзор литературы. Проектная деятельность как один из методов развивающего обучения уже давно является объектом пристального внимания многих

исследователей [Леонтович, Яковлева]. Все они признают важность работы над проектами как в старшей школе, так и высшем учебном заведении. При этом многие отмечают необходимость развития проектной деятельности в паре с цифровой образовательной средой. Современный обучающийся должен уметь не только работать над выполнением проекта, но и решать поставленные перед ним задачи с применением цифровых инструментов [Ромашина: 4]. Именно такой подход обеспечивает формирование метапредметных гибких навыков [Позднякова, Подгорный: 116].

При этом особое значение для проектной деятельности имеет развитие креативности обучающихся: их способности генерировать идеи, находить неочевидные ассоциативные взаимосвязи между явлениями, предлагать нестандартные решения [Эхаева, Магомедова, Джегистаева: 407]. В целом при взаимодействии преподавателя и группы в рамках современного образовательного процесса необходимо постоянно держать в фокусе креативные технологии, которые становятся одним из важных средств коммуникации, в том числе в учебной, культурной и научной сферах [Антропова, Казикин, Лешер: 121]. В практике преподавания иностранного языка учебный материал, позволяющий раскрыть креативность обучающихся, имеет особый дидактический потенциал, позволяет максимально эффективно использовать учебное время, сохраняет и поддерживает вовлеченность обучающихся [Касумова: 145].

Анализ научной и учебно-методической литературы показал, что из технологий ИИ в обучении РКИ используются в целом ряде случаев нейросети и основанные на них чат-боты. Одни исследователи применяют ИИ на занятиях по РКИ для визуализации учебного контента [Игнатъева, Сидорова], другие – для отработки коммуникативных навыков [Аль-Кайси, Архангельская, Руденко-Моргун; Давыдова], однако методических разработок по внедрению ИИ как средства для решения проектных заданий в процессе обучения РКИ, в том числе с целью развития навыков профессиональной коммуникации, практически нет.

Кроме того, данные технологии могут стать инструментом, который позволяет решить следующие задачи проектного обучения: 1) объединить контент различных типов (аудио, видео, текст, изображение), 2) сохранить диалоговый характер текстов и сторителлинг, 3) автоматизировать доступ к контенту, 4) дать возможность использовать проекты на различных ресурсах, в разных странах неограниченному числу пользователей. Например, бот и одна из его реализаций – голосовой помощник. В практике преподавания иностранных языков, в том числе РКИ, используются чат-боты и голосовые помощники,

созданные большими корпорациями [Авраменко; Dokukina, Gumanova], авторские чат-боты, разработанные на основе общедоступных конструкторов [Патрушева; Гладков, Ковтун].

Изучение научной литературы по применению чат-ботов и голосовых помощников в обучении РКИ показало, что они используются для решения следующих задач: 1) отработка речевых моделей и коммуникативных навыков в максимально приближенной к реальной языковой среде [Патрушева; Гладков, Ковтун], 2) отработка фонетики [Кузнецова, Аксенова; Архангельская, Руденко-Моргун], 3) автоматизированная форма обратной связи и контроля сформированности навыков [Патрушева]. Работ же по выполнению заданий инофонами, заключающихся в создании собственных чат-ботов, в рамках занятий по изучению русского языка нет.

В соответствии с вышесказанным нами была разработана технологическая структура серии занятий по РКИ, в которых органично сочетаются проектная деятельность, креативные технологии и технологии ИИ для формирования у иностранных преподавателей профессионально-коммуникативной компетенции, цифровых и «мягких навыков» в процессе обучения русскому языку.

Создание технологической структуры цикла занятий по РКИ с применением метода проектов, креативных технологий и искусственного интеллекта

Подготовительный этап формирования технологической структуры цикла занятий по РКИ состоит из нескольких стадий:

I. В качестве целевой аудитории была выбрана группа иностранных преподавателей из Зимбабве, состоящая из 11 человек. Преподаватели приехали в ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта» для прохождения программы повышения квалификации «Русский язык как иностранный для науки, образования, культуры» (86 часов) в период с 27 октября по 7 ноября 2023 г. Уровень владения русским языком в группе варьировался от В1 до С1. При этом инофоны в своей стране преподавали дисциплины естественного и инженерно-технического профилей, например биотехнологии, агрономию, вычислительную технику и т. п. В качестве целей освоения программы иностранными педагогами были обозначены следующие: 1) развитие коммуникативных навыков; 2) получение новой информации об образовании, науке и культуре России; 3) получение сведений, которые могут быть в дальнейшем использованы в их педагогической деятельности.

II. В соответствии с запросами целевой аудитории нами был разработан в рамках программы повышения квалификации цикл занятий по РКИ на 14 академических часов по следующим модулям:

Модуль 1. Креативный русский: новые технологии для бизнеса, науки и образования: 1) Мы – творцы. Создаем пространство игры, фильма, книги. 2) Мы – рассказчики. Конфликт и события. 3) Истории вокруг нас. Индустрия историй.

Модуль 2. Искусство живого диалога: 1) Диалог в историях. 2) От диалога к сценарию, или как оживить слово.

Модуль 3. Русский язык и цифровая метавселенная: 1) Интеллект: естественный, искусственный, эмоциональный. Искусственный интеллект в России. 2) ИИ – наш голосовой ассистент.

Данные модули стали частью программы повышения квалификации и имели следующие образовательные цели: 1) стратегическая цель – развитие профессионально-коммуникативной компетенции; 2) практическая цель – освоение лексики и грамматики, необходимой для работы с отечественными нейросетями и конструктором чат-ботов; 3) воспитательная цель – формирование уважения к русскому языку и культуре речи; 3) развивающая цель – повышение мотивации к изучению русского языка как языка науки и новых технологий, средства коммуникации с ИИ.

Также после прохождения модулей иностранные преподаватели должны были представить проект голосового помощника или чат-бота, основанный на сторителлинге и контенте, сгенерированном в нейросетях, который позволит им решать профессиональные педагогические задачи в рамках преподаваемых ими дисциплин.

III. Отбор учебного материала осуществлялся в соответствии с заявленными целями и запросами целевой аудитории.

Для модуля 1 «Креативный русский» и модуля 2 «Искусство живого диалога» отбор учебного материала производился с опорой на предметную область «основы сторителлинга». Были семантизированы и отработаны в ходе интерактивных упражнений, вопросно-ответных бесед, мозговых штурмов термины: *персонаж, герой, сюжет, история, композиция, драматургия, события, мир, конфликт, взаимоотношения, цель, мотив* (в значении намерения, стремления). Понятия, используемые при обучении генерации и оформлению историй (в коммуникациях, искусстве, образовании, бизнесе и т. д.), позволили сделать выход в речь плавным и естественным, с опорой на эмоциональный опыт обучающихся (например, глаголы *стремиться, бороться, опасаться, избегать*), их любимые произведения. Кроме того, при семантизации ряда терминов (*положительный герой / отрицательный герой, главный герой / второстепенный герой, фильм, сериал, анимационный фильм, мультесериал, видеоигра*) органично произошло знакомство с современной продукцией российского кинематографа и анимационных студий.

Для модуля 3 «Русский язык и цифровая метавселенная» в качестве учебного материала была отобрана лексика, непосредственно связанная с темой «Искусственный интеллект» (*интеллект, нейросеть, бот, чат-бот, голосовой помощник, генератор*), глаголы, необходимые для формирования монологического высказывания на тему «Искусственный интеллект» и «Голосовой помощник» (*имитировать кого? что?, придумывать – придумать кого? что?, воспринимать – воспринять кого? что?, распознавать – распознать кого? что?*). Также для работы с нейросетями и правильного формулирования запроса была отобрана лексика, репрезентирующая различные эмоции (*радостно, весело, легко, тяжело, смешно, грустно, разочарованно, обижено, влюбленно* и т. п.). Также в качестве аудиовизуального материала был взят видеоролик о том, что представляет собой искусственный интеллект и как он сегодня используется¹. К данному видео были созданы предпросмотровые и послепросмотровые задания.

IV. Осуществлялся отбор цифровых сервисов и нейросетей. Для всех модулей был выбрана генеративная сеть типа «текст в изображение» от Сбера «Кандинский 3.0.» по двум причинам: 1) данная нейросеть общедоступна, процедура регистрации удобна и интуитивно понятна, интерфейс дружелюбный; 2) нейросеть хорошо работает с русским языком, обучалась также на артефактах русской культуры.

Также для модуля 1 «Креативный русский» использовался конструктор интерактивных заданий «Learningsapp». В нем были созданы дидактические игры на закрепление введенных и семантизированных понятий для разгрузки и вовлечения.

Для модуля 3 «Русский язык и цифровая метавселенная» были выбраны следующие цифровые сервисы и нейросети:

– «Wooclap» – онлайн-сервис по проведению опросов и созданию облака слов в режиме реального времени. Данный сервис использовался в начале занятий модуля для входного ассесмента и последующего обсуждения вопроса о сути понятия «интеллект»;

– «Perplexity» – нейросеть – генератор текста, использовалась для поиска информации об эмоциональном интеллекте и создании текста к проектам;

– «Aimylogic» – конструктор чат-ботов для реализации созданных сценариев;

– «Яндекс. Диалоги» – консоль для реализации сценариев ботов в качестве навыков голосового помощника «Алиса», использовалась для создания диалоговых тренажеров в рамках проектов инофонов.

V. Структура занятий по РКИ с применением проектного метода, креативных технологий и искусственного интеллекта выглядела следующим образом:

Модуль 1. Креативный русский**1. Организационный этап****2. Подготовительный этап**

Беседа на тему живого человеческого общения, дружбы, передачи эмоций и роли рассказывания историй в жизни человека. История в кино, анимации, геймдеве, образовании.

3. Основной этап**3.1. Знакомство с инструментами сторителлинга. Актуализация фоновых знаний**

Анализ структуры истории, введение понятий герой, персонаж. Беседа о популярных персонажах в мировой культуре. Выделение обязательных элементов персонажа (описание внешности и характера, цель, тайна, слабые и сильные стороны). Знакомство с основными архетипами персонажей – мудрец (маг, волшебник), странник (путешественник), воин, шут (клоун). Быстрый тест на определение своего архетипа. Выполнение интерактивных упражнений (различение внутреннего и внешнего конфликта, описание внешности и характера героев, последовательность этапов развития истории: экспозиция, завязка, кульминация, развязка, финал).

3.2. Проектная работа

Деление на микрогруппы методом жеребьевки. Генерация названий команды. Представление команд. Предъявление задания – создание концепции истории: система персонажей, цель главного героя, его проблема, основные препятствия. Характеристики мира героев. Тема, идея истории.

Демонстрация оформления концепции преподавателем: имя и основные характеристики героя в центре. Первый луч – цель героя. Второй луч – препятствия на пути к цели. Третий луч – сильные стороны героя, его союзники. Четвертый луч – слабые стороны героя, его противники. Вопросно-ответная беседа, коллективное обсуждение концепции.

Актуализация конструкций «Мне кажется, что...»; «Смысл этой истории в том, что...»; «Я вижу в этой истории тему...»; «Мне (не) нравится в этой истории то, что...».

Работа с нейросетью «Кандинский 3.0»: совместное обсуждение запросов, сравнение и обсуждение результатов.

Работа с нейросетью в группах: создание иллюстраций для историй.

3.3. Презентация проектов

Выступление команд у флипчарта. Вопросно-ответная беседа в режимах преподаватель – студент, студент – студент. Активное употребление отработанных в предыдущем этапе конструкций мнения / оценки / вывода. Обсуждение проектов, выделение самых креативных / серьёзных / необычных / философских / романтических / сложных / весёлых / грустных концепций. Выбор форматов для проек-

тов: актуализация конструкции «Для этой истории подходит формат полнометражного фильма / сериала / короткометражного фильма / видеогры, потому что...».

4. Заключительный этап. Рефлексия

1) Обсуждение эмоционального состояния студентов, особенности процессов сочинения / рассказывания / восприятия историй.

Вопросы для размышления: *Какие истории особенно запоминаются и почему? Как истории помогают общаться? Какие герои нам нравятся и почему? Какие этапы истории нас волнуют и почему? Какие эмоции мы пережили во время урока? Как нейросеть помогает создавать истории? Как история может помочь в изучении русского языка?*

2) Анонс темы и содержания следующего модуля

Вопросы для размышления: *Как и в чем проявляется характер героя, его особенности? Диалог отличается от монолога? В чём это отличие? Когда я говорю на родном / на русском языке, я проявляю свой характер? Как мои диалоги на русском языке говорят обо мне как о человеке?*

Модуль 2. Искусство живого диалога**1. Организационный этап**

2. Подготовительный этап. Повторение понятий «герой», «главный герой», «персонаж». Определение их роли в произведении.

3. Основной этап формирования коммуникативной компетенции**3.1. Описание героя / персонажа по предложенной модели**

Задание: *опишите героя / персонажа.*

– Внешность (общая характеристика);

• лицо (*приветливое / неприятливое, доброе / злое, открытое, красивое / некрасивое*);

• характер (*сильный / слабый, лёгкий / трудный, весёлый, спокойный*);

• профессия (*инженер, врач, журналист / журналистка, актёр / актриса, учёный, студент / студентка*);

• увлечения / хобби;

• спорт (*теннис, футбол, баскетбол, гимнастика, бокс, шахматы, плавание*);

• хобби (*любит читать, гулять, танцевать, смотреть фильмы, играть в компьютерные игры*).

– чего он хочет? о чём мечтает?

3.2. Составление речевого портрета героя / персонажа

Задание: *определите, кто говорит эти слова? почему вы так думаете?*

• Сегодня был трудный день! Много пациентов в поликлинике. Осенью всегда много людей болеет.

• Завтра экзамен. А я еще не повторил пять вопросов. Сегодня не буду спать, буду готовиться.

• Работать на этом заводе очень трудно, но очень интересно. Я всегда хотела работать здесь вместе со своим братом.

3.3. Описание ситуации, в которой оказался герой / персонаж

Задание: *посоветуйте, что делать в следующих ситуациях.*

– Кажется, я заболел! Температура высокая и горло болит.

– Идёт сильный дождь, а мне нужно пойти в библиотеку.

– Я забыл дома телефон, а мне надо срочно позвонить домой.

– Мне очень нужно поменять деньги.

– Я не помню, во сколько сегодня прилетает моя сестра. Я обещал ее встретить.

– Мы не помним, на каком автобусе можно доехать до парка “Юность”.

3.4. Составление диалога в предложенной ситуации

Задание: *поучаствуйте в диалоге.*

– Привет! Как дела? (Ответ:.....);

– Прекрасно выглядишь! (Ответ:.....);

– Как провела выходные? Куда ходила? (Ответ:.....);

– О, очень интересно. А я там ещё не был. Теперь я тоже хочу туда пойти (Ответ:.....);

– А я вчера ходил в кино с младшим братом. Сначала думал, что будет скучно, но мне понравилось (Ответ:.....);

– Фильм называется “По щучьему велению”. Это хорошая сказка. Я много раз читал её, когда был маленьким. А ты любишь сказки? (Ответ:.....);

– Давай сходим в кино в следующую субботу. Там еще много интересных фильмов показывают. Ты не занята? (Ответ:.....);

– Отлично. Тогда я позвоню тебе в пятницу (Ответ:.....);

– Извини, мне надо бежать. Сейчас начнётся моя пара. Пока! (Ответ:.....).

3.5. Самостоятельное составление диалогов, при котором учитывается профессиональная сфера иностранных преподавателей

3.6. Составление сценариев на основе озвученных ранее диалогов

В качестве вспомогательного материала предлагается следующий ряд вопросов:

Где происходят события? Кто главный герой? Что он делает? Чем занимается? (Сфера его профессиональных интересов) Кто его враги? Кто его друзья? Герою нравится это место? Почему? У героя есть проблема. Какая? Как он решает эту проблему? Как заканчивается сценарий?

3.7. Определение жанра составленного сценария (драма, хоррор, научная фантастика, фэнтези, боевик, мелодрама)

3.8. Обучение работе с нейросетью “Кандинский”.

Слушателям предлагается сгенерировать изображение представленного ранее сценария. Иностранные преподаватели учатся создавать картинки по текстовым запросам. Правильно подобранные ключевые слова во многом определяют корректность изображаемого.

4. Заключительный этап

Подведение итогов занятия и рефлексия. Слушатели рассказывают, какую новую информацию узнали на уроке, чему научились, что понравилось больше всего.

Модуль 3. Русский язык и цифровая метавселенная

1. Организационный этап

2. Подготовительный этап. Обсуждение с иностранными преподавателями понятия «интеллект». Проведение опроса в сервисе «Wooclap». Дискуссия о том, каким бывает интеллект, как соотносятся между собой искусственный интеллект, эмоциональный интеллект, естественный интеллект.

3. Основной этап формирования профессионально-коммуникативной компетенции

3.1. Ситуативно-коммуникативная деятельность

Работа с видео «Что такое искусственный интеллект и как его используют сегодня»:

а) предпросмотровые задания, нацеленные на освоение новой лексики, связанной с ИИ (*искусственный интеллект, применение ИИ, генераторы изображений, генераторы музыки*), а также глаголов (*имитировать кого? что?, придумывать – придумать кого? что?, воспринимать – воспринять кого? что?, распознавать – распознать кого? что?*), требующихся для дальнейшего выхода в коммуникацию;

б) просмотр видео и выполнение задания к видео «Назовите главную задачу ИИ»;

в) послепросмотровые задания:

ответы на вопросы типа «да/нет» (*Может ИИ обучаться самостоятельно? ИИ похож на человека? ИИ распознает текст? ИИ анализирует предыдущий опыт и запросы пользователя? ИИ нужен только для развлечения?*), вопросы на понимание видео (*В каком году появился термин «искусственный интеллект»? Сколько килограммов весил компьютер с первым ИИ? Какие сферы охватывает ИИ сейчас? Что умеет делать ИИ? Как ИИ формирует для нас подборки фильмов и видео? На основе чего ИИ может предложить пользователю интересный фильм? Как бизнес может использовать ИИ?*), вопросы на установление причинно-следственных связей (*Почему ИИ стал так популярен только в XXI веке? Почему ИИ охватывает множество сфер деятельности человека?*), вопросы на выражение собственной точки зрения (*Как вы думаете, ка-*

ким станет искусственный интеллект в будущем? Что он будет делать?»).

г) творческое задание, направленное на коммуникацию с ИИ:

Откройте сайт нейросети «Perplexity». Спросите у нейросети, что она знает об эмоциональном интеллекте. Расскажите, что нового вы узнали.

3.2. Коммуникация с ИИ и реализация проектной деятельности

1) Визуализация проекта

Предпроектные задания, направленные на объяснение новой лексики, необходимой для коммуникации с ИИ:

а) Заполните таблицу:

| Какой? | Как? |
|------------|-----------|
| интересный | интересно |
| хороший | хорошо |
| плохой | плохо |
| радостный | |
| грустный | |
| весёлый | |
| лёгкий | |
| смешной | |

б) Посмотрите картинки. Скажите, как герои себя чувствуют? Как вы думаете, что случилось?

Модель: Это молодой врач. Ему интересно. Молодому врачу интересно. Это старая актриса. Ей трудно. Старой актрисе трудно.

в) Говорим о герое:

Как он себя чувствует в начале истории?

Как он себя чувствует во время кульминации?

Как он себя чувствует в конце истории?

Кто это? Как он себя чувствует?

Проектное задание: откройте сайт нейросети «Кандинский 3.0».

а) сгенерируйте изображения по тексту:

- Студент сдаёт экзамен. Ему трудно;
- Студент заболел. Ему плохо;
- Врач закончил работу. Ему тяжело;
- Инженер сделал красивое здание. Ему весело;
- Собака нашла мяч. Ей радостно.

б) Сгенерируйте изображение вашего персонажа в начале истории, во время кульминации, в конце истории. Выберите наиболее понравившийся рисунок и скачайте на свой компьютер.

2) Интеграция ИИ в проект

Предпроектные задания:

а) Посмотрите на изображения. Кто это? Что это? Они могут иметь эмоции? Они могут распознавать эмоции?

б) Как вы думаете, где используют чат-боты и голосовые помощники? Где вы можете использовать боты?

Проектные задания:

Задание 1. Зайдите на сайт *Amylogic*. Вставьте сценарий сделанного диалога для бота в конструктор. Создайте связи между репликами и ответами. Проверьте, работает бот или нет. При необходимости внесите исправления.

Задание 2. Зайдите в «Яндекс. Диалоги». Вставьте туда получившегося бота согласно инструкции и опубликуйте диалог как приватный навык Алисы. Сгенерируйте ссылку на навык Алисы и сохраните ее.

Задание 3. Оформите историю: Вставьте в ранее сделанное пространство получившиеся в нейросетях изображения, ссылку на навык Алисы в виде qr-кодов.

4. Заключительный этап

Подведение итогов и рефлексия

Ответы на вопросы: 1) Что мы сегодня узнали? 2) Чему мы научились? Расскажите, в каких сервисах вы теперь можете работать? 3) Как мы можем сказать об этом по-русски? Расскажите, какие новые слова и фразы вы узнали? 4) Нам понравился урок? Поделитесь своими впечатлениями и эмоциями об уроке.

Основной этап создания технологической структуры цикла занятий по РКИ с применением метода проектов, креативных технологий и искусственного интеллекта заключался в апробации модулей «Креативный русский», «Искусство живого диалога», «Русский язык и цифровая метавселенная», которая проходила 27 октября – 7 ноября 2023 г. в ФГАОУ «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта» в рамках программы повышения квалификации «Русский язык как иностранный для науки, образования, культуры», в котором приняли участие 11 преподавателей из Зимбабве. Апробация проходила офлайн. В результате проведенных занятий инофоны познакомились с основными этапами создания историй, правилами формирования диалогов, ИИ для генерации изображений и текста, конструктором ботов, научились говорить об искусственном и эмоциональном интеллекте, выражать свою точку зрения о роли ИИ в жизни современного общества, вступать в дискуссию, работать над проектом в команде. Также иностранные преподаватели научились работать в нейросетях, составлять запрос к ним на русском языке, использовать ИИ для реализации собственных проектов, а также работать с конструктором ботов и консолью по созданию навыков для голосового помощника.

Заключительный этап создания технологической структуры цикла занятий с применением метода проектов, креативных технологий и ИИ состоял из анализа эффективности использования указанных средств в развитии профессионально-коммуникативной компетенции.

Обратная связь от иностранных преподавателей показала, что сторителлинг как инструмент создания творческого продукта, как подход в образовании обучающихся восприняли как перспективный, удобный в работе, комфортный. Иностранцами педагогам понравился учебный контент, для них необычным и полезным было работать с нейросетями, в дальнейшем они продолжат использовать нейросети в своей профессиональной деятельности. Наблюдение за работой инофононов над проектами определило основные направления интересов педагогов в рамках их профессиональной деятельности, основные проблемы их государства, которые иностранные педагоги готовы решать посредством разрабатываемых проектов, а также изменения методики их работы в связи с получением новых навыков.

Выводы. Значение проектной деятельности, развития креативности и применения цифровых технологий в образовательном процессе на сегодняшний день уже не подвергается сомнению. Данные подходы к обучению позволяют сформировать у обучающихся значимые компетенции, которые необходимы для перехода современного общества к цифровой экономике.

Анализ научной и учебно-методической литературы показал, что проектная деятельность, креативные технологии и ИИ в практике преподавания РКИ использовались лишь по отдельности и в целом ряде случаев – для решения учебных задач. Комплексное применение указанных подходов в образовательном процессе с целью решения профессиональных задач инофононов одновременно с развитием навыков общения на русском языке оказалось новым вызовом педагогам РКИ. Объединение в структуре занятий по РКИ указанных подходов для развития у инофононов профессионально-коммуникативной компетенции, цифровых и «мягких навыков» потребовало создания новой технологической структуры занятий по русскому языку как иностранному.

Разработанная технологическая структура занятий по РКИ обладает следующими особенностями: модульность, продуктовый подход, ярко выраженная коммуникативная направленность каждого модуля (создание условий для постоянного диалога преподавателя со студентами, студентов внутри подгрупп), акцент на развитии креативных способностей обучающихся (тренинг генерации и отбора идей, мозговые штурмы, создание безопасного пространства для совместного творчества), активное применение цифровых инструментов именно в роли инструментов для решения конкретных творческих задач.

Практический опыт реализации занятий в соответствии с разработанной структурой в рамках занятий с иностранными преподавателями из Зимбабве оказался эффективным. Модульная организация

фрагмента программы позволила, с одной стороны, поэтапно решить глобальную задачу: получить для каждого обучающегося конкретный, значимый и вдохновляющий творческий продукт на русском языке, создать ситуацию успеха, отрефлексированную также на русском языке; с другой стороны, каждый модуль позволял достичь частных задач: освоить ряд инструментов, отработать лексику определенного тематического поля, ввести в активное употребление комплекс речевых образцов. Продуктивный подход позволил обучающимся успешно создать самостоятельную творческую концепцию в рамках традиционного производственного цикла: планирование и подготовка – разработка – представление и оценка. Деление на подгруппы, позиционирование подгрупп создавало дополнительно ситуации, стимулирующие активное общение на русском языке. Создание безопасного пространства для генерации и продвижения идей позволило обучающимся прочувствовать изучаемый язык как эффективный инструмент не только общения, но и самопознания, познания мира, выражения эмоций и описания своих переживаний, ощущений, отношения к миру. Активная коммуникация на русском языке, когда каждый фрагмент изучаемого материала (инструменты сторителлинга, цифровые сервисы) активно обсуждался на русском языке с опорой на отработанный в предкоммуникативных упражнениях речевой материал, создала хороший фундамент для освоения последующих модулей программы.

Таким образом, решение значимых проектных / творческих задач в рамках активной командной деятельности при налаженной и поддерживаемой преподавателем коммуникации и с применением технологий ИИ демонстрирует особую эффективность обучения русскому языку как иностранному и становится перспективным направлением реализации коммуникативно-деятельностного подхода в образовательном процессе.

Примечания

¹ Видеоматериал URL: https://www.youtube.com/watch?v=4XWwcP_ProE&t=3s

Список литературы

Авраменко А.П. Лингводидактический потенциал чат-ботов и виртуальных помощников как средств распознавания речи технологиями искусственного интеллекта // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 3 (94). С. 9–12.

Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. Москва: Русский язык. Курсы, 2019. 496 с.

Алексюк Ю.О. Развитие креативности у студентов поколения z в цифровой среде // Вестник Оренбург-

ского государственного университета. 2019. № 2 (220). С. 85–88.

Аль-Кайси А.Н., Архангельская А.Л., Руденко-Моргун О.И. Интеллектуальный голосовой помощник Алиса на уроках русского языка как иностранного (уровень А1) // Филологические науки. Вопросы теории и практики, 2019. Т. 12, вып. 2. С. 239–244.

Антропова Л.И., Казикин А.В., Лешер О.В. Формирование коммуникативной креативности студентов вуза: организационно-содержательный компонент // Перспективы науки и образования. 2019. № 3 (39). С. 119–132.

Давыдова Л.П. Лингводидактический потенциал чат-ботов как средство обучения иностранному языку в высшем учебном заведении // Университет XXI века: научное измерение – 2022: материалы науч. конф. науч.-пед. работников, аспирантов, магистрантов ТГПУ им. Л.Н. Толстого. Тула, 2022. С. 300–302.

Игнатъева Н.Д., Сидорова Е.Ю. Возможности нейросети для реализации принципа наглядности в обучении русскому языку как иностранному // Современный взгляд на обучение РКИ: нейроаспекты: материалы междунар. науч.-практ. конф.; Москва, 1–2 июня 2023 года. Москва: МПГУ, 2023. С. 182–188.

Касумова Г.А. Креативный подход в обучении иностранному языку в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-1. С. 142–145.

Ковтун Л.В., Гладков Ю.П. Диалоговый симулятор как средство развития коммуникативных навыков иностранных слушателей в цифровой среде // Филологическое образование в цифровую эпоху: опыт актуализации образовательных программ: сб. тезисов Междунар. науч.-практ. конф.; Москва, 12 октября 2022 года. Москва: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2022. С. 62–66.

Кузнецова А.А., Аксенова Е.Д., Михайлова Н.Д., Ткачева Р.А., Толкачева Н.Н. Искусственный интеллект в обучении русскому языку как иностранному в медицинском вузе: реальность и перспективы // Тверской медицинский журнал. 2022. Вып. 4. С. 112–115.

Леонтович А.В. Исследовательская и проектная деятельность учащихся: сетевой подход // Народное образование. 2018. № 6–7. 2018. С. 116–119.

Лисовенко Н.В. Креативная педагогическая технология – основа успешности модернизации образования // Концепт: науч.-метод. электрон. журнал. 2016. № 3. С. 56–60.

Патрушева Л.С. Использование технологии чат-ботов в обучении русскому языку как иностранному на начальном уровне: из опыта разработки // Вестник Удмуртского университета. Сер.: История и филология. 2022. Т. 32, вып. 4. С. 848–853.

Позднякова Ю.С., Подгорный Я.Б. Основы проектной деятельности в современном образовании //

Актуальные исследования: междунар. науч. журнал. 2021. № 24 (51). С. 116.

Ромашина Е.Ю. Проектная деятельность школьников: использование цифровых инструментов. Тула: ТППО, 2022. 61 с.

Эхаева Р.М., Магомедова П.К., Джегистаева Л.И. Развитие креативности в проектной деятельности студентов // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6 (85). С. 406–408.

Яковлева Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении. Москва: Флинта, 2014. 144 с.

Dokukina I., Gumanova Ju. The rise of chatbots – new personal assistants in foreign language learning. *Procedia Computer Science*, 2020, no. 169, pp. 542-546.

References

Avramenko A.P. *Lingvodidakticheskij potencial chatbotov i virtual'nyh pomoshchnikov kak sredstv raspoznavaniya rechi tekhnologiyami iskusstvennogo intellekta* [Linguodidactic potential of chatbots and virtual assistants as speech recognition tools using artificial intelligence technologies]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniy* [World of science, culture, education], 2022, vol. 3 (94), pp. 9-12. (In Russ.)

Azimov E.G., Shchukin A.N. *Sovremennyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij. Teoriya i praktika obucheniya yazykam* [Modern dictionary of methodological terms and concepts. Theory and practice of language teaching]. Moscow, Russkij yazyk. Kursy Publ., 2019, 496 p. (In Russ.)

Aleksyuk Yu.O. *Razvitie kreativnosti u studentov pokoleniya z v cifrovoj srede* [Developing creativity among generation z students in the digital environment]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universitet* [Bulletin of Orenburg State University], 2019, vol. 2 (220), pp. 85-88. (In Russ.)

Al-Kajsi A.N., Arhangelskaya A.L., Rudenko-Morgun O.I. *Intellektualnyj golosovoj pomoshchnik Ali-sa na urokah russkogo yazyka kak inostrannogo (uroven A1)* [Intelligent voice assistant Alice in Russian as a foreign language lesson (level A1)]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological sciences. Questions of theory and practice], 2019, vol. 12, iss. 2, pp. 239-244. (In Russ.)

Antropova L.I., Kazikin A.V., Leshner O.V. *Formirovanie kommunikativnoj kreativnosti studentov vuza: organizacionno-soderzhatel'nyj komponent* [Formation of communicative creativity of university students: organizational and content component]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Perspectives of science and education], 2019, vol. 3 (39), pp. 119-132. (In Russ.)

Davydova L.P. *Lingvodidakticheskij potencial chatbotov kak sredstvo obucheniya inostrannomu yazyku v vysshem uchebnom zavedenii* [Lingvodidactic potential of chatbots as a means of teaching a foreign language

in a higher education institution]. *Universitet XXI veka: nauchnoe izmerenie – 2022: materialy nauchnoj konferencii nauchno-pedagogicheskikh rabotnikov, aspirantov, magistrantov TGPU im. L.N. Tolstogo* [University of the XXI century: scientific dimension – 2022. Materials of the scientific conference of scientific and pedagogical workers, graduate students, undergraduates of Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University]. Tula, 2022, pp. 300-302. (In Russ.)

Ekhaeva R.M., Magomedova P.K., Dzhegistaeva L.I. *Razvitie kreativnosti v proektnoj deyatel'nosti studentov* [Development of creativity in student project activities]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [World of science, culture, education], 2020, vol. 6 (85), pp. 406-408. (In Russ.)

Ignat'eva N.D., Sidorova E.Yu. *Vozmozhnosti nejroseti dlya realizacii principa naglyadnosti v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu* [Possibilities of a neural network for implementing the principle of clarity in teaching Russian as a foreign language]. *Sovremennyy vzglyad na obuchenie RKI: nejroaspekty: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf.; Moskva, 1-2 iyunya 2023 god* [Modern view of teaching RFL: neuro-aspects: materials of the international scientific and practical conference. Moscow, June 1-2, 2023]. Moscow, MPGU Publ., 2023, pp. 182-188. (In Russ.)

Kasumova G.A. *Kreativnyj podhod v obuchenii inostrannomu yazyku v vuze* [A creative approach to teaching a foreign language at a university]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern teacher education], 2019, vol. 64-1, pp. 142-145. (In Russ.)

Kovtun L.V., Gladkov Yu.P. *Dialogovyj simulyator kak sredstvo razvitiya kommunikativnykh navykov inostrannykh slushatelej v cifrovoj srede* [Dialogue simulator as a means of developing communication skills of foreign students in the digital environment]. *Filologicheskoe obrazovanie v cifrovuyu epohu: opyt aktualizacii obrazovatel'nykh programm: sb. tezisov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.; Moskva, 12 okt. 2022 g.* [Philological education in the digital era: experience in updating educational programs: collection of abstracts of the International Scientific and Practical Conference; Moscow, October 12, 2022]. Moscow, Gosudarstvennyj institut russkogo yazyka im. A.S. Pushkina Publ., 2022, pp. 62-66. (In Russ.)

Kuznecova A.A., Aksenova E.D., Mihajlova N.D., Tkacheva R.A., Tolkacheva N.N. *Iskusstvennyj intellekt v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu v medicin-*

skom vuze: real'nost' i perspektivy [Artificial intelligence in teaching Russian as a foreign language at a medical university: reality and prospects]. *Tverskoj medicinskij zhurnal* [Tver Medical Journal], 2022, vol. 4, pp. 112-115. (In Russ.)

Leontovich A.V. *Issledovatel'skaya i proektnaya deyatel'nost' uchashchikhsya: setevoi podkhod* [Research project activities of students: network approach]. *Narodnoye obrazovaniye: nauch.-pract. elektron. zhurnal* [Public education: scientific-practical electronic journal], 2018, vol. 6-7, pp. 116-119. (In Russ.)

Lisovenko N.V. *Kreativnaya pedagogicheskaya tekhnologiya – osnova uspehnosti modernizacii obrazovaniya* [Creative pedagogical technology is the basis for the success of modernization of education]. *Koncept: nauch.-metod. elektron. zhurnal* [Concept: scientific and methodological electronic journal], 2016, vol. 3, pp. 56-60. (In Russ.)

Patrusheva L.S. *Ispol'zovanie tekhnologii chat-botov v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu na nachal'nom urovne: iz opyta razrabotki* [Using chatbot technology in teaching Russian as a foreign language at the elementary level: from development experience]. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Ser.: Istoriya i filologiya* [Bulletin of Udmurt University. Ser.: History and Philology], 2022, vol. 32, iss. 4, pp. 848-853. (In Russ.)

Pozdnyakova Yu.S., Podgornyy Ya.B. *Osnovy proektnoj deyatel'nosti v sovremennom obrazovanii* [Fundamentals of project activity in modern education]. *Aktual'nye issledovaniya: mezhdunar. nauch. zhurnal* [Current research. International scientific journal], 2021, vol. 24 (51), pp. 116. (In Russ.)

Romashina E.Y. *Proektnaya deyatel'nost' shkol'nikov: ispol'zovanie cifrovyykh instrumentov* [Project activities of schoolchildren: use of digital tools]. Tula, TPPO Publ., 2022, 61 p. (In Russ.)

Yakovleva N.F. *Proektnaya deyatel'nost' v obrazovatel'nom uchrezhdenii* [Project activities in an educational institution]. Moscow, Flinta Publ., 2014, 144 p. (In Russ.)

Dokukina I., Gumanova Ju. The rise of chatbots – new personal assistants in foreign language learning. *Procedia Computer Science*, 2020, vol. 169, pp. 542-546.

Статья поступила в редакцию 22.04.2024; одобрена после рецензирования 29.04.2024; принята к публикации 06.05.2024.

The article was submitted 22.04.2024; approved after reviewing 29.04.2024; accepted for publication 06.05.2024.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 122–129. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 122–129.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 796

EDN IZHLRR

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-122-129>

ВОЕННО-ПРИКЛАДНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ КЛАССОВ РОСГВАРДИИ

Ворошнина Анастасия Алексеевна, Красноярский государственный педагогический университет, Красноярск, Россия, anastasiya.shorn@mail.ru

Сидоров Леонид Константинович, доктор педагогических наук, кандидат педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет, Красноярск, Россия, sidorovk@kspu.ru

Аннотация. В статье анализируются требования к содержанию военно-прикладной физической подготовки учащихся специализированных классов Росгвардии. Цель статьи – выявить и обосновать методом опроса и анкетирования состояние физического воспитания учащихся в классах Росгвардии, определить средства физической подготовки. Методологию исследования составляют анализ и обобщение анкет и интервью-вопросников. На основе системного, лично ориентированного и интегративного подходов сформулированы основные требования к введению организационно-педагогических условий обучения практическим действиям учащихся специализированных классов Росгвардии. Подтверждена целесообразность включения в программу физического воспитания некоторых военно-прикладных видов спорта: пулевой стрельбы, рукопашного боя, плавания, военизированных кроссов, полосы препятствий и эстафет. Предложенная в статье авторская концепция использования военно-прикладных видов спорта в физическом воспитании учащихся специализированных классов Росгвардии может быть реализована в одной из части этой подготовки. Результативным педагогическим условием ее реализации может стать специально разработанная учебная программа, включающая военно-прикладные виды спорта.

Ключевые слова: военно-прикладная подготовка, физическая подготовка, специализированный класс Росгвардии, учебная программа, подготовленность, пулевая стрельба, военизированный кросс, интервью-опросник.

Для цитирования: Ворошнина А.А., Сидоров Л.К. Военно-прикладная физическая подготовка учащихся специализированных классов Росгвардии // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 122–129. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-122-129>

Research Article

MILITARY-APPLIED PHYSICAL TRAINING OF STUDENTS OF SPECIALIZED CLASSES OF ROSGVARDIYA

Anastasia A. Voroshnina, Postgraduate student, Krasnoyarsk State Pedagogical University, Krasnoyarsk, Russia, anastasiya.shorn@mail.ru

Leonid K. Sidorov, Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Krasnoyarsk, National Pedagogical University, Krasnoyarsk, Russia, sidorovk@kspu.ru

Annotation. The article analyzes the requirements for the content of military-applied physical training of students of specialized classes of Rosgvardiya. The purpose of the article is to identify and justify by the method of questioning and questioning the state of physical education of students in classes of Rosgvardiya, to determine the means of physical training. The methodology of the study consists of the analysis and generalization of questionnaires and interview questionnaires. On the basis of a systematic, personality-oriented and integrative approaches, the basic requirements for the introduction of organizational and pedagogical conditions for teaching practical actions to students of specialized classes of Rosgvardiya are formulated. The expediency of including some military-applied sports in the physical education program was confirmed: bullet shooting, hand-to-hand combat, swimming, paramilitary cross-country, obstacle courses and relay races. The author's concept of the use of military-applied sports in physical education of students of specialized classes of the Rosgvardiya proposed in the article can be implemented in one of the parts of this training. A specially developed curriculum, including military-applied sports, can become an effective pedagogical condition for its implementation.

Keywords: military-applied, physical training, specialized class of Rosgvardiya, curriculum, preparedness, bullet shooting, paramilitary cross, interview questionnaire.

For citation: Voroshnina A.A., Sidorov L.K. Military-applied physical training of students of specialized classes of rosgvardiya. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 122–129. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-122-129>

Введение. Физическая профессиональная подготовка военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации на всех этапах модернизации войск служит главным элементом повышения боеспособности силовых структур государства. Исходя из этого, главной ее целью является обеспечение соответствующего уровня физической подготовленности личного состава для возможности выполнения ими служебно-боевых задач. Особое внимание правительство России уделило подготовке ребят к службе в армии уже на начальном этапе, а именно в школах. Так с объединением структур в единую систему одной из основных целей становится взаимодействие силовых структур с учебными заведениями. Начиная с 2016 года, по данным Министерства образования и науки Российской Федерации, это движение насчитывает в своих рядах более 924 образовательных организаций, с которыми осуществляется взаимодействие на основании соглашения, подписанного между воинскими частями и общеобразовательными организациями. Такой размах требует и целенаправленного педагогического руководства деятельностью классов. Их функции определены совместным постановлением Министерства обороны, Федеральной службы войск национальной гвардии (Росгвардии), Министерства образования и науки Российской Федерации.

Специализированный класс Росгвардии – это класс военной направленности, образованный на базе общеобразовательной школы с 5-го по 11-й классы, обучающийся по общеобразовательной программе с военно-прикладным компонентом. Финансовое обеспечение организации специализированного класса возлагается на родителей учеников [Треногин: 81]. Такие классы находятся под кураторством воинских частей, благодаря чему школа обеспечена кадровым составом для проведения занятий с военно-прикладной направленностью.

Основными задачами работы является воспитание несовершеннолетних в духе непримиримости к любым отклонениям от общепринятых норм морали, разъяснение им правил поведения в общественных местах, предупреждение озорства и правонарушений среди своих сверстников, участие в организации воспитательной работы с ними. Также обеспечивается формирование морально-психологических и физических качеств учащихся, воспитание патриотизма, поощрение интереса к культурному и историческому развитию Российской Федерации, изучение военного дела, овладение основами строевой подготовки и освоение правил обращения со стрелковым оружием.

Содержание работы специализированных классов Росгвардии характеризуется организацией и проведением воспитательного процесса непосредственно в самом классе и осуществлением практической деятельности учащихся в виде профилактики правонарушений среди своих сверстников.

Методы и материалы исследования. Для достижения поставленной цели нашего исследования были изучены документы и литературные источники по проблеме исследования, закон об образовании в Российской Федерации № 273 от 29.12.2012; закон о войсках национальной гвардии Российской Федерации № 226 от 3.07.2016 [О войсках] и основные требования войск к физической подготовке граждан; методические рекомендации для субъектов Российской Федерации по нормативному правовому регулированию деятельности образовательных организаций кадетской направленности (утверждены Письмом Минобрнауки России от 19.05.2017 № 08-986); методические рекомендации по участию Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации в военно-патриотическом воспитании молодежи [Методические рекомендации 2020]. Активно изучались интернет-ресурсы организаций, чья деятельность направлена на подготовку подрастающего поколения к службе в армии.

Методологию исследования составили подходы: системный (Афанасьев; Караваев; Юдин), личностно ориентированный (Якиманская; Степанов; Бондаревской; Алексеева; Петровский; Сериков, Зеер), интегративный (Акимова 2012; Зимняя; Земцова; Лопаткина; Мухаммадиева; Чапаева; Яковлева) и деятельностный (Леонтьев; Выготский; Рубинштейн; Ананьев).

Обсуждение. В рамках данной статьи рассматриваются причины, определяющие необходимость проведения предварительного этапа педагогического исследования, заключающегося в выявлении методом опроса состояния физического воспитания учащихся в классах Росгвардии. Результаты исследования позволят определить наиболее оптимальные средства физической подготовки, степень их соответствия специфике деятельности классов Росгвардии. Проверка форм и содержания физического воспитания военно-прикладного характера обеспечивается в констатирующем эксперименте [Ворошнина, Сидоров: 47].

Опрос проводился с помощью метода анкетирования и интервью-вопросника, которые мы специально разработали для данных классов. В опросе участвовали 25 учащихся классов Росгвардии средней школы и 10 выбранных нами учителей.

Итоги проведенного опроса показали, что более 30 % опрошенных занимаются постоянными тренировками, 18 % периодически тренируются, большая часть (51,7 %) испытуемых вообще не занимались физической культурой и спортом. Скорее всего, такой процент незанимающихся объясняется тем, что внимание физическому воспитанию учащихся класса Росгвардии уделяется мало, слабой организацией данного процесса или вообще его отсутствием, о чем и свидетельствует анализ практической работы в данных классах. Лишь 12 % занимались легкой атлетикой, 14 % – общефизической подготовкой, 15 % – такими видами спорта, как бокс, коньки; 18 % тренирующихся занимались пулевой стрельбой в тире, большую процентовку (22 %) набрали игровые виды спорта.

В ответах на вопрос анкет «Как Вы считаете, какими видами спорта и массовой физической культуры нужно заниматься в школах?» были получены утверждения, что в школе необходимо использовать военно-прикладные виды спорта [Ворошнина, Сидоров]. Большинство, а именно 88 % респондентов, указали на необходимость включения специфических видов спорта (например, борьбы самбо) в процесс физического воспитания учащихся класса Росгвардии, так как они имеют самую прямую военно-прикладную направленность, что позволяет подготовить учащихся к службе в армии. Чуть меньший процент опрошенных (64 %) ответили, что в занятия по физической культуре и спорту необходимо включить пулевую стрельбу. По нашему мнению, это правильное решение, так как данный вид спорта активно применяется в войсках. 56 % указали на важность мотоспорта. Подробнее результаты исследования отражены в таблице 1.

Ответы на вопрос «Какие формы физического воспитания в классе Вы считаете нужными?» выявили наибольшее количество мнений испытуемых (88 %) о том, что необходимо проводить регулярные тренировки по видам спорта, получившим наибольший «удельный вес» в предыдущих ответах (борьба самбо, стрельба и т. д.).

Из числа опрошенных 70 % высказались о необходимости проведения соревнований по различным видам спорта: военно-спортивные праздники, эстафеты; 63 % высказали мнение о необходимости организации туристских мероприятий спортивного-оздоровительного характера.

В целом результаты проведенного анкетирования показали активное стремление учащихся класса Росгвардии повысить свою физическую подготовленность путем включения в повседневную деятельность разнообразных средств и форм физического воспитания.

Данные интервьюирования классных руководителей выявили необходимость организации физического воспитания учащихся с целью их успешной подготовки к правоохранительной деятельности и будущей военной службе.

Так, 33 % опрошиваемых указали на то, что во введенных им классах проводятся регулярные занятия физической культурой и спортом, 46 % – на проведение военно-спортивных праздников, эстафет, участие в военно-спортивных играх. В 9 ответов (18 %) показывают, что учащиеся занимаются в различных спортивных секциях.

В ответах, касающихся необходимости применения различных видов спорта в процессе физического воспитания, установлена идентичность с данными анкеты, выполненной учащимися. 92 % считают необходимым и важным средством подготовки учащихся к службе в армии и непосредственно к правоохранительной деятельности борьбу самбо. Несколько меньший процент опрошенных (81 %) указал на важность проведения стрелковой и строевой подготовки. Касаясь последней, следует отметить, что она является одним из основных атрибутов, отражающих военную и профессионально-прикладную направленность работы.

16 респондентов (64 %) указали на значение общефизической подготовки как неотъемлемой части процесса физического воспитания учащихся специализированных классов Росгвардии, 9 (36 %) – на овладение военно-техническими навыками в управле-

Таблица 1

Данные анкетирования учащихся классов Росгвардии

| Виды спорта и физической культуры | Количество анкет | Абсолютное количество ответов | В % |
|-----------------------------------|------------------|-------------------------------|------|
| Борьба самбо | 25 | 22 | 88 % |
| Стрельба пулевая | 25 | 16 | 64 % |
| ОФП | 25 | 18 | 72 % |
| Спортивные игры | 25 | 20 | 80 % |
| Строевая подготовка | 25 | 17 | 68 % |
| Военно-спортивные игры и эстафеты | 25 | 15 | 60 % |
| Туристические походы | 25 | 12 | 48 % |
| Бокс | 25 | 12 | 48 % |
| Мотоспорт | 25 | 14 | 56 % |

Таблица 2

Изменения показателей физической подготовленности и функционального состояния организма школьников за период констатирующего педагогического эксперимента

| Показатели | Экспериментальная группа | | | | | Контрольная группа | | | | |
|--|--------------------------|---------------------|-------|------|-------|-------------------------------------|---------------------|-------|-----|-----|
| | Исходные результаты | Конечные результаты | Сдвиг | | Р | Контрольно-педагогические испытания | Исходные результаты | Сдвиг | | Р |
| | | | абс | % | | | | абс | % | |
| 1. Бег 60 м | 9,4±0,1 | 9,1±0,1 | 0,3 | 3,2 | 0,05 | 9,5±0,3 | 9,4±0,2 | 0,1 | 1,3 | 0,1 |
| 2. Прыжок в длину с места | 186±3,0 | 195±3,1 | 9,0 | 4,7 | 0,05 | 188±4,3 | 191±3,6 | 3,0 | 1,5 | 0,1 |
| 3. Подтягивание на перекладине | 5±0,2 | 8±0,3 | 3,0 | 46,0 | 0,001 | 4±0,40 | 4±0,6 | – | – | – |
| 4. Бег 1000 м | 211,2±3,1 | 199,5±3,0 | 11,7 | 5,7 | 0,05 | 213,0±4,3 | 208,6±3,8 | 4,4 | 2,1 | 0,1 |
| <i>Функциональные пробы</i> | | | | | | | | | | |
| 1. ИГСТ | 65,5±1,8 | 70,3±1,3 | 4,8 | 7,0 | 0,05 | 66,8±2,3 | 68,2±2,0 | 1,4 | 2,0 | 0,1 |
| 2. ЧСС | 84,5±1,8 | 70,3±1,3 | 4,8 | 7,0 | 0,05 | 66,8±2,3 | 68,2±2,0 | 1,4 | 2,0 | 0,1 |
| 3. Динамометрия кистевая (правой руки) | 40±1,1 | 46±2,7 | 6,0 | 13,9 | 0,05 | 41±2,9 | 43±3,1 | 2,0 | 4,7 | 0,1 |
| 4. Динамометрия кистевая (левой руки) | 38±2,1 | 43±1,4 | 5,0 | 12,3 | 0,05 | 39±3,2 | 41±3,0 | 2,0 | 5,0 | 0,1 |

нии мотоциклом, автомашиной и другими средствами передвижения.

В вопросе о трудностях, мешающих проведению и организации физического воспитания в данных классах, большой процент (90 %) от числа опрошенных указали на отсутствие разработанной программы физического воспитания юных росгвардейцев. Убедительным свидетельством такого положения явились ответы руководителей классов, отмечающих назревшую необходимость разработки организационных и методических основ физического воспитания. В качестве одной из причин такого положения вещей педагоги (23 % респондентов) называют нехватку квалифицированных кадров для проведения занятий, что также является причиной, тормозящей постановку вопросов обеспечения учащихся физической подготовкой.

Выявленное в ходе исследования мнение респондентов показало состояние физического воспитания учащихся и их приверженность к тем или иным видам спорта, массовой физической культуры и спорта военно-прикладного характера.

Результаты анкетного опроса, анализ опыта практической деятельности специализированных классов по физическому воспитанию учащихся позволили определить подходы к разработке программ педагогического эксперимента, проводимого в течение учебного года. В таблице 2 отражены изменения показателей физической подготовленности и функционального состояния организма школьников за период констатирующего педагогического эксперимента.

Показатели экспериментальной работы, представленные в таблице 2, отразили качественное улучшение

уровня физической подготовленности испытуемых экспериментальной группы.

Результаты. По всем изучаемым показателям получены позитивные и достоверные сдвиги. Происшедшие изменения подтверждаются данными контроля за деятельностью кардио-респираторной системы организма испытуемых. В процессе исследования выявилась необходимость использовать в программе физического воспитания учащихся специфических средств военно-физической подготовки: полосы препятствий, военизированных кроссов, эстафет, военно-спортивных игр. В большей мере их применение целесообразно в условиях проведения военно-спортивного лагеря. Основными формами и средствами военно-физического воспитания следует считать борьбу самбо с применением элементов боевого самбо, пулевую стрельбу, общефизическую подготовку с военно-прикладной направленностью (занятия по этим трем направлениям рекомендуется проводить не реже одного раза в неделю длительностью по 2 часа), плавание, строевую подготовку.

Список литературы

Андреев А.В. Некоторые вопросы правового регулирования кадетского образования // Право в Вооруженных Силах. Военно-правовое обозрение. 2017. № 8 (241). С. 107–113.

Волков Т.В. Организация и методическая структура учебно-тренировочных занятий начального этапа подготовки юных спортсменов // Особенности построения тренировки юных спортсменов. Москва: Физическая культура, 2012. С. 33–35.

Вопросы Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации: указ Президента Российской Федерации В.В. Путина от 5 апреля 2016 г. № 157. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_196284/?ysclid=lon40iyo32613931136 (дата обращения: 6.11.2023).

Ворошина А.А., Сидоров Л.К. Влияние физического воспитания на формирование нравственных качеств учащихся специализированных классов Росгвардии // Материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, посвящ. 90-летию ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова»: в 2 ч. Ч. 1. / Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова. Ульяновск, 2022. С. 44–47.

Голощапов Б.Р. История физической культуры и спорта. Москва: Академия, 2005. 312 с.

Григоревич В.В. Всеобщая история физической культуры. Москва: Советский спорт, 2008. 228 с.

Григорьев В.И. Инновационные кластеры физической культуры России // Учен. зап. ун-та Лесгафта. 2014. № 8 (114). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-klastery-fizicheskoy-kultury-rossii> (дата обращения: 08.10.2023).

Григорьев В.И., Филиппов С.С. Перспективы развития физической культуры, спорта и туризма России на основе государственно-частного партнерства / В.И. Григорьев, С.С. Филиппов // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2014. № 2 (108). С. 60–66.

Латухина К.В. Владимир Путин назвал патриотизм единственной национальной идеей // Российская газета. Столичный выпуск. № 22 (6890). URL: <https://rg.ru/2016/02/03/vladimir-putin-nazval-patriotizm-edinstvennoj-nacionalnoj-ideej.html?ysclid=lolpkjhgh1582714127> (дата обращения: 05.11.2023).

Левина Е.Ю., Тимофеев А.А. Теоретические основания педагогического взаимодействия социальных институтов в патриотическом воспитании молодежи // Казанский педагогический журнал. 2019. № 6. С. 108–112. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=lgwdh&ysclid=loubyd9m1b848773810> (дата обращения: 11.11.2023).

Маздогова З.З., Макоева Е.Р. К вопросу о гражданско-патриотическом воспитании молодежи. Образование и право. 2022. № 3. С. 195–197. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44694522&ysclid=lou72sq21964374178> (дата обращения: 11.11.2023).

Манжелей И.В. Средне-ориентированный подход в физическом воспитании: монография. Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2005. 208 с.

Методические рекомендации для субъектов Российской Федерации по нормативному правовому ре-

гулированию деятельности образовательных организаций кадетской направленности: (утверждены письмом Минобрнауки России от 19.05.2017 № 08-986). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_219501/ (дата обращения: 30.05.2021). (In Russ.)

Методические рекомендации по участию Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации в военно-патриотическом воспитании молодежи. Москва, 2020. URL: <https://rosguard.gov.ru/> (дата обращения: 30.05.2021).

Об образовании в Российской Федерации: Федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=lolrbaena209317157 (дата обращения: 05.11.2023).

О войсках национальной гвардии Российской Федерации: Федер. закон от 03.07.2016 № 226-ФЗ (в ред. от 14.07.2022). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_284588/?ysclid=lolrht1tak582249252 (дата обращения: 05.11.2023).

Плешивцев А.Ю. Особенности воспитания у учащихся «Класса Росгвардии» социальности как нравственного качества личности // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2019. № 2. С. 93–96.

Поволодов И.В., Козинская Е.В. Важность занятий физической культурой в становлении человека // Наука-2020. 2019. № 6. С. 124–128.

Попков А.А. Позитивное влияние занятий военно-прикладными видами спорта на уровне физической подготовленности допризывной и призывной молодежи // Современные подходы к совершенствованию физического воспитания и спортивной деятельности учащейся молодежи: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. Суздаль; Владимир: ВГУ, 2013. С. 207–208.

Треногин В.В. Концепция непрерывного военного образования войск национальной гвардии на территории Пермского края сегодня // Вестник Пермского гос. гум.-пед. ун-та. Сер. 1. 2020. С. 128–133.

Треногин В.В. Кадетский компонент в классах Росгвардии как элемент системы довузовского военного образования: история, актуальность, перспективы // Вестник Пермского гос. гуманитарно-пед. ун-та. 2021. № 5. С. 78–84. <https://cyberleninka.ru/article/n/kadetskiy-komponent-v-klasseh-rosgvardii-kak-element-sistemy-dovuzovskogo-voennogo-obrazovaniya-istoriya-aktualnost-perspektivy/viewer> (дата обращения: 12.11.2023).

Тукачева Т.П. Педагогическое сопровождение формирования профессионального копинг-поведения курсантов военных вузов: дис. ... канд. пед. наук. Пермь, 2019. 209 с.

Antal J. Maneuver versus attrition. Military review, 1992, No. 10, pp. 21–31. (Повышение роли маневренных действий в современной войне).

Barrow H.M. Test of motor ability for College Mer. Broer M.R. The Res. Quarterly, 2008, vol. 29, No. 2, pp. 139-145.

Falls H.B., Ismail A.H., Macleod D.F., Wiebers I.E., Christian I.E., Kessler M.V. Development of physical fitness test batteries by factor analysis techniques. The Journal of Sport Medicine and Physical Fitness, 2006, vol. 5, No. 4, pp. 185-197.

Doma K., Engel A., Connor J., Gahreman D. Effects of Knowledge of Results and Change-Oriented Feedback on Swimming Performance, 2022, vol. 17 (4), pp. 556-561. <https://doi.org/10.1123/ijssp.2021-0227>

Kelly J.R. Leisure and sport: of sociological approach. Handbook of social sciences of sport. Champaign, Stripes publ. comp., 2007, 239 p.

Leahy M.G., Summers M.N., Peters C.M., Molgat-Seon Y., Geary C.M., William S. A. FACSM. Characterizing The Mechanics Of Breathing In Swimmers: 1227 Board 35 May 31 8. Medicine & Science in Sports & Exercise, 2018, vol. 50 (5S), p. 284. URL: <https://www.researchgate.net/publication/325633743>.

MacGraw W. A factor analysis of motor learning. The Res. Quarterly, 2008, vol. 20, No. 3, pp. 45-51.

Raevsky A. Development of Russian national security Policies. New York, 1993, VIII, 48 p. ООН 24/228: 93/58/. (Военная реформа в Российской Федерации, 1992).

References

Andreev A.V. Nekotorye voprosy pravovogo regulirovaniia kadetskogo obrazovaniia [Some issues of legal regulation of cadet education]. Pravo v Vooruzhennykh Silakh. Voенно-правовое. Obozrenie [Law in the Armed Forces. Military Legal Review], 2017, № 8 (241), pp. 107–113. (In Russ.)

Volkov T.V. Organizatsiia i metodicheskaia struktura uchebno-trenirovochnykh zaniatii nachal'nogo etapa podgotovki iunykh sportsmenov [Organization and methodological structure of training sessions at the initial stage of training of young athletes]. Osobennosti postroeniia trenirovki iunykh sportsmenov [Features of building training for young athletes]. Moscow, Fizicheskaiia kul'tura Publ., 2012. pp. 33–35. (In Russ.)

Voprosy Federal'noi sluzhby voisk natsional'noi gvardii Rossiiskoi Federatsii: ukaz Prezidenta Rossiiskoi Federatsii V.V. Putina ot 5 apreliia 2016 g. № 157 [Issues of the Federal Service of the National Guard Troops of the Russian Federation: Decree of the President of the Russian Federation V.V. Putin dated April 5, 2016 No. 157.]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_196284/?ysclid=lon40iyo32613931136 (access data: 6.11.2023). (In Russ.)

Voroshnina A.A., Sidorov L.K. Vliianie fizicheskogo vospitaniia na formirovanie npravstvennykh kachestv uchashchikhsia spetsializirovannykh klassov Rosgvar-

dii [The influence of physical education on the formation of moral qualities of students of specialized classes of Rosgvardiia]. Materialy VI Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem, posviashch. 90-letiiu FGBOU VO «Ul'ianovskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet imeni I.N. Ul'ianova»: v 2 ch. Ch. 1. [Materials of the VI All-Russian Scientific and Practical Conference with the International participation, dedication. To the 90th anniversary of the Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov: at 2 p.m. 1.], Ul'ianovskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet imeni I.N. Ul'ianova [Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov]. Ulyanovsk Publ, 2022, pp. 44–47. (In Russ.)

Goloshchapov B.R. Istoriia fizicheskoi kul'tury i sporta [The history of physical culture and sports]. Moscow, Akademiia Publ., 2005, 312 p. (In Russ.)

Grigorevich V.V. Vseobshchaia istoriia fizicheskoi kul'tury [The universal history of physical culture]. Moscow Publ., Sovetskii sport [Soviet Sport], 2008, 228 p. (In Russ.)

Grigor'ev V.I. Innovatsionnye klasteri fizicheskoi kul'tury Rossii [Innovative clusters of physical culture in Russia]. Uchen. zap. un-ta Lesgafta. 2014. № 8 (114) [Uchen. zap. un-ta Lesgafta. 2014. № 8 (114)]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-klasteri-fizicheskoi-kul'tury-rossii> (access data: 08.10.2023). (In Russ.)

Grigor'ev V.I., Filippov S.S. Perspektivy razvitiia fizicheskoi kul'tury, sporta i turizma Rossii na osnove gosudarstvenno-chastnogo partnerstva [Prospects for the development of physical culture, sports and tourism in Russia on the basis of public-private partnership], V.I. Grigor'ev, S.S. Fillipov. Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta [Scientific notes of the P.F. Lesgaft University], 2014, № 2 (108), pp. 60–66. (In Russ.)

Latukhina K.V. Vladimir Putin nazval patriotizm edinvennoi natsional'noi ideei [Vladimir Putin called patriotism the only national idea]. Rossiiskaia gazeta. Stolichnyi vypusk. № 22 (6890) [Rossiyskaya gazeta. Capital issue No. 22 (6890)]. URL: <https://rg.ru/2016/02/03/vladimir-putin-nazval-patriotizm-edinvennoj-natsionalnoy-ideej.html?ysclid=lolpkjhgh1582714127> (access data: 05.11.2023). (In Russ.)

Levina E.Iu., Timofeev A.A. Teoreticheskie osnovaniia pedagogicheskogo vzaimodeistviia sotsial'nykh institutov v patrioticheskom vospitanii molodezhi [Theoretical foundations of pedagogical interaction of social institutions in the patriotic education of youth]. Kazanskii pedagogicheskii zhurnal. 2019. № 6. S. 108–112 [Kazan Pedagogical Journal, 2019, № 6, p. 108-112]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=lgwtdh&ysclid=lou6y9m1b848773810> (access data: 11.11.2023). (In Russ.)

Mazdogova Z.Z., Makoeva E.R. K voprosu o grazhdansko-patrioticheskom vospitanii molodezhi. Obrazo-

vanie i pravo, 2022, № 3, p. 195–197 [On the issue of civic and patriotic education of young people. Education and law. 2022. No. 3. pp. 195-197]. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44694522&ysclid=lou72siq21964374178> (access data: 11.11.2023). (In Russ.)

Manzhelei I.V. *Sredne-orientirovannyi podkhod v fizicheskom vospitanii: monografiia* [A medium-oriented approach in physical education: a monograph]. Tyumen, Izd-vo Tiumenskogo gosudarstvennogo universiteta Publ, 2005, 208 p. (In Russ.)

Metodicheskie rekomendatsii dlia sub"ektov Rossii-skoi Federatsii po normativnomu pravovomu regulirovaniu deiatel'nosti obrazovatel'nykh organizatsii kadetskoj napravlenosti: (utverzheny pis'mom Minobrnauki Rossii ot 19.05.2017 № 08-986) [Methodological recommendations for the subjects of the Russian Federation on the regulatory legal regulation of the activities of educational organizations of cadet orientation: (approved by Letter No. 08-986 of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 05/19/2017)]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_219501/ (access data: 30.05.2021). (In Russ.)

Metodicheskie rekomendatsii po uchastiiu Federal'noi sluzhby voisk natsional'noi gvardii Rossiiskoi Federatsii v voenno-patrioticheskom vospitanii molodezhi [Methodological recommendations on the participation of the Federal Service of the National Guard Troops of the Russian Federation in the military-patriotic education of young people]. Moscow, 2020. URL: <https://rosguard.gov.ru/> (access data: 30.05.2021). (In Russ.)

Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii: Feder. zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ [About education in the Russian Federation: Feder. Law No. 273-FZ of 12/29/2012]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=lo1rbbaena209317157 (access data: 05.11.2023). (In Russ.)

O voiskakh natsional'noi gvardii Rossiiskoi Federatsii: Feder. zakon ot 03.07.2016 № 226-FZ (v red. ot 14.07.2022) [About the troops of the National Guard of the Russian Federation: Feder. Law No. 226-FZ dated 07/03/2016 (as amended dated 07/14/2022)]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_284588/?ysclid=lo1rht1tak582249252 (access data: 05.11.2023). (In Russ.)

Pleshivtsev A.Iu. *Osobennosti vospitaniia u uchashchikhsia «Klassa Rosgvardii» sotsial'nosti kak nrvstvennogo kachestva lichnosti* [Features of educating students of the "Rosgvardiya Class" of sociality as a moral quality of personality]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Shadrinsky State Pedagogical University], 2019, № 2, p. 93–96. (In Russ.)

Pleshivtsev A.Iu. *Osobennosti vospitaniia u uchashchikhsia «Klassa Rosgvardii» sotsial'nosti kak nrvstvennogo kachestva lichnosti* [Features of educating stu-

dents of the "Rosgvardiya Class" of sociality as a moral quality of personality]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Shadrinsky State Pedagogical University], 2019, № 2, p. 93–96. (In Russ.)

Povolodov I.V., Kozinskaia E.V. *Vazhnost' zaniatii fizicheskoi kul'turoi v stanovlenii cheloveka* [The importance of physical education in human development]. Nauka-2020 Publ, 2019, № 6? p. 124–128. (In Russ.)

Popkov A.A. *Pozitivnoe vliianie zaniatii voenno-prikladnymi vidami sporta na urovne fizicheskoi podgotovlennosti doprizyvnoi i prizyvnoi molodezhi* [The positive impact of military-applied sports on the level of physical fitness of pre-conscription and conscript youth]. *Sovremennye podkhody k sovershenstvovaniiu fizicheskogo vospitaniia i sportivnoi deiatel'nosti uchashcheisia molodezhi: materialy II Mezhdunar. nauch.-prakt. Konf* [Modern approaches to improving physical education and sports activities of students: materials of the II International Scientific and Practical Conference.]. Suzdal; Vladimir, VGU, 2013, p. 207–208. (In Russ.)

Trenogin V.V. *Kontseptsii nepreryvnogo voennogo obrazovaniia voisk natsional'noi gvardii na territorii Permskogo kraia segodnia* [The concept of continuous military education of the National Guard troops in the Perm Territory today]. *Vestnik Permskogo gos. gum.-ped. un-ta. Ser. 1* [Bulletin of the Perm State Gum.-ped. un-ta. Ser. 1], 2020, p. 128–133. (In Russ.)

Trenogin V.V. *Kadetskii komponent v klassakh Rosgvardii kak element sistemy dovuzovskogo voennogo obrazovaniia: istoriia, aktual'nost', perspektivy* [The cadet component in the classes of the Russian Guard as an element of the system of pre-university military education: history, relevance, prospects]. *Vestnik Permskogo gos. gumanitarno-ped. un-ta* [Bulletin of the Perm State University of Humanities and Sciences. un-ta], 2021, № 5, pp. 78–84. <https://cyberleninka.ru/article/n/kadetskiy-komponent-v-klassah-rosgvardii-kak-element-sistemy-dovuzovskogo-voennogo-obrazovaniia-istoriya-aktualnost-perspektivy/viewer> (access data: 12.11.2023). (In Russ.)

Tukacheva T.P. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie formirovaniia professional'nogo koping-povedeniia kursantov voennykh vuzov: dis. ... kand. ped. Nauk* [Pedagogical support for the formation of professional coping behavior of cadets of military universities: dis. ... candidate of Pedagogical Sciences]. Perm, 2019, 209 p. (In Russ.)

Antal J. Maneuver versus attrition. Military review, 1992, No. 10, pp. 21-31. (Повышение роли маневренных действий в современное войне).

Barrow H.M. Test of motor ability for College Met. Broer M.R. The Res. Quarterly, 2008, vol. 29, No. 2, pp. 139-145.

Falls H.B., Ismail A.H., Macleod D.F., Wiebers I.E., Christian I.E., Kessler M.V. Development of physical

fitness test batteries by factor analysis techniques. *The Journal of Sport Medicine and Physical Fitness*, 2006, vol. 5, No. 4, pp. 185-197.

Doma K., Engel A., Connor J., Gahreman D. Effects of Knowledge of Results and Change-Oriented Feedback on Swimming Performance, 2022, vol. 17 (4), pp. 556-561. <https://doi.org/10.1123/ijsp.2021-0227>

Kelly J.R. Leisure and sport: of sociological approach. *Handbook of social sciences of sport*. Champaign, Striples publ. comp., 2007, 239 p.

Leahy M.G., Summers M.N., Peters C.M., Molgat-Seon Y., Geary C.M., William S. A. FACSM. Characterizing The Mechanics Of Breathing In Swimmers: 1227 Board 35 May 31 8. *Medicine & Science in Sports & Ex-*

ercise, 2018, vol. 50 (5S), p. 284. URL: <https://www.researchgate.net/publication/325633743>.

MacGraw W. A factor analysis of motor learning. *The Res. Quarterly*, 2008, vol. 20, No. 3, pp. 45-51.

Raevsky A. Development of Russian national security Policies. New York, 1993, VIII, 48 p. ООН 24/228: 93/58/. (Военная реформа в Российской Федерации, 1992).

Статья поступила в редакцию 12.03.2024; одобрена после рецензирования 18.04.2024; принята к публикации 20.04.2024.

The article was submitted 12.03.2024; approved after reviewing 18.04.2024; accepted for publication 20.04.2024.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 130–136. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 130–136.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378

EDN СРМКЈА

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-130-136>

РОЛЬ ДИСКУРСА В ФОРМИРОВАНИИ МЫШЛЕНИЯ И РАЗВИТИИ ПАМЯТИ СТУДЕНТОВ

Барабанова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семёнова-Тян-Шанского, Липецк, Россия, elena_barabanova@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2445-742X>

Аннотация: В статье рассматриваются особенности применения дискурсивной деятельности с выявлением педагогического потенциала текста и его роли в формировании мышления и развитии памяти студентов. Автор сопоставляет различные точки зрения и высказывает методологические предположения о реорганизации традиционного подхода к практике обучения работы с текстом. В статье приводятся методологические обоснования условий развития текстовой деятельности и на примере интерактивного подхода свертывания – разворачивания учебно-научной информации рассматривается применение дискурса в учебном процессе, что позволило разработать инфо-карту развития памяти, речи для воспроизведения структуры текста и его эффективного усвоения.

Ключевые слова: дискурс текста, свертывание-разворачивание информации, элементы дискурса, текстовая деятельность, смысловой образ текста, смысловые опоры, инфо-карта.

Для цитирования: Барабанова Е.И. Роль дискурса в формировании мышления и развитии памяти студентов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 130–136. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-130-136>

Research Article

THE ROLE OF DISCOURSE IN STUDENTS' FORMATION OF THINKING AND DEVELOPMENT OF MEMORY

Elena I. Varabanova, Candidate of Pedagogic Sciences, Assistant Professor, Semyonov-Tyan-Shansky Lipetsk State Pedagogic University, Lipetsk, Russia, elena_barabanova@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2445-742X>

Abstract. The article discusses the features of discourse with the identification of the pedagogical nature of the text and its role in forming students' thinking and development. The author compares different points of view and suggests methodological assumptions about the reorganization of the traditional approach to the practice of learning how to work with texts. The article gives methodological substantiation of the conditions for the development of textual activity and examines the use of discourse in the educational process using the example of interactive approach folding – deployment of educational and scientific information, which made it possible to develop an info – card of memory development, speech to reproduce the structure of the text and its effective learning.

Key words: text discourse, folding-deployment of information, elements of discourse, text activity, semantic image of the text, semantic support, info-card.

For citation: Varabanova E.I. The role of discourse in students' formation of thinking and development of memory. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 130–136. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-130-136>

Обзор теоретических исследований о «смысловой вариативности понимания» текста в обучении позволяет подчеркнуть, что актуализация «педагогического потенциала» роли текста в обучении выступает чаще всего в форме «дискурсивной текстовой деятельности». В силу того, что текстовая деятельность преобразуется в дискурсивную, происходит активное

«влияние на нахождение, присвоение личностных смыслов, овладения общей информационной и профессиональной культурой» [Загвязинский: С. 24].

Сопоставляя различные точки зрения (Ж Деррида, Ж Делез, М. Фуко и современного автора Э.А. Усовской) о «природе дискурса», представляется возможным высказать методологические пред-

положения о реорганизации в содержании иноязычного обучения. В частности, «*смысловой образ текста – СОТ*» [Усовская: С. 56] позволяет высказать конкретные соображения об уточнении традиционного подхода к практике обучения.

Информационно-образовательные цели развития памяти, речевой и текстовой деятельности на базе «смыслового образа»:

1. Применить в обучении системные элементы СО, отражающие вариативно-множественный характер речи и текста, или, говоря современным информационным языком, позволяющими воспроизводить в нашем исследовании структуру текста: информанты, дескрипторы, фреймы, графы, вербальные рифмы и т.п.

2. Применить внесистемные элементы СО текста и речевого общения: «смысловые опоры» [Смирнов: С. 84], ключевые идеи, ключевые действия, графические рифмы, закодированные в любом речевом и текстовом сообщении.

3. Применить в учебном процессе особый механизм формирования СО, использующей «педагогический потенциал учебного текста», именуемого «дискурсом текста», который, по мнению В.И. Загвязинского, позволяет «присваивать значения учебного текста, речи, переходящего в личностный смысл и сознание». Дискурс – «встречный текст, рождающийся у обучаемого при работе с учебным текстом» [Закирова: С. 12].

Реализация перечисленных целей СО способствует формированию «мышления, интеллектуальных способностей» и памяти, которые могут быть применены для активного развития речевых форм. Развернём представленную целевую установку на базе СО в формирование речевой и текстовой деятельности в развитии памяти студентов.

Первая информационно-образовательная программа формирования механизма «совокупных процессов» памяти:

1. Формирование памяти на базе «Временной / ударение на «о» / [Шостак: С. 65]:

– *восприятие* речевой и текстовой информации (сенсорная память): в первый момент появления текста перед взором или звука на слух срабатывают сенсорные регистры: зрение, слух, тактильные анализаторы, на несколько секунд сохраняющие СО на эмоциональном уровне; анализаторы, сохраняя, всего лишь малую часть информации СО, передают её на следующий нейрофизиологический уровень;

– *запечатление* (первичная кратковременная память): «удержание» информации учебного текста, речи (основная функция этого вида памяти), транслируемой из сенсорной памяти; в течение 20 сек. информация закрепляется и затем транслируется на следующий нейрофизиологический уровень;

– *продление* (оперативная или пролонгированная кратковременная память): информация за «счёт внутренней мотивации или внешних обстоятельств», вызванных, например, осмыслением СО, удерживается свыше 20 сек., что оказывает содействие запоминанию и воспроизведению (в методическом плане – это закрепление информации в памяти и усиление «встречного потока мыслей» с зарождением «дискурса») [Загвязинский: С. 158]; акция «удержания и закрепления» завершается дальнейшей трансляцией информации на следующий нейрофизиологический уровень;

– *хранение* (вторичная долговременная память): информация транслируется в зону «энграмм» («структурно-функциональный комплекс запечатления информации»), где за счёт «ревербераций» (повторов информации) осуществляется формирование устойчивой фиксации информации в памяти; продолжается формирование личностного смысла и устойчивое присутствие текстового дискурса; акция «ревербераций» завершается трансляцией информации на следующий нейрофизиологический уровень;

– *воспроизведение* (механизм речевой деятельности): включение в действие центров Вернике (понимание речи) и Брока (функционирование речи): перевод информации в речевую и текстовую деятельность с параллельным «встречным» формированием дискурса «личностного смысла» усваиваемого текста; сложность мыслепроцесса «встречного замысла» состоит в том, что «продельвается одновременно (двойной) и противоположный путь один вверх (воспроизведение), другое вниз (дискурс)» в исследовании текста.

2. Особенность формирования памяти в онтогенезе и индивидуальном развитии (на базе «Временной / ударение на «о»):

– *характеристика* формирования памяти может быть гипотетически представлена в виде образной «гармоники памяти» с сумой подвижных элементов: сенсорной, кратковременной, оперативной, долговременной памяти и блоком воспроизведения информации. В процессе онтогенеза (индивидуального развития человека) становление и развитие памяти изобразим динамичным развёртыванием «гармоники памяти», которая первоначально (в начале изучения иноязычного курса) представлена как «луковичная свёртка», т.е. в форме зародыша [Гузенко: С. 36].

Когда в детстве, юности «гармоника» свёрнута в зародыш («луковичка»), то укорочен путь мыслепроцесса от восприятия до запоминания, и информация быстро и легко, преодолевая элементы гармоник, усваивается в ярких мыслях – образах и запоминаются надолго. Но в этот период развития (вплоть до фазы юношества, когда «луковичка» ещё не полностью развёрнута) выполнять серьёзный анализ или теорети-

ческие исследования затруднительно. Природа позаботилась, и в период от 2-х до 15-и лет «луковичная» форма развертывается, и развиваются многие комплексы, среди которых формирование «энграмм», запечатляющих информацию с помощью «реверберации» – неоднократные повторы, позволяющих «осмысливать информацию, устанавливать логическую структуру, и связи с уже хранящейся информацией в долговременной памяти» [Шостак: С. 48].

Реализация в иноязычном обучении методических задач формирования памяти, текстовой и речевой деятельности, с использованием преимуществ «текст-дискурса» («нестандартность, оригинальность, новизна»), позволяет учитывать и руководствоваться анализом состояния и становления возрастной речи [Загвязинский: С. 97].

Различаются несколько «ступеней интеграции слов» [Шостак: С. 19] в формировании мышления и интеллектуальных способностей:

1. До двух лет: слово заменяет чувственный образ предмета («ляля» – только конкретная кукла).

2. К концу второго года: слово замещает несколько чувственных образов однородных предметов («ляля» относится к нескольким куклам).

3. Третий год: слово замещает ряд чувственных образов разнородных предметов (игрушка – это и кукла, и мяч, и кубик).

4. Пятый год: в слове обобщаются предыдущие обобщения и добавляются новые (кукла – дочка).

5. От восьми до десяти лет: слово используется для логического рассуждения, позволяющее выйти на этап взаимоотношений со сверстниками (кукла – подружка).

6. От одиннадцати до пятнадцати: слово применяется для формальных операций и абстракций и оценки гипотез (кукла – я сама и мне важно, как я выгляжу).

Одной из целевых установок нашей работы является выявление дискурсивного характера текста и его роли в обучении, позволяющем осуществлять «присвоение учебного текста и преобразование» его в речевую деятельность с учётом представленной схемы формирования «ступеней интеграции слов» в возрастном режиме.

Основой для введения базового положения, понятия, определения образа слова в дискурсивной деятельности, является концентрация смысла «слова вокруг опорного концепта» (в нашем случае – смысловой образа текста – СО), создающего «общий контекст и описывающий действующие лица, объекты, обстоятельства, времена, поступки» по ходу развертывания дискурса (Ю. С. Степанов).

Элементы дискурса – это излагаемые события, действия участников, переформатированная информация и события процесса обучения. С информационной точки зрения выявление «дискурса» текста

осуществляется на базе свёртывания – развертывания учебно-научной информации [Гузенко: С.11]. Первая операция уже осуществлена, т.е. присутствует в анализируемом тексте, представленном свёрнутым по законам прозы, поэзии или научным канонам. Развёртывание – это особая операция и среди нескольких вариантов (анализ текста по грамматическим правилам, выявление эксклюзивного состава, расчленение на блоки по заданному плану и т.п.). Мы воспользуемся для анализа в учебных целях свёрткой на базе составления синонимов слов текста. С этой целью на примере русского текста выберем «Ключевые слова» (Кс), концентрированно отражающие «Смысловый образ» (СО) текста и составим с помощью компьютера набор синонимов для Кс, из которых сконструируем «текст-дискурс» и выполним «встречный» поиск «личностного смысла» начального текста.

Обращаясь к практической реализации свёртывания – развертывания (С-Р) учебно-научной информации, рассмотрим вариант, как образец, который иллюстрирует схему применения дискурсивной деятельности в учебном процессе:

1. *Исследовательская ориентировка*: поиск способа реализации С-Р текста

(для примера выберем всего лишь одну строчку поэтического произведения как эпиграф: «*Не жалею, не зову, не плачу ...*» (С. Есенин) (1).

2. *Анализ эпиграфа*: метафорическая чуткость, отражённая в поэтической строчке стиха, отсылает читателя к возрасту поэта: «Я не буду больше молодым». Строчка (1) проникновенно воссоздаёт юное прошлое, взрослое настоящее и неопределённое будущее... Любой читатель с первого прочтения эпиграфа (1) переживёт восхищение и, конечно, воскликнет: «Ай да Сергей Есенин! С большой буквы поэт! Как сочинял?!» (начальный дискурс).

3. *Дискурсивный анализ*: в следующий момент после эмоционального восприятия эпиграфа возникает дискурс-ориентировка: любой из нас, касаясь возраста, формирует представление о своём возрасте на базе эпиграфа (1). Невольно будет создаваться подстрочный смысловой образ (СО) и мы отметим: «Жизнь моя, иль ты приснилась мне?» (по С. Есенину). Но она не приснилась и «Зачем жалеть? Кого и зачем звать? Почему надо плакать? Стоит ли огорчаться по поводу лет» (Это и есть СО) (2). Она достойна другой метафоры. Но каков эпиграф?! Он остаётся достойным восхищения! И любой из нас будет вновь и вновь восхищённо повторять его.

Исследования в области информатизации образования, включающие методологию, технологию и практику оптимального решения проблемных задач образования, показывают, что методическая переналадка имеет ролевое и перспективное направ-

ление в развитии системы обучения. Представляем разработанное информационно методическое обеспечение, именуемое как «Инфо-Карта», которая позволяет в определённой мере материализовать развитие памяти, речи и текстовой деятельности в любом возрасте.

Схема построения информационно-дискурсивного исследования текста:

1. Структурирование текста и выборка ключевых слов эпитафия.
2. Выборка синонимов: погружение в дискурс эпитафия.
3. Выборка ключевых синонимов: «Смысловый образ» (СО) эпитафия.

4. Составление текста-дискурса: встречный личностный смысл и отношение к смысловому образу эпитафия.

Характерной особенностью выполненных учебных действий анализа эпитафия являются неоднократные повторы («реверберации») текста, ключевых слов, синонимов, а также выборка ключевых синонимов, обеспечивающие устойчивое запечатление, запоминание информации, позволяющих «осмысливать информацию, устанавливать логическую структуру и связи с уже хранящейся информацией в долговременной памяти» [Шостаков: С.76].

Действуя по аналогии, покажем составление образца исследования русского «текст-дискурса», приближенного к условиям обучения.

Таблица 1

Инфо-Карта 1. Презентация информационно-дискурсивного исследования эпитафия из поэтического произведения С. Есенина

| Объекты СО | Информационное содержание смыслового образа поэтического текста (СО) | | | | Ключевые идеи синонимов эпитафия С. Есенина. Начало дискурса | Текст-дискурс деятельность |
|---|---|--------------------|------------------------------|-----------------------------|--|---|
| Анализируемый текст | <i>Не жалею, не зову, не плачу... Всё пройдёт как с белых яблонь дым Увядаешь золотом охвачен Я не буду больше молодым...</i> | | | | Выборка | «Жизнь моя!», она, кажется, достойна другой метафоры: «Зачем сожалеть? Кого и зачем звать-величать? Почему надо на смех слёзы лить?» К чему огорчаться и сокрушаться о годах? Конечно, дискурс – это всего лишь проза, а стих С. Есенина – это «Лири и половецкие чувства»! |
| Ключевые слова эпитафия | <i>Не жалею</i> | <i>Не зову</i> | <i>Не плачу</i> | | | |
| Синонимы слов эпитафия и смыслового образа (СО) | <i>Не сочувствую</i> | <i>Не призываю</i> | <i>Не лить слезы</i> | <i>Не сочувствую</i> | | |
| | <i>Не страдаю</i> | <i>Не величаю</i> | <i>Не проливать слезы</i> | <i>Не величаю</i> | | |
| | <i>Не сожалею</i> | <i>Не называю</i> | <i>Не обливаться слезами</i> | <i>Не сожалею</i> | | |
| | <i>Не раскаиваюсь</i> | <i>Не кричу</i> | <i>На смех слёзы не лить</i> | <i>На смех слёзы не лью</i> | | |
| | <i>Не сокрушаюсь</i> | <i>Не именую</i> | <i>Не заливаюсь слезами</i> | <i>Не сокрушаюсь</i> | | |

Таблица 2

Инфо-Карта 2. Презентация информационно-дискурсивного исследования фрагмента народной песни

| Объекты СО | Информационное содержание «Смыслового образа» (СО) поэтического текста народной песни | | | | Ключевые идеи выборки | Тексты учащихся |
|---|--|----------------------------|--------------------------|----------------------------|---|--|
| Анализируемый текст | <i>Во поле берёзонька стояла ... Во поле кудрявая стояла... Люли-люли стояла... Не кому берёзку да ломати... Не кому кудряву да ломати... Люли-люли да ломати...</i> | | | | Образец выборки Коля 1.2., 2.4., 3.5, 4.2. Света 1.4., 2.3., 3.2., 4.5. и т.д. | Коля: «Мы берёзоньку кудрявую видели во поле весной. Вдали от нашего авто, стоя в одиночестве, она весело кружилась. Её приветствия зелёными ветвями на голубом фоне были так необыкновенны! Всех прошу не сокрушать наше чудо!» |
| Ключевые слова | <i>1. Берёзка</i> | <i>2. Кудрявая</i> | <i>3. Стояла</i> | <i>4. Ломать</i> | | |
| Синонимы ключевых слов: смысловые образы (СО) | <i>1.1. Берёза</i> | <i>2.1. Кучерявая</i> | <i>3.1. Стояночная</i> | <i>4.1. Крушить</i> | | |
| | <i>1.2. Берёзонька</i> | <i>2.2. Курчавая</i> | <i>3.2. Стоять</i> | <i>4.2. Сокрушать</i> | | |
| | <i>1.3. Берёзовый</i> | <i>2.3. Вьющаяся</i> | <i>3.3. Не падать</i> | <i>4.3. Разрушать</i> | | |
| | <i>1.4. Берёза – Символ</i> | <i>2.4. Кудря-кудрявая</i> | <i>3.4. Приоттаться</i> | <i>4.4. Рушить</i> | | |
| | <i>1.5. Берёза Белая</i> | <i>2.5. Раскудрявая</i> | <i>3.5. Быть стойкой</i> | <i>4.5. Не разваливать</i> | | |

Вместе со многими авторами (Н.В. Войтик, Н.И. Демьянков, В.И. Загвязинский, А.И. Уман и др.) мы отмечаем, что для условий обучения речевой деятельности могут быть применены соответствующие средства, методы, формы, характерные для дискурсивной деятельности в условиях дошкольного и школьного образования. Обобщённый анализ вопросов (целевые установки обучения речевой и текстовой деятельности; условий формирования памяти, речи; ступени интеграции слов, дискурсивная деятельность и др.), рассмотренных выше на базе современных психолого-педагогических исследований позволяет материализовать рассмотренные положения в проблемные разработки и совокупный тезаурус.

Методологическое обоснование условий развития памяти, речи и текстовой деятельности средствами текстового дискурса:

1. Анализ в учебном процессе «обстоятельств»: элементы исторического, социального, культурного сообщения, сопровождающие анализируемые события в дошкольном обучении.

2. Формирование в учебном процессе особого «эмоционального фона»: в меру эмоциональной атмосферы, создающей отношения увлечённости в выполнении учебных мероприятий и с учётом особенностей текстовой и речевой лингвистики.

3. Интерпретация дискурсивной деятельности для условий дошкольного и школьного обучения, соотносящая текст-дискурс с анализируемыми событиями.

4. Применение балльно-рейтинговой оценки (в ограниченной форме тестовой метки), отражающая активное участие и выполнение игровых заданий по схеме: учебное действие плюс контроль (нет контроля, ослаблено действие и на оборот).

5. Информационно-методическое обеспечение учебно-информационного дискурсивного исследование текста.

5.1. Подбор текста для выполнения учебного «дискурса» исследования:

– информационное обеспечение: пословицы, поговорки, стихи, песни, тексты;

– методические рекомендации: в соответствии с программой избрать несколько (2–3) текста и предложить на выбор на занятиях;

5.2. Выборка конкретного текста и составление целевой установки для Т-Д:

– информационное обеспечение: предложенный текст должен отвечать возрастным образовательным возможностям и особенностям аудитории. Для проведения занятия необходимы интерактивная доска, компьютер, аудио, видео средства;

– методические рекомендации:

а) сформулировать целевую установку: развить представление об аналитической, эмоциональной

составляющей учебного текста; дать представление о существовании «подтекста» в любом произведении и о способах его выявления;

б) показать, что обязательной составляющей учебного занятия является «запоминание» слов (словосочетаний) их смыслов, осуществляемое «повторами» текста, его трассировкой, перестановкой и комбинациями смыслов и т.п.;

в) показать, что учебное действие необходимо завершать контрольным действием: есть действие и тогда должен быть контроль, например, с помощью «коллективной речёвки», «текстовой метки»;

5.3. Выявление «смыслового образа» изучаемого текста:

– информационное обеспечение: речевая фиксация признаков подтекста с учётом особенностей формирования сенсорного восприятия, как начала «дискурса». Фиксация признаков осуществляется в виде вопросов к аудитории: «Вам нравится текст? Ответ: Какой красивый стих, песня, текст; следующий вопрос: Что конкретно нравится (подсказка на выбор: метафора, рифма, смысл, обращение, длинные, короткие предложения)? Ответ: Я уже видел. Я уже слышала. Я знаю, что такое рифма? Мне нравится понятие метафора. А как понять «обращение» не знаю» и т.п.

– методические рекомендации: чтобы реакция аудитории состоялась, необходимо яркое, эмоциональное сообщение исходной информации (артикуляция, ритмика, мелодика, акцентуация, эмоции), тогда анализаторы слушателей примут как вспышку смыслового образа (СО), удержат часть его, и информация не исчезнет из кратковременной памяти и будет продолжаться в течение 20 сек. циркулировать и перейдёт на следующий нейрофизиологический уровень;

– выявление синонимов «смыслового образа» изучаемого текста (см. Инфо-Карта 1);

– информационное обеспечение: формирование подсознательной реакции, представляющей «понимание, порождения признаков смысла», воспринятой информации в форме синонимов, позволяющих включить многообразие смыслов слов в процесс обучения и формирования памяти;

– методические рекомендации: для формирования подсознательной реакции необходимо формирование кратковременной памяти, выполняемой методически чёткими повторами, перечислениями, перестановками полученных синонимов. «Повторы» синонимов (см. Инфо-Карта 2) позволяют формировать и закреплять кратковременную память, для фиксации которой необходимы также контрольные действия (смысловые речёвки), позволяющие перейти на следующий нейрофизиологический уровень исследования смыслового образа (СО).

б. Поиск и выборка синонимов с «личностно-смысловым» тоном.

6.1. Информационное обеспечение: «интерпретация признаков смысла» СО усваиваемой информации в реальное применение для дискурс-анализа текста.

6.2. Методические рекомендации: для «интерпретации признаков смысла» СО необходимо формирование оперативной (продлённой кратковременной) памяти: выполнение методических повторов другого обобщённого содержания (например, соединение двух-трёх слов-синонимов в парные словосочетания (см. Инфо – Карта: Дискурс 2), что будет продолжать преобразование «смыслового образа» (СО) и информация устойчиво транслируется на новый нейрофизиологический уровень.

7. Составление «текст-дискурса» на тему комплексной выборки.

7.1. Информационное обеспечение: разработка наглядных схем-образцов, иллюстрирующих составление «текст-дискурса» с вложенным в него смыслом (см. Инфо – Карта: Дискурс 2).

7.2. Методические рекомендации: формирование повторов составления «текст-дискурсов» учебной информации с устойчивой фиксацией информации в личностном смысле и присутствием текстового дискурса в виде «личностного смысла»; для активизации длительного хранения информации необходимы обобщённые методические повторы: редко, но регулярно осуществлять интеллектуальные речёвки; тогда будет возобновляться программа «вечного» хранения на нейрофизиологическом уровне.

7.3. Контрольная речёвка для коллективной проверки результатов выполнения целевой установки обеспечивает эффективность запоминания полученной учебной информации.

Особенность речевой иноязычной деятельности, рассматриваемая с позиции «механизма памяти», различается как сенсорная (на уровне понимания смыслов) и экспрессивная (способность говорения), и, таким образом, «нейрональная активность превращается в мысль», для совершенствования которой необходимы обобщённые методические упражнения на базе «текст-дискурсного» содержания и с учётом возрастных возможностей.

Таким образом, информационный подход к разработке методической схемы «Инфо-Карты» (Т-Д) как обучающей формы в иноязычном обучении позволил обосновать разработку комплекса, состоящего из объектов дискурсивной деятельности:

1. Информационная структура, составляющая основу поиска текст-дискурсов; информационно-методическое взаимодействие средствами Инфо-Карта.

2. Выбор комплекса объектов для текст-дискурса.

3. Консультация (педагогическое сопровождение: подсказка, поправка, отсылка, контроль).

4. Средства контроля балльно-рейтингового исследования усвоения информации средствами «встречного» текст-дискурса.

Подводя итог, отметим, что информационный подход к разработке методической схемы на базе инфо-карт для применения дискурсивной деятельности в обучении содержит обоснование и разработку комплекса, состоящего из объектов дискурсивной деятельности. Информационная структура ОКП составляет основу поиска исходных текст-дискурсов, присутствует информационно-методическое взаимодействие будущего педагога с ОКП; используются средства (инфо-карты) для самостоятельного исследования; происходит выбор комплекса объектов для текст-дискурса; наличие компьютерной консультации (педагогическое сопровождение: подсказка, поправка, отсылка, контроль); используются средства контроля (тест балльно-рейтингового исследования и мониторинга самостоятельного обучения средствами «встречного» текст-дискурса).

Список литературы

Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. М.: АРКТИ, 2000 – 165 с.

Гузенко И.Г. Системный подход к информатизации и компьютеризации гуманитарных дисциплин // Вестник Воронежского государственного университета // Серия проблемы высшего образования. 2010. № 2. 94 с.

Загвязинский В. И. Методология и методы психолого – педагогического исследования. М.: Академия, 2005. 196 с.

Закирова А. Ф. Теоретико – методологические основы и практика педагогической герменевтики. М., 2003. 317 с.

Лаврентьева Н.Г., Орлова Е.В. Формирование навыка просодического оформления спонтанной англоязычной речи у студентов неязыковых вузов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. № 3. С. 167–172.

Психология. Учебник / Под редакцией А.А. Крылова. М.: «ПРОСПЕКТ», 1998. – 584 с.

Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2012614174. Правообладатель и автор Гузенко Иван Гаврилович в соавторстве с Власовой В.А., Боевым М.М. Зарегистрировано в Реестре программ для ЭВМ Федеральной службы по интеллектуальной собственности 11.05 2012 г. URL: reestr.digital.gov.ru

Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. М.: Просвещение, 1966. 238 с.

Степанов Ю.С. Методы и принципы современной лингвистики. М.: Наука, 1975. 313 с.

Щербакова М.В., Фененко Н.А. Модель формирования готовности будущего преподавателя иностранных языков к профессионально-педагогической деятельности // Вестник Воронежского государственного университета // Серия «Проблемы высшего образования». 2010. № 2. 152 с.

Усовская Э.А. Постмодернизм: учебное пособие. Мн.: Тетра Системе, 2006. – 256 с.

Шостак В. И. Природа наших ощущений. М.: Просвещение, 1983. 127 с.

References

Gal'skova N. D. *Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam posobie dlya uchitelya* [Modern methods of teaching foreign languages – a manual for teachers]. Moscow, ARKTI Publ., 2000, 165 p. (In Russ.)

Guzenko I.G. *Sistemnyj podhod k informatizacii i komp'yuteri-zacii gumanitarnyh discipline* [Systematic approach to informatization and computerization of humanities]. Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta Publ. Seriya problemy vysshego obrazovaniya, 2010, № 2, 94 p. (In Russ.)

Zagvyazinskij V. I. *Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya* [Methodology and methods of psychological and pedagogical research]. Moscow, Akademiya Publ., 2005, 196 p. (In Russ.)

Zakirova A. F. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy i praktika pedagogicheskoy germenевtiki* [Theoretical and methodological foundations and practice of pedagogical hermeneutics]. Moscow, 2003, 317 p. (In Russ.)

Lavrent'eva N.G., Orlova E.V. *Formirovanie navyka prosodicheskogo oformleniya spontannoj angloyazychnoj rechi u studentov neyazykovyh vuzov* [Formation of skills of prosodic registration of spontaneous English-speaking speech among students of non-linguistic universities]. Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika [Bulletin of Kostroma State University. Se-

ries: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2021, vol. 3, pp. 167-172. (In Russ.)

Psihologiya. Uchebnik [Psychology. Textbook], Pod redakciej A.A. Krylova. Moscow, «PRO-SPEKT» Publ., 1998, 584 p. (In Russ.)

Svidetel'stvo o gosudarstvennoj registracii programmy dlya EVM № 2012614174. Pravoobladatel' i avtor Guzenko Ivan Gavrilovich v soavtorstve s Vlasovoj V.A., Boevym M.M. Zaregistrirvano v Reestre programm dlya EVM Federal'noj sluzhby po intellektual'noj sobstvennosti 11.05 2012g. (In Russ.)

Smirnov A. A. *Problemy psihologii pamyati* [Problems of the psychology of memory]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1966, 238 p. (In Russ.)

Stepanov YU.S. *Metody i principy sovremennoj lingvistiki* [Methods and principles of modern linguistics]. Moscow, Nauka Publ., 1975, 313 p. (In Russ.)

Shcherbakova M.V., Fenenko N.A. *Model' formirovaniya gotovnosti budushchego prepodavatelya inostrannyh yazykov k professional'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti* [A model for developing the readiness of a future foreign language teacher for professional teaching activities]. Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta Publ. Seriya «Problemy vysshego obrazovaniya», 2010, № 2, 152 p. (In Russ.)

Usovskaya E.A. *Postmodernizm: uchebnoe posobie* [Postmodernism: a textbook]. Minsk, Tetra Sisteme Publ., 2006, 256 p. (In Russ.)

Shostak V. I. *Priroda nashih oshchushchenij* [The nature of our sensations]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1983, 127 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 19.08.2024; одобрена после рецензирования 20.10.2024; принята к публикации 20.10.2024.

The article was submitted 19.08.2024; approved after reviewing 20.10.2024; accepted for publication 20.10.2024.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 137–142. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 137–142.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378

EDN CWIDUD

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-137-142>

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЭКСПЕРТНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Чернов Денис Владимирович, кандидат исторических наук, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, chernov.de@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-3022-5927>

Аннотация. Экспертная деятельность в образовательных организациях высшего образования как механизм совершенствования подготовки профессиональных кадров приобретает в современных условиях социально-экономических трансформаций большое значение. В статье рассматривается экспертно-педагогическое моделирование как самостоятельный вид экспертной деятельности, который наряду с педагогической экспертизой способен качественно повлиять на систему профессионального воспитания в высшей школе. Целью статьи является определение структурных и смысловых элементов концепции экспертно-педагогического моделирования системы профессионального воспитания в высшем учебном заведении. В ходе исследования были определены: рабочие понятия (профессиональное воспитание, экспертно-педагогическое моделирование, эксперт в профессиональном воспитании), принципы, теоретико-методологические основания, ядро и содержательно-смысловое наполнение концепции. Выделена и обоснована проектирующая функция экспертно-педагогического моделирования как ведущая. В статье также дана процессуальная характеристика экспертно-педагогического моделирования: представлен алгоритм, описаны основные процедуры, его составляющие. Предложено методическое обеспечение экспертно-педагогического моделирования. Результатом исследования стало определение позиций экспертов и требований к ним. Особое внимание было уделено выявлению организационных условий функционирования экспертно-педагогического моделирования системы профессионального воспитания в высшей школе.

Ключевые слова: экспертная деятельность, экспертное моделирование, проектирующая деятельность, профессиональное воспитание в высшей школе.

Для цитирования: Чернов Д.В. Концептуальная характеристика экспертно-педагогического моделирования профессионального воспитания в высшей школе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 137–142. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-137-142>

Research Article

CONCEPTUAL CHARACTERISTICS OF EXPERT PEDAGOGICAL MODELING OF PROFESSIONAL EDUCATION IN HIGHER EDUCATION

Denis V. Chernov, Candidate of Historical Sciences, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, chernov.de@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-3022-5927>

Annotation. Expert activity in higher education institutions as a mechanism for improving the training of professional personnel is of great importance in the modern conditions of socio-economic transformations. The article considers expert-pedagogical modeling as an independent type of expert activity, which, along with pedagogical expertise, is able to qualitatively influence the system of professional education in higher education. The purpose of the article is to determine the structural and semantic elements of the concept of expert-pedagogical modeling of the system of professional education in a higher educational institution. In the course of the study, the following were defined: working concepts (professional education, expert-pedagogical modeling, expert in professional education), principles, theoretical and methodological foundations, the core and substantive and semantic filling of the concept. The design function of expert-pedagogical modeling is identified and substantiated as the leading one. The article also provides a procedural characteristic of expert-pedagogical modeling: an algorithm is presented, the main procedures and its components are described. Methodological support for expert-pedagogical modeling is proposed. The result of the study was the definition of the experts' positions and requirements for

them. Particular attention was paid to identifying the organizational conditions for the functioning of expert-pedagogical modeling of the professional education system in higher education.

Keywords: expert activities, expert modeling, designing activities, professional education in higher education.

For citation: Chernov D.V. Conceptual characteristics of expert pedagogical modeling of professional education in higher education. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 137–142. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-137-142>

В современной педагогической науке особое место отводится поиску средств проектирования и оценки результатов профессионального образования. Сложность оценки результативности воспитания определила развитие теории и практики экспертизы и экспертной деятельности в образовательных организациях. Аналитика результатов диссертационных работ и научной публицистики по педагогике и психологии, с одной стороны, показала большой объём исследований, проведённых в области экспертизы воспитания в дополнительном и общем среднем образовании, а с другой – недостаток педагогически обоснованных разработок в области экспертного сопровождения воспитательной деятельности в современной высшей школе.

В текущих условиях социальной и экономической неопределённости с целью повышения качества подготовки высококвалифицированных кадров проектирование образовательных программ высшего образования для «новых профессий» или «нового профессионализма» в уже существующих профессиональных группах может проводиться с привлечением экспертов к моделированию в них воспитательного компонента.

Вышесказанное актуализирует научно-педагогические исследования, направленные на обоснование проектирующей функции экспертной деятельности в образовании, которая может быть реализована с использованием моделирования как инструмента экспертной деятельности, обладающего проектирующим потенциалом. Таким новым видом экспертной деятельности может стать экспертно-педагогическое моделирование. В качестве объекта моделирования предлагается рассмотреть систему профессионального воспитания.

Научную проблему, решение которой, по сути, является целью нашего исследования, можно представить как необходимость теоретической и методологической характеристики экспертно-педагогического моделирования системы профессионального воспитания студентов в высших учебных заведениях. Результатом научного исследования должна стать педагогическая концепция, реализация которой позволит повысить результативность профессиональной подготовки студентов.

Для того чтобы предлагаемые идеи имели концептуальный характер, были использованы следующие элементы построения концепции:

- 1) понятийно-категориальный аппарат;
- 2) теоретико-методологические основания;
- 3) ядро;
- 4) содержательно-смысловое наполнение;
- 5) педагогические условия эффективного функционирования и развития исследуемого феномена (см.: [Яковлев 2006: 16]).

Определение концептуальных оснований экспертно-педагогического моделирования, прежде всего, предполагает уточнение понятий, которые мы будем использовать в своей работе.

Профессиональное воспитание рассматривается как составная часть социального воспитания, «направленная на профессиональное самоопределение, становление индивида как субъекта профессиональной деятельности» [Тимонин: 55]. Важно отметить, что «профессиональное воспитание отражает специфику педагогического сопровождения человека в профессиональном мире с учётом потребностей и возможностей человека и профессии» [Ромм: 104].

Экспертно-педагогическое моделирование понимается как многоуровневое исследование, выполняемое экспертами в области профессионального воспитания, для построения экспертно-педагогической модели с целью уточнения действующих и разработки актуальных систем профессионального воспитания студентов высшей школы.

Проектирующая функция является основной в экспертно-педагогическом моделировании, обеспечивающей непрерывность продуцирования актуальных идей и практик профессионального воспитания студентов в высшей школе.

Проектирующая деятельность понимается как деятельность педагога, направленная на продуцирование изменений в образовательной среде, способствующих профессиональному и личностному развитию студентов высшей школы, а также уточнению детерминирующих это процесс условий и факторов.

Экспертно-педагогическая модель – разработанная с участием эксперта и использованием экспертных методов исследовательская модель системы профессионального воспитания, учитывающая особенности направлений подготовки и специальностей, по которым обучаются студенты в высшей школе.

Эксперт в профессиональном воспитании – обладающие признанными социальными и научными компетенциями субъекты профессионального воспитания в высшей школе, а также носители професси-

ональных ценностей профессионального опыта, соответствующих объекту моделирования.

Концептуальная характеристика экспертно-педагогического моделирования учитывает разработанные отечественными исследователями теоретические положения:

– основы экспертизы различных процессов и явлений, основанной на анализе данных и выработке экспертного мнения и решения различных задач описывается у В.С. Безруковой, В.Г. Иванченко, Д.А. Лентьева, Н.Л. Селивановой и др.;

– экспертная деятельность в образовании, её исследовательский характер подробно представлены в работах Г.А. Мкртычана, В.В. Серикова и др.;

– теоретические положения педагогической экспертизы процесса воспитания исследованы Е.В. Киселёвой, Н.Л. Селивановой;

– определение сущности педагогического моделирования дают В.П. Беспалько, Н.М. Борытко, А.Н. Дахина, В.В. Загвязинского, В.П. Мизинцева, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, М.В. Ядровской и др., моделирование как инструмент педагогической экспертизы школьной среды описан у В.А. Ясвина.

Представляя концептуальную характеристику экспертно-педагогического моделирования, необходимо отметить ряд принципов её построения.

Открытость и динамичность «являются базовыми принципами педагогической экспертизы, предполагают прозрачность и понятность коммуникаций, результатов экспертизы, способов координации деятельности» [Киселёва, Киселёв, Селиванова: 284]. Экспертно-педагогическое моделирование должно также соответствовать динамике изменений как внутри образовательной организации, так и за её пределами. Сочетание открытости и динамичности делает экспертно-педагогическое моделирование эффективным современным педагогическим инструментом управления профессиональным воспитанием в образовательной организации.

Учёт специфики профессиональной направленности в экспертно-педагогическом моделировании определяется необходимостью выстраивать воспитание обучающихся в высшей школе с учётом профессиональных особенностей и запросов сферы подготовки будущих специалистов.

Участие экспертов в дальнейшем проектировании и развитии выражено пониманием того, что в экспертно-педагогическом моделировании профессионального воспитания значение имеет не только итоговая экспертно-педагогическая модель, но и процесс экспертных коммуникаций, экспертной рефлексии, совместная с экспертами координация траекторий профессионального становления обучающихся в вузе.

Равноправие и сотрудничество в экспертно-педагогическом моделировании определяет сущность вза-

имодействия участников экспертной деятельности. Позиция каждого эксперта, участвующего в моделировании, должна быть независима и чётко определена.

Ядро концепции включает в себя сущностные характеристики экспертно-педагогического моделирования, наиболее полно представляемые в целевом, содержательном, процессуальном и рефлексивном компонентах.

Целевой компонент указывает на большое значение системы профессионального воспитания как необходимой составляющей образовательной деятельности в высшей школе, направленной на обеспечение личностно-профессионального развития будущего специалиста, его самоопределения и социализации с учетом профессиональных ценностных установок и профессиональной культуры.

Содержание экспертно-педагогического моделирования включает в себя: определение теоретико-методологических оснований экспертного моделирования; формулирование сущностных характеристик моделирования как инструмента экспертного исследования и системы профессионального воспитания как объекта экспертно-педагогического моделирования в высшей школе.

Процессуальный компонент представлен инструментами, позволяющими осуществить экспертно-педагогическое моделирование профессионального воспитания в высшей школе, включает алгоритм и методическое обеспечение. Алгоритм включает в себя три этапа моделирования: первый – феноменально-концептуальной реконструкции; второй – ресурсно-прогностического анализа; третий – конкретизации экспертной модели. Методическое обеспечение экспертно-педагогического моделирования включает в себя инструкции, карты и шаблоны эксперта.

Рефлексивный компонент обеспечивает проектирование, изменение (уточнение) систем профессионального воспитания с учётом профессиональных требований экспертного сообщества, потребностей и ресурсно-прогностических характеристик системы профессионального воспитания в высшей школе.

Принципиально важным для экспертно-педагогического моделирования профессионального воспитания является обеспечение его проектирующего характера, который находит отражение в сочетании феноменально-концептуальной реконструкции опыта профессиональной подготовки и ресурсно-прогностического анализа, всестороннем развитии экспертных коммуникаций, консультирующем участии экспертов в процессе профессионального воспитания, представленных в российской и зарубежной высшей школе.

Содержательные и процессуальные характеристики экспертно-педагогического моделирования профессионального воспитания определяют осо-

бенности и формируют новые роли *экспертного общества* в процессе профессионального воспитания. В отечественных и зарубежных исследованиях большое внимание уделяется гибким навыкам, которыми должен обладать эксперт (гибкость мышления, умение общаться, слушать и организовывать работу команды и многое другое). Мы согласны с тем, что «позиция эксперта, который осуществляет объективную оценку процесса воспитания, должна иметь чётко выраженный личностно-профессиональный характер и определяться принципами и подходами воспитания, которые он разделяет» [Киселёва, Киселёв, Селиванова: 286]. Но исходим также из того, что субъекты воспитания в вузе (студенты, преподаватели, представители администрации) не всегда имеют непосредственное отношение к будущей профессиональной деятельности студентов, а профессионалы-практики имеют обыденное представление о воспитании студентов в высшей школе, не владеют соответствующими методами. В связи с этим в экспертно-педагогическом моделировании профессионального воспитания принципиально разведение экспертных позиций:

– во-первых, как качества, которым обладают люди, добившиеся значимых успехов в своей профессиональной деятельности, чей опыт и основанные на нём суждения могут являться ориентирующими как для действующих, так и для будущих специалистов (эксперт-практик).

– во-вторых, как формируемых и развиваемых компетенций, включающих в себя педагогические и исследовательские знания, умения и навыки (эксперт-аналитик).

Содержательно-смысловую составляющую концептуальной характеристики экспертно-педагогического моделирования раскроем через её функциональную систему.

«Свойство целостности педагогического процесса выдвигает принципиальное требование об установлении взаимосвязи и взаимопроникновении функций при их характеристике и практической реализации. Система функций в педагогической методологии представлена такими свойствами, как целевое соответствие, содержательная полнота, определённая, комплексная замкнутость и компенсаторная гибкость [Яковлев 2010: 125]. Также принято выделять ключевую функцию, вокруг которой выстраиваются все остальные и формирующую тем самым логику их реализации.

Экспертно-педагогическое моделирование профессионального воспитания реализуется через систему функций, соответствующих экспертной деятельности в образовании, к которым относятся: развивающая (как системообразующая для всей экспертной деятельности), исследовательская и проек-

тирующая (как системообразующая для нашей концепции).

Исследовательская функция, «при всём многообразии её задач и форм, способствует созданию достаточного многообразия моделей образовательной практики для последующего их отбора и совершенствования. Исследовательский характер экспертизы проявляется в теоретической реконструкции и осмыслении наблюдаемого опыта практической деятельности, в обнаружении принципиально новых моделей (или элементов) образовательной деятельности» [Мкртычан: 26].

Информационно-аналитическая функция заключается в том, что экспертное исследование позволяет в короткие сроки собрать, проанализировать большой массив теоретической и практической информации в рамках моделируемого объекта, необходимой для понимания исторических условий, теоретических оснований и современных факторов, оказывающих влияние на профессиональное воспитание в процессе подготовки кадров в высшей школе.

Проектирующая функция является основной в экспертно-педагогическом моделировании, так как обеспечивает экспертный отбор актуальных идей и практик профессионального воспитания студентов в высшей школе. Наличие проектирующей функции станет существенным фактором в разработке и уточнении систем профессионального воспитания, повышая тем самым качество образовательных программ высшего образования по отдельным направлениям подготовки и специальностям.

Проектирующая как системообразующая функция экспертно-педагогического моделирования находит отражение во всех его компонентах (целевом, содержательном, процессуальном, рефлексивном).

В *целевом компоненте* проектирующая функция позволит совместно с профессиональным сообществом определить цель профессионального воспитания, соответствующую историческому и научному опыту, запросам общества, конкретной профессиональной среды.

В *содержательном компоненте* проектирующая функция осуществляется в рассмотрении системы профессионального воспитания как объекта экспертно-педагогического моделирования и в описании экспертно-педагогической модели, способствующей проектированию изменений в профессиональном воспитании в высшей школе.

В *процессуальном компоненте* проектирующая функция заключается в подборе качественного инструментария для организации экспертно-педагогического моделирования для обеспечения открытости и продуктивности процесса профессионального воспитания на основе объективной информации о нём и активной позиции представителей образовательной

организации высшего образования, профессионального и экспертного сообщества.

В *рефлексивной* компоненте проектирующая функция способствует обратной связи в экспертных коммуникациях, объективной интерпретации информации о состоянии профессионального воспитания и возможности применения экспертно-педагогической модели как определяющей развитие системы профессионального воспитания в высшем образовании.

«Педагогические условия эффективного функционирования и развития концепции характеризуют специальным образом подобранную систему мер, обеспечивающую более продуктивное становление и развитие педагогического процесса» [Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. 2006: 158]. Для реализации и развития экспертно-педагогического моделирования процесса профессионального воспитания актуальны как нормативные основания образовательной деятельности в высшей школе, так и традиции и опыт образовательной организации.

Следует отметить, что определение педагогических условий функционирования и развития исследуемого явления как внешних по отношению к нему факторов указывают, насколько реалистична разработанная концепция, может ли она быть реализована полностью или частично. «Необходимо отметить невозможность определить исчерпывающий комплекс условий, влияющих на результативность экспертно-педагогического сопровождения профессионального воспитания в высшем образовании» [Селиванова: 11].

Проведённый анализ потребностей высшей школы в экспертной поддержке проектирования систем профессионального воспитания позволил выявить наиболее существенные организационные условия применения экспертно-педагогического моделирования, которые включают в себя:

1. Организацию профессиональной подготовки студентов в высшей школе, учитывающую цели и задачи воспитания в образовательной организации высшего образования, представленные в рабочей программе воспитания, требования образовательного стандарта подготовки и профессиональных стандартов, соответствующих направлениям подготовки кадров, так как их сочетание находит отражение в системе профессионального воспитания будущих специалистов, определяет их мотивационную и поведенческую готовность к профессиональной деятельности.

2. Наличие потребности у вузов, факультетов, кафедр, реализующих профессиональное социальное образование, в совершенствовании механизмов профессионального воспитания за счёт развития и интеграции внутренних и внешних экспертных коммуникаций.

3. Готовность участников образовательной деятельности в рамках профессионального воспитания к развитию собственных экспертных ресурсов и активному взаимодействию с внешними партнёрами, представляющими экспертно-профессиональное сообщество учреждений.

Значимыми в реализации экспертно-педагогического моделирования профессионального воспитания являются педагогические условия прагматического характера:

1. Наличие активной экспертной среды, отражающей заинтересованность и компетентность студентов, преподавателей и представителей профессионального сообщества (организуемые на постоянной основе научно-профессиональные экспертные советы, конкурсы, семинары, вебинары, конференции, круглые столы и т. д.).

2. Готовность субъектов образовательной деятельности совместно с экспертами выявлять и анализировать объективную информацию о содержании процесса профессионального воспитания.

3. Готовность субъектов образовательной деятельности и профессионального сообщества к системным изменениям или проектированию новых систем профессионального воспитания в рамках действующих (в контексте новых образовательных программ) или впервые открывающихся направлений подготовки (специальностей), профилей (специализаций) в образовательной организации высшего образования;

Реализация представленных организационных условий обеспечит успешность внедрения концепции экспертно-педагогического моделирования как экспертного основания для проектирующей деятельности студентов и преподавателей в вопросах воспитания и тем самым окажет существенное влияние на повышение качества подготовки профессиональных кадров в высших учебных заведениях.

Результаты проведенного исследования в полной мере не отражают всех характеристик экспертно-педагогического моделирования профессионального воспитания в высшей школе как новой педагогической концепции, но являются основанием для дальнейшей её разработки и апробации. В качестве ключевых выводов данной работы необходимо отметить следующие:

1. Концептуальная характеристика экспертно-педагогического моделирования профессионального воспитания вытекает из актуальности данного вида экспертной деятельности для системы высшего образования.

2. Экспертно-педагогическое моделирование опирается на теоретико-методологические основания, соответствующие современной педагогике.

3. Ведущей функцией экспертно-педагогического моделирования является проектирующая функция,

представленная в целевом, содержательном, процессуальном и рефлексивном компоненте данного вида экспертной деятельности.

4. В осуществлении экспертно-педагогической экспертизы необходимо учитывать ряд организационных условий, наиболее существенным из которых является привлечение в качестве экспертов носителей профессиональных ценностей, обладающих авторитетом в своей профессиональной среде специалистов.

Список литературы

Киселёва Е.В., Киселёв Н.Н., Селиванова Н.Л. К построению концепции развивающей педагогической экспертизы процесса воспитания в образовательной организации // *Образовательное пространство в информационную эпоху – 2019: сб. науч. трудов по итогам междунар. науч.-практ. конф. / под ред. С.В. Ивановой.* Москва: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2019. С. 280–291.

Мкртычан Г.А. Психология экспертной деятельности в образовании: Теория. Методология. Практика: монография. Нижний Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2002. 147 с.

Ромм М.В., Ромм Т.А. Социализация и профессиональное воспитание в высшей школе // *Высшее образование в России.* 2010. № 12. С. 104–114.

Селиванова Н.Л. Создание педагогических условий реализации перспективных моделей воспитания школьников и студентов // *Сибирский педагогический журнал.* 2015. № 6. С. 11–16.

Тимонин А.И. Профессиональное воспитание как воспитание социальное // *Вестник Костромского государственного университета.* Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2012. Т. 18, № 1-1. С. 55–58.

Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения Москва: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2006. 239 с.

Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов. Челябинск: РБИУ, 2010. 317 с.

cess in an educational organization]. *Obrazovatel'noe prostranstvo v informatsionnuu epokhu – 2019: sb. nauch. trudov mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Educational space in the information Age - 2019: collection of scientific papers International scientific and practical conference], ed. by S.V. Ivanova. Moscow, Institute of Educational Development Strategy of the Russian Academy of Sciences Publ., 2019, pp. 280-291. (In Russ.)

Mkrtychan G.A. *Psikhologiya ekspertnoi deiatel'nosti v obrazovanii: Teoriia. Metodologiya. Praktika: monografiia* [Psychology of expert activity in education: Theory. Methodology. Practice: monograph]. N. Novgorod, Nizhny Novgorod Humanitarian Center Publ., 2002, 147 p. (In Russ.)

Romm M.V., Romm T.A. *Sotsializatsiia i professional'noe vospitanie v vysshei shkole* [Socialization and professional education in higher education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], no. 12, 2010, pp. 104-114. (In Russ.)

Selivanova N.L. *Sozdanie pedagogicheskikh uslovii realizatsii perspektivnykh modelei vospitaniia shkol'nikov i studentov* [Creation of pedagogical conditions for the implementation of promising models of education for schoolchildren and students]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 2015, no. 6, pp. 11-16. (In Russ.)

Timonin A.I. *Professional'noe vospitanie kak vospitanie sotsial'noe* [Professional education as social education]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naia rabota. Iuvenologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University], 2012, vol. 18, no. 1-1, pp. 55-58.

Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. *Pedagogicheskaiia kontseptsiiia: metodologicheskie aspekty postroeniia* [Pedagogical concept: methodological aspects of construction]. Moscow, Humanities publishing house VLADOS Center, 2006, 239 p.

Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. *Pedagogicheskoe issledovanie: sodержanie i predstavlenie rezul'tatov* [Pedagogical research: content and presentation of results]. Chelyabinsk, RBIU Publishing House, 2010, 317 p.

References

Kiseleva E.V., Kiselev N.N., Selivanova N.L. *K postroeniui kontseptsii razvivaiushchei pedagogicheskoi ekspertizy protsessa vospitaniia v obrazovatel'noi organizatsii* [Towards the construction of the concept of developing pedagogical expertise of the educational pro-

Статья поступила в редакцию 19.08.2024; одобрена после рецензирования 20.10.2024; принята к публикации 20.10.2024.

The article was submitted 19.08.2024; approved after reviewing 20.10.2024; accepted for publication 20.10.2024.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 143–151. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 143–151.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378

EDN CYEUII

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-143-151>

ОПЫТ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ К ПРОХОЖДЕНИЮ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ (ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ) ПРАКТИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Белова Татьяна Игоревна, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, t_belova@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9096-9987>

Вишневская Оксана Николаевна, кандидат психологических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, cherry14.88@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1591-0077>

Скворцова Марина Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, dobrutmarina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6693-6130>

Аннотация. В статье актуализируются противоречия между требованиями вуза к теоретической и практико-методической подготовке студента к профессиональной деятельности в образовательной организации и недостаточной готовностью обучающихся к выполнению практико-ориентированных задач на базе практики, поднимается вопрос об эффективных путях и средствах подготовки студентов к производственной (педагогической) практике. Результаты исследования демонстрируют, что студенты испытывают недостаток практических навыков и знаний, необходимых для успешного прохождения практики. Для решения данной проблемы предлагается включить в учебный процесс двухдневный практико-ориентированный семинар, который проводится непосредственно перед выходом студентов на практику в образовательные организации. В статье представлен опыт работы по организации, подготовке и проведению данного семинара. Установлено, что участие в семинаре позволило студентам еще раз актуализировать и систематизировать необходимые знания для проектирования и проведения комбинированного урока, а также применить свои знания в безопасной среде, соблюдая все необходимые требования. При этом отмечено, что важным аспектом при построении содержания семинара является его опора на цели и задачи предстоящей практики, результаты диагностики, а также запросы студентов, преподавателей и педагогов образовательной организации.

Ключевые слова: практика, производственная (педагогическая) практика, эффективные методы подготовки, практико-ориентированный семинар, интенсив.

Для цитирования: Белова Т.И., Вишневская О.Н., Скворцова М.А. Опыт подготовки студентов педагогических направлений к прохождению производственной (педагогической) практики в образовательной организации // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 143–151. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-143-151>

Research Article

THE EXPERIENCE OF PREPARING STUDENTS OF PEDAGOGICAL DIRECTIONS FOR THE PASSAGE OF INDUSTRIAL (PEDAGOGICAL) PRACTICE IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

Tatyana I. Belova, Kostroma State University, Kostroma, Russia, t_belova@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9096-9987>

Oksana N. Vishnevskaya, PhD in Psychology, Kostroma State University, Kostroma, Russia, cherry14.88@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1591-0077>

Marina A.I. Skvortsova, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia, dobrutmarina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6693-6130>

Abstract. The article actualizes the contradictions between the requirements of the university for the theoretical and practical-methodological preparation of a student for professional activity in an educational organization and the insufficient readiness of students to perform practice-oriented tasks based on practice, raises the question of effective ways and means of preparing students for industrial (pedagogical) practice. The results of the study demonstrate that students lack the practical skills and knowledge necessary for successful internship. To solve this problem, it is proposed to include in the curriculum a two-day

practice-oriented seminar, which is held immediately before students go to practice in educational organizations. The article presents the experience of organizing, preparing and conducting this seminar. It was found that participation in the seminar allowed students to once again update and systematize the necessary knowledge for designing and conducting a combined lesson, as well as apply their knowledge in a safe environment, observing all necessary requirements. At the same time, it was noted that an important aspect in constructing the content of the seminar is its reliance on the goals and objectives of the upcoming practice, diagnostic results, as well as the requests of students, teachers and educators of the educational organization.

Keywords: practice, industrial practice, effective training methods, practice-oriented seminar, intensive.

For citation: Belova T.I., Vishnevskaya O.N., Skvortsova M.A. The experience of preparing students of pedagogical directions for industrial (pedagogical) practice in an educational organization. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 143–151. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-143-151>

Введение. В современном быстро меняющемся мире остро стоит вопрос об эффективной подготовке студентов высших учебных заведений к профессиональной деятельности. К системе образования регулярно предъявляются новые требования по повышению результативности, эффективности, учету запросов рынка труда, формированию самостоятельной, активной, мобильной личности выпускника. Все это требует от вузов постоянного приложения усилий, рационального использования имеющихся ресурсов и совершенствования образовательного процесса, образовательных программ и учебных планов, обеспечивающих удовлетворение экономики в высококлассных специалистах. Новое общество ждет от выпускника мобильности, способности быстро реагировать на изменения во всех сферах жизни общества, поэтому Федеральные государственные образовательные стандарты задают требования к сформированности компетенций, обеспечивающих процесс самореализации личности в профессиональной деятельности. Таким образом, практическая направленность образования – это не просто новый тренд, а явная необходимость современной жизни: работодатель ждет выпускника с таким набором компетенций, который позволит ему быстро адаптироваться не только к профессиональной деятельности, но и к ее возможным будущим изменениям. Усиление практической направленности обучения выгодно и выпускникам, так как позволяет минимизировать разрыв между уровнем подготовки студентов в вузе и уровнем успешности их будущей профессиональной деятельности.

Практика как вид учебной деятельности бакалавра, направленный на приобретение и совершенствование навыков по выбранному направлению подготовки является неотъемлемой частью всей системы высшего образования. Профессиональная практика обеспечивает взаимосвязь между теоретической подготовкой бакалавра и его практической деятельностью [Солодка: 110], увеличивает количество и качество практико-ориентированных форм обучения в вузе [Петраш: 45].

В ходе практики бакалавр не только развивает уже приобретенные профессиональные компетен-

ции, но и овладевает новыми, которые составляют суть профессии и которые невозможно приобрести на теоретических занятиях в аудитории. Кроме того, практика не только формирует компетентностную модель профессионала, но позволяет ее рефлексивно оценить, то есть каждый студент может проанализировать свою готовность к профессиональной деятельности, осмыслить свои личные качества в контексте будущей специальности, осознать мотивы профессиональной деятельности, определить эффективные способы решения профессиональных задач, осознать трудности, возникающие в работе и найти грамотные пути их преодоления [Саврасова: 1023; Бизязева: 191].

Значимость практической подготовки отмечают и сами студенты, они рассматривают производственную практику как важный компонент своей подготовки, в рамках которого они знакомятся с реальной средой преподавания и могут контекстуализировать свои теоретические знания, полученные во время обучения [Marais, Meier: 220–233; Quick G., Sieborger R: 1–4]. Полученный опыт дает студентам возможность определиться в правильности выбора будущей профессии [Kiggundu: 356; Буданова: 28].

Вместе с тем происходящие на сегодняшний день трансформации в социальной и профессиональной сферах обуславливают новые требования к организации и проведению практики, учет которых необходим как действенный инструмент для ее оптимизации [Карпова, Невзорова: 174].

Теоретические основания. В современных исследованиях делаются попытки проанализировать изменения в практике процесса профессиональной подготовки будущих учителей с выдвиганием на первое место вектора практической подготовки.

В работах В.П. Бездухова, А.А. Вербицкой, Ю.Н. Кулюткина, Г.А. Мелекесова, В.А. Сластенина, Г.С. Сухобской, Е.В. Карповой, А.В. Невзоровой, Е.А. Петраш представлены разнообразные подходы к улучшению практической подготовки будущих специалистов.

В рамках исследований авторы анализируют развитие практической подготовки студентов педагогических вузов в контексте современных вызовов

образования, акцентируя внимание на значимости практического опыта в профессиональной подготовке. Отмечается, что в рамках педагогической практики будущие учителя углубляют свои знания, приобретают первый педагогический опыт, совершенствуют методические умения и навыки. В зарубежной литературе ученые также рассматривают важность стажировок и педагогической практики в образовательных учреждениях как ключевого элемента подготовки будущих учителей. Исследователи отмечают значимость рефлексивной практики для развития профессиональных компетенций учителей и предлагают методики поощрения рефлексии у начинающих педагогов [Tonna, Bjerkholt, Holland: 210–227; Shanks: 158–163]. Особое внимание в рамках организации практической подготовки студентов уделяется исследованиям эффективных моделей менторства и поддержки обучающихся со стороны опытных педагогов для успешной адаптации и развития начинающих учителей [Darling-Hammond: 307, Feiman-Nemser: 4].

В целом исследователи отмечают, что организация практики для будущих педагогов является сложным процессом, сопровождающимся различными трудностями, касающимися системы ее организации, а также функциональности и содержательного наполнения в соответствии с требованиями и запросами к подготовке студентов работодателем.

Вместе с тем большое значение имеет психологическое самочувствие студентов, поскольку предстоящая практика может вызывать у обучающихся целый спектр эмоций и чувств от предвкушения и ожидания до тревоги и опасений [A guide to teaching practice: 3]. Улучшению психологического самочувствия студентов-педагогов и повышению уверенности в своей профессиональной компетенции и личностной самореализации может способствовать внедрение практики рефлексивной деятельности, а также стимулирование самоанализа и саморазвития студентов [Землянская, Безбородова, Ситниченко: 14].

В рамках нашего исследования мы обратились к процессу организации производственной (педагогической) практики бакалавра, которая организуется в целях получения профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности.

Производственная (педагогическая) практика – разновидность производственной практики, в процессе которой студент овладевает основами педагогического мастерства, умениями и навыками самостоятельного ведения учебно-воспитательной и преподавательской работы. Педагогическая практика проводится в образовательных организациях различного типа с целью получения студентами навыков преподавания.

Цели и задачи практики формулируются в интересах студента, чтобы профессиональная практика в вузе была действительно эффективным условием

подготовки бакалавров к будущей профессиональной деятельности. Успешность прохождения педагогической практики во многом определяет отношение студента к выбранной профессии, например, Е.А. Ларина определяет успешность педагогической практики одним из критериев сформированности у студента профессиональной мотивации [Ларина: 9], то есть желание работать по выбранному профилю напрямую зависит от того, насколько студент был успешен на практике, в какой мере получалось решать поставленные задачи.

Определяются цели и задачи производственной практики учебными планами направлений подготовки, и, на наш взгляд, все они формулируются с учетом следующих установок:

- а) формирование и развитие профессиональных компетенций педагога, системного видения педагогической реальности;
- б) формирование предметной области, рефлексивной культуры;
- в) овладение педагогическими технологиями, осознание своих педагогических возможностей, накопление педагогического опыта;
- г) развитие у студентов ценностного отношения к опыту творческой профессиональной педагогической деятельности.

Задачи практики меняются по мере взросления студента, и их становится больше. Студент, проходя производственную (педагогическую) практику в качестве педагога по своему профилю подготовки, учится решать задачи образования, воспитания, развития постоянного детского коллектива, приобретает уникальный стиль профессиональной деятельности.

На протяжении длительного времени остро стоит вопрос эффективной подготовки бакалавров к прохождению данного вида практики. Этому, по мнению О.А. Коник, будет способствовать организация предварительной практической подготовки к педагогической практике и оптимальное сочетание теоретической и практической подготовки [Коник: 130]. С точки зрения Л.И. Ермаковой, успешности студента на практике будет способствовать смещение акцентов с административно-нормативных требований на психолого-педагогическую поддержку индивидуальной деятельности студента [Ермакова: 8]. В настоящее время идет поиск путей совершенствования практической подготовки педагогических кадров, что свидетельствует о необходимости пересмотра форм организации и проведения практики студентов [Ширшова: 67].

В связи с актуальностью проблемы подготовки студентов к прохождению практики в образовательных организациях в нашем исследовании мы рассматривали пути и способы повышения эффективности не только процесса прохождения производственной (педаго-

гической) практики бакалавра, которая организуется в целях получения профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности, но и работы, которая ведется вузом до практической подготовки.

С этой целью на кафедре педагогики и акмеологии личности Костромского государственного университета была разработана программа методического семинара по подготовке студентов третьего курса направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование», направленность (профиль) «Начальное образование, организатор детского движения».

Методология и методы исследования. Стартовой точкой организации семинара стал запрос студентов на более интенсивное и погруженное взаимодействие с методистами вуза как формы подготовки к производственной практике. Содержание, структура и формы деятельности были спроектированы на основании требования вуза к подготовке студентов и запроса работодателя.

В исследовании приняли участие студенты 3-го курса программы бакалавриата направления подготовки «Педагогическое образование» Костромского государственного университета – 21 человек.

Диагностический инструментарий включал в себя опросник, предназначенный для самооценки уровня развития отдельных знаний и умений обучающихся, проведенный в начале и в конце семинара, и рефлексивные самоотчеты участников. Количественно-аналитический дизайн результатов основывался на данных, сопоставляемых «до» и «после» (test-retest) для анализа эффективности применения активных методов и интенсивного погружения студентов педагогических направлений подготовки в методические и технологические аспекты производственной практики. Статистическая обработка эмпирических данных проводилась с помощью программы Statistica 8.0.

Семинар был направлен на практико-методологическую подготовку студентов к прохождению производственной практики, которая представляет собой систему педагогических задач:

– выступая в роли наблюдателя, студент анализирует уроки педагога-наставника, отмечает наиболее удачные методы и приемы работы с классом, выстраивает свою стратегию педагогической деятельности с классным коллективом;

- выступая в роли учителя начальных классов, студент моделирует и проводит уроки по дисциплинам учебных курсов начальной школы, анализирует деятельность коллективно с педагогом-наставником и методистом.

Деятельность в рамках семинара предполагала экспертную оценку и методическое сопровождение, которую выполняли преподаватели кафедры. Студенты четвертого курса направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование», направленность (про-

филь) «Начальное образование, организатор детского движения» выступали в роли тьюторов.

Результаты исследования и их обсуждение. Подготовка студентов была разделена на *этапы*, рассмотрим более подробно каждый из них.

Первый этап – *организационный*, который предполагал выстраивание целевых установок, озвучивание регламента деятельности команд и определение структуры деятельности на каждом направлении. Участники и тьюторы делились на команды, определялся стол для работы группы (математика, русский язык, литературное чтение, окружающий мир, разговоры о важном) случайной жеребьевкой.

В течение первого дня работы команды формировали «Банк идей» в формате Google таблицы. В задачи каждой команды входило: выработка целевых ориентиров, форм работы, методических приемов и методов, времени работы на каждом из этапов урока (организационный момент, проверка домашнего задания, проблематизация и постановка темы урока, формулирование целей и задач, а также способов деятельности, введение нового материала, формирование умений, закрепление полученного знания, дифференцированное домашнее задание и рефлексия).

На данном этапе также была проведена первичная *диагностика*, которая предполагала организацию исследования актуального уровня развития у обучающихся знаний, умений и навыков в области проектирования и проведения комбинированных уроков в соответствии с необходимыми требованиями, а также изучение особенностей эмоционального состояния студентов перед предстоящей практикой.

Результаты диагностики показали, что студенты оценивают собственные знания ($M = 6$), умения ($M = 5,6$) и навыки ($M = 5,6$) на уровне чуть выше среднего.

Сильной стороной студентов, с их точки зрения, является организация групповой формы работы на уроках в начальной школе ($M = 7$) и реализация индивидуального подхода на занятиях ($M = 7$).

Таким образом, в целом студенты чувствуют себя подготовленными к предстоящей практике в школе, однако может потребоваться дополнительная поддержка в тех областях, где самооценка обучающихся ниже. В частности, в меньшей степени, с точки зрения самих студентов, они обладают знаниями, необходимыми для разработки конспекта ($M = 4$), и недостаточно владеют умением выполнять корректировку процесса усвоения учебного материала ($M = 4,1$). Также студенты отметили, что испытывают трудности при реализации образовательных задач на уроке на основе деятельностного и дифференцированного подходов ($M = 4,2$).

Кроме этого, в рамках исследования студенты отметили, каких знаний и умений им не хватает на данный момент для разработки и проведения уроков:

знаний о структуре и формах проведения уроков в начальной школе; об интересных методах и приемах, которые позволят заинтересовать детей в ходе занятий; умений выводить учеников на тему; правильно распределять на каждом этапе урока время, чтобы успеть пройти материал; составлять конспекты по разным предметам.

При оценке своих ожиданий от семинара студенты отметили, что хотели бы повысить знания об этапах проведения урока (1R), расширить свои знания об особенностях проведения проблемных уроков (2R), а также узнать интересные формы работы, которые можно использовать при знакомстве с новым материалом (3R).

Также была проведена оценка эмоционального состояния обучающихся перед предстоящей практикой. Анализ результатов показал, что тревогу испытывают 34 % студентов. При этом 78 % уверены в своих силах, из них 66 % думают, что у них получится провести уроки на высоком уровне.

Вместе с тем на данном этапе семинара 63 % испытуемых продемонстрировали высокую степень желания попробовать себя в роли учителя и проводить уроки в начальной школе. При этом 11 % студентов отметили, что при возможности не хотели бы принимать участие в практике и проводить уроки, но важно указать, что именно данные студенты подчеркнули, что готовы к проведению уроков на высоком уровне. По мнению данных обучающихся, участие в практике является для них просто обязательным требованием, которое следует выполнить, но они не осознают ценности данного опыта и преимуществ, которые они могут получить от прохождения практики.

Таким образом, результаты первичного исследования позволили нам проанализировать трудности, которые испытывают студенты при проектировании уроков, увидеть их потенциалы и установить дефициты с целью их дальнейшего восполнения в рамках семинара и учебных занятий.

Было отмечено, что большинство студентов уверены в своих силах и чувствуют себя подготовленными к предстоящей практике в школе. Однако есть ряд существенных трудностей, которые испытывают студенты при проектировании уроков. Данные трудности в первую очередь связаны с разработкой конспектов комбинированных уроков: определение целевых ориентиров, выбор эффективных форм работы, интересных методических приемов и методов, распределение времени работы на каждом из этапов урока.

Полученные результаты подчеркивают необходимость предоставления дополнительной методической помощи студентам в процессе их подготовки к производственной (педагогической) практике.

Второй этап работы – *демонстрационный*, который предполагал демонстрацию методических

приемов и методов, форм работы с младшими школьниками на выбранном из этапов работы на комбинированном уроке. Студентом предоставлялся выбор любой темы, класса и учебно-методического комплекса. Результат фиксировался в Google форму каждой команды.

После демонстрации группой своего результата методисты высказывали замечания и предложения о внесении корректировок. Следует отметить, что наиболее трудными этапами для демонстрации практических навыков стали проблематизация и постановка темы урока, формулирование целей и задач, а также способов деятельности. Студенты демонстрировали незначительный объем и разнообразие приемов взаимодействия с классным коллективом. Часто деятельность была завязана только на учителе и при этом класс не был включен в обсуждение: задачи, тема и необходимые для работы умения сообщались учителем. Такие этапы, как организационный момент и рефлексия, не были насыщены разнообразными педагогическими приемами, чаще всего сводились к монологу педагога. Этап «домашнее задание» не носил дифференцированный характер.

Третий этап – *экспертная оценка*, которая представляла собой качественный широкий анализ преподавателями кафедры результатов деятельности. Многие специалисты отмечали «скудность» демонстрируемых приемов, но строго выдержанную структуру этапа урока. В области математики преподаватели отмечали отсутствие четкой инструкции к предлагаемым заданиям и алгоритмизации деятельности детей. В рамках филологических дисциплин эксперты отмечали поверхностность работы над произведением, отсутствие связи полученного знания классом с практическими заданиями по его применению. В области методики окружающего мира эксперты часто отмечали недостаточную насыщенность и системность в открытии нового знания школьниками: чаще всего данный этап представлял собой устный рассказ учителя. Экспертная оценка заканчивалась методическими рекомендациями и целевыми установками на следующий этап деятельности.

Четвертый этап – *практический*, который предполагал разработку технологических карт урока комбинированного типа по предложенным учебным дисциплинам. При подготовке команды могли пользоваться «Банком идей» и использовать дополнительную литературу. Структура данного этапа включала в себя проведение урока от начала и до конца, самоанализ и экспертную оценку.

При анализе деятельности команд эксперты отмечали следующие недостатки: недооценка методических особенностей урока; отсутствие детального продумывания задач и целевых ориентиров урока, а также несистемность продумывания первостепен-

ных для данного урока задач; частое использование шаблонного представления о структуре этапа урока; перегруженность нового знания содержанием, потеря внимания к сути за деталями, обилие второстепенного ненужного материала; необоснованное стремление отойти от учебника; скудность и отсутствие разнообразия методов и приемов обучения; недостаточное использование или вовсе отсутствие групповых и индивидуальных форм работы на уроке, перенасыщенность уроков фронтальными формами; низкое применение дифференциации в обучении (преимущественная дифференциация объема и степени сложности учебного материала); отсутствие концентрации внимания на возможном возникновении пассивной позиции обучающихся в образовательном процессе и нерациональное использование времени на уроке.

Несмотря на достаточно широкий спектр недостатков, многие эксперты выделяли следующие положительные аспекты: готовность к системной, практической и методической работе студентов во время прохождения практики; проведенные уроки четко спланированы и выдержаны; студенты демонстрировали положительную атмосферу, открытость и доброжелательность; высокий темп урока; использование достаточно большого количества игровых приемов; использование дидактических игр; демонстрация таких форм работы, как опыт, лабораторная работа, мозговой штурм, перевернутый класс и другие; наличие плавных переходов от этапа урока к следующему; использование проблематизации на уроке; применение дифференцированного подхода в организации деятельности класса.

Пятый этап – *итоговый*, который включал в себя рефлексию и второй диагностический срез для оценки эффективности проведенного семинара.

Анализ результатов второго среза показал, что у обучающихся произошли изменения во всех показателях. Оценка эффективности семинара с применением Т-критерия Вилкоксона показала статистически достоверное положительное изменение у участников в области знаний: студенты отметили, что стали лучше ориентироваться в типологии уроков и их структуре ($T = 5,5, p \leq 0,05$), этапах усвоения знаний ($T = 6, p \leq 0,05$), расширили знания в области методов обучения ($T = 10, p \leq 0,05$) и современных требований к уроку ($T = 8, p \leq 0,05$), а также педагогических требований, предъявляемых к проверке знаний, умений и навыков школьников ($T = 18, p \leq 0,05$).

В сфере умений студенты отметили, что им стало проще осуществлять постановку целей усвоения учебного материала ($T = 7, p \leq 0,05$), организовать успешное восприятие учебного материала ($T = 6, p \leq 0,05$). Также студенты отметили, что им стало легче заинтересовать младших школьников, применяя нетрадиционные формы и методы введения нового

материала ($T = 21, p \leq 0,05$), реализовывать образовательные задачи на основе деятельностного и дифференцированного подходов ($T = 3, p \leq 0,05$).

Несмотря на то, что студенты в начале работы уже отмечали, что способны организовать групповую форму работы на уроке в начальной школе, после семинара также были установлены положительные сдвиги в данном направлении ($T = 17, p \leq 0,05$). Студенты указали, что открыли для себя новые методы и приемы организации работы в группе, обратили внимание на важность осуществления контроля и поддержки учеников во время совместной работы, попробовали на практике организовать обратную связь и рефлексию учеников после работы в мини-группах.

В целом у студентов снизился уровень тревожности перед предстоящей практикой ($T = 25, p \leq 0,05$). Обучающиеся отмечали, что стали меньше беспокоиться о том, что не справятся с проведением уроков во время практики, поскольку получили «подсказки, как вести себя с детьми, которые задают вопросы, ответы на которые я сама не знаю», увидели «разнообразие нестандартных приемов проведения уроков», опробовали на практике «использование различных методов и приемов стимулирования учебной деятельности».

Студенты указали, что больше всего им понравилось то, что в рамках семинара ведущие уделили внимание каждому этапу, потому что раньше обучающиеся имели «смутное представление о некоторых из этапов урока». Студентам в роли учителей понравилось проводить этап проблематизации, рефлексию и физкультминутки. Студенты подчеркивали, что полноценное проведение уроков позволило им получить «понимание временных границ» и придало «уверенности в проведении самих уроков».

Среди ключевых моментов в рамках работы на семинаре студенты отметили для себя возможность побывать в роли ученика и «посмотреть на то, как видит нас ученик», а также получение обратной связи и комментариев об их работе от преподавателей («было интересно услышать рекомендации от преподавателей, они очень полезны», «больше всего понравился грамотный анализ наших фрагментов урока и самих уроков», «понравилось, как звучала обратная связь от педагогов, она была ценной для меня, так как я поняла, на что мне обратить внимание»).

При этом одной из трудностей для студентов во время семинара стала работа в группе над разработкой конспектов. Некоторые студенты отмечали, что им было бы проще работать индивидуально: подготовить и продемонстрировать урок самостоятельно.

Также студенты отметили, что затруднения вызвала работа с разными предметами, хотя сами они отмечали в рефлексивных самоотчетах, что это похоже

на реальную ситуацию в школе, когда педагог готовится к проведению разных уроков в классе в течение дня. В связи с возникшими трудностями студенты предложили в качестве рекомендации, чтобы в первый день все группы разработали хотя бы по одной теме урока на каждом предмете.

Среди пожеланий студенты отметили также, что хотели бы еще получить алгоритм оформления конспекта урока или инструкцию к его оформлению, просили добавить в рамках семинара больше лекционного материала, информации про интересные приемы и формы организации учебного процесса, а также теоретического материала, оформленного в виде схем, рисунков, таблиц, чтобы его можно было всегда иметь под рукой во время практики. Также они высказали предложение по проведению для них показательных уроков от старшекурсников.

В целом студенты высоко оценили степень значимости проведения данного семинара. Участники отметили, что они получили необходимые знания для разработки конспекта комбинированного урока ($T = 2,5$, $p \leq 0,05$) и готовы к проведению уроков на педагогической практике ($T = 19,5$, $p \leq 0,05$).

После прохождения студентами практики нами также было проведено исследование, посвященное анализу трудностей, с которыми столкнулись студенты в рамках практики, а также значимых сдвигов в области знаний, умений и навыков.

В сфере знаний значимых сдвигов установлено не было. При этом при оценке умений и навыков студенты отмечали, что им стало легче организовать закрепление и применение знаний, выработку умений и навыков у школьников на уроке ($T = 7$, $p \leq 0,05$), осуществлять контроль за ходом усвоения знаний ($T = 9$, $p \leq 0,05$), выполнять корректировку процесса усвоения ($T = 7$, $p \leq 0,05$), а также стимулировать положительную мотивацию в процессе усвоения знаний ($T = 2,5$, $p \leq 0,05$).

Важно отметить, что значимые сдвиги на данном этапе были отмечены именно в умениях и навыках, нежели в знаниях. Таким образом, мы можем утверждать, что предложенный семинар позволяет еще раз актуализировать и систематизировать необходимые знания для проектирования и проведения комбинированного урока, предоставляет возможность в безопасном пространстве провести урок в соответствии со всеми необходимыми требованиями. С нашей точки зрения, данный опыт позволяет студентам развить рефлексию, гибкость и адаптивность в рамках своего профессионального становления. Практика, в свою очередь, позволяет студентам применить свои знания и навыки, познакомиться с реальными проблемами и вызовами, с которыми сталкиваются учителя, и приобрести ценный опыт работы с учениками с разным уровнем учебной подготовки и индивидуальными особенностями.

Также большинство студентов отметило, что им понравилось быть в роли учителя на практике и проводить уроки в начальной школе ($M = 6,6$). 70 % испытуемых оценили степень своей удовлетворенности от роли учителя на самый высокий балл. Также было отмечено повышение интереса у студентов, которые первоначально говорили о своем нежелании идти на практику. Возможно, что отсутствие первоначального ясного представления о значении данного вида практика для своего профессионального роста и развития внутри образовательной системы могло оказывать негативное влияние на мотивацию студентов. В данном случае мы продолжим работу по изучению возможных причин отсутствия у студентов интереса к прохождению практики.

Анализ результатов позволил также установить, каких знаний и умений не хватает сейчас обучающимся по их собственным ощущениям: студенты отметили, что хотели бы углубить свои знания в области методики проведения отдельных уроков, которые вызвали у них наибольшие затруднения: литературного чтения, изо и технологии.

В реальных условиях студенты столкнулись со следующими трудностями при подготовке и проведении уроков: поддержание дисциплины на уроке (1R), удержание внимания учеников на уроке (2R), стимулирование положительной мотивации (3R).

При этом среди положительных моментов можно отметить, что в рамках практики студенты научились выстраивать урок в соответствии с этапами и распределять время («отложились знания по структуре урока», «стало более понятно, как именно самой нужно составлять урок»).

Заключение. Проведение практического семинара является важным шагом в рамках организации подготовки студентов к производственной (педагогической) практике. Студенты получают возможность расширить и применить теоретические знания, а также оценить собственные потенциалы и дефициты в данном направлении. Организация обратной связи от преподавателей и однокурсников помогает студентам также выявлять проблемные области и определить точки роста.

В целом участие обучающихся в разработке и проведении уроков с возможностью получения оперативной обратной связи положительно влияет на их профессиональную подготовку, мотивацию и уверенность в собственных силах, помогает им обнаружить и развить свою собственную педагогическую идентичность. При этом данная работа, с нашей точки зрения, будет эффективна в том случае, если программа семинара будет разработана с опорой на цели и задачи предстоящей практики, результаты диагностики, а также с учетом адресного запроса студентов, преподавателей и педагогов образовательных организаций.

Список литературы

Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. 213 с.

Буданова О.В. Педагогическая практика в педвузе как средство профессиональной адаптации будущих учителей начальной школы (в условиях крупного города): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2009. 30 с.

Ермакова Л.И. Развитие акмеологической позиции будущего учителя в процессе педагогической практики: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2010. 24 с.

Землянская Е.Н., Безбородова М.А., Ситниченко М.Я. Педагогическая практика как условие нормализации психологического самочувствия личности студента // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9, № 1. С. 11–18. <https://doi.org/10.30853/ped20240002>.

Карпова Е.В., Невзорова А.В. Производственная практика студентов педагогического вуза: взгляд изнутри и со стороны // Вестник Череповецкого государственного университета. 2022. № 4 (109). С. 163–178. <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2022-4-109-15>.

Коник О.А. Организация педагогической практики студентов педвуза в процессе профессиональной подготовки будущих учителей: на прим. фак. иностр. яз.: дис. ... канд. пед. наук. Курган, 1997. 159 с.

Ларина Е.А. Структура и динамика мотивационной сферы личности студентов разных направлений профессионального образования: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2010. 29 с.

Петраш Е.А. Практика в ПсковГУ как эффективная форма подготовки студентов педагогического профиля к педагогической деятельности // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2021. № 3. С. 43–47.

Саврасова А.Н. Формирование опыта профессиональной деятельности как условие профессионального развития будущих учителей // Письма в Эмиссия. Офлайн. 2006. № 7. С. 1023.

Солодкая Н.В. Подготовка студентов бакалавриата к педагогической практике // Научный журнал. 2018. № 5 (28). С. 110–113.

Ширшова И.А. Формы организации и сопровождения педагогической практики студентов: обобщение отечественного опыта // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2015. № 1. С. 64–75.

Darling-Hammond L. Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 2017, vol. 40, no. 3, pp. 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>

Feiman-Nemser S. *Teacher mentoring: A critical review* by, Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education. 1996.

Kiggundu E. *Teaching Practice: a Make or Break Phase for Student Teachers*. *South African Journal of Education* Copyright, 2009, vol. 29, pp. 345-358.

Manion L., Keith R.B., Morrison K., Cohen L. *A guide to teaching practice*, Psychology Press, 2004, p. 460.

Marais P., Meier C. *Hear our voices: student teacher's experience during practical teaching*. *Africa Education Review*, 2004, vol. 25, no. 1, pp. 220-233.

Quick G., Sieborger R. *What matters in practice teaching? The perception of schools and students*, *South African Journal of Education*, 2005, vol. 25, pp. 1-4.

Shanks R. *Mentoring beginning teachers: professional learning for mentees and mentors*, *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2017, vol. 6, no. 3, pp. 158-163. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-06-2017-0045>

Tonna M.A., Bjerkholt E., Holland E. *Teacher mentoring and the reflective practitioner approach*, *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2017, vol. 6, no. 3, pp. 210-227. <https://doi.org/10.1108/ijmce-04-2017-0032>

References

Bizjaeva A.A. *Psihologija dumajushhego uchitelja: pedagogicheskaja refleksija* [Psychology of a thinking teacher: pedagogical reflection]. Pskov, Pskov State Pedagogical Institute named after S.M. Kirov Publ., 2004 p. (In Russ.)

Budanova O.V. *Pedagogicheskaja praktika v pedvuzе kak sredstvo professional'noj adaptacii budushhih uchitelej nachal'noj shkoly (v uslovijah krupnogo goroda): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Pedagogical practice in a pedagogical university as a means of professional adaptation of future primary school teachers (in a large city)]. Moscow, 2009, 30 p. (In Russ.)

Ermakova L.I. *Razvitie akmeologicheskoy pozicii budushhego uchitelja v processe pedagogicheskoy praktiki: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [The development of the acmeological position of the future teacher in the process of pedagogical practice]. Sankt-Peterburg, 2010, 24 p. (In Russ.)

Karpova E.V., Nevzorova A.V. *Proizvodstvennaja praktika studentov pedagogicheskogo vuza: vzgljad iznutri i so storony* [The industrial practice of students of a pedagogical university: a look from the inside and from the outside]. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Cherepovets State University], 2022, no. 4 (109), pp. 163-178. <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2022-4-109-15>. (In Russ.)

Konik O.A. *Organizacija pedagogicheskoy praktiki studentov pedvuzа v processe professional'noj podgotovki budushhih uchitelej: na prim. fak. inostr. jaz.:* dis. ...

kand. ped. nauk [Organization of pedagogical practice of pedagogical university students in the process of professional training of future teachers: on the note of the fact. foreign language]. Kurgan, 1997, 159 p. (In Russ.)

Larina E.A. *Struktura i dinamika motivacionnoj sfery lichnosti studentov raznyh napravlenij professional'nogo obrazovanija*: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk [The structure and dynamics of the motivational sphere of personality of students of different areas of professional education]. Moscow, 2010, 29 p. (In Russ.)

Petrash E.A. *Praktika v Pskov GU kak jeffektivnaja forma podgotovki studentov pedagogicheskogo profilja k pedagogicheskoj dejatel'nosti* [Practice in Pskov State University as an effective form of training students of pedagogical profile for pedagogical activity]. *Vestnik BGU. Obrazovanie. Lichnost'. Obshhestvo* [Bulletin of the BSU. Education. Personality. Society], 2021, no. 3, pp. 43-47. (In Russ.)

Savrasova A.N. *Formirovanie opyta professional'noj dejatel'nosti kak uslovie professional'nogo razvitija budushhih uchitelej* [Formation of professional activity experience as a condition for the professional development of future teachers]. *Pis'ma v Jemissija. Offlajn* [Letters to the Issue.Offline], 2006, no. 7, p. 1023. (In Russ.)

Shirshova I.A. *Formy organizacii i soprovozhdenija pedagogicheskoj praktiki studentov: obobshhenie otechestvennogo opyta* [Forms of organization and sup-

port of pedagogical practice of students: generalization of domestic experience]. *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Sociologija. Pedagogika. Psihologija* [Scientific notes of the V.I. Vernadsky Crimean Federal University. Sociology. Pedagogy. Psychology], 2015, no. 1, pp. 64-75. (In Russ.)

Solodkaja N.V. *Podgotovka studentov bakalavriata k pedagogicheskoj praktike* [Preparation of undergraduate students for pedagogical practice]. *Nauchnyj zhurnal* [Scientific Journal], 2018, no. 5 (28), pp. 110-113. (In Russ.)

Zemljanskaja E.N., Bezborodova M.A., Sitnichenko M.Ja. *Pedagogicheskaja praktika kak uslovie normalizacii psihologicheskogo samochuvstvija lichnosti studenta* [Pedagogical practice as a condition for normalization of psychological well-being of a student's personality. Pedagogy]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki* [Pedagogy. Questions of theory and practice], 2024, vol. 9, no. 1, pp. 11-18. <https://doi.org/10.30853/ped20240002>. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 11.07.2024; одобрена после рецензирования 07.08.2024; принята к публикации 07.08.2024.

The article was submitted 11.07.2024; approved after reviewing 07.08.2024; accepted for publication 07.08.2024.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 152–158. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 152–158.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:811.161.1

EDN YEZLMF

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-152-158>

ОБУЧЕНИЕ КОНТРАСТИВНОМУ АНАЛИЗУ И ПЕРЕВОДУ СИНОНИМОВ КАК ЧАСТНАЯ ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ ЮРИДИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ РУССКОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Чикнаверова Карине Григорьевна, доктор педагогических наук, профессор, Одинцовский филиал МГИМО МИД России, Москва, Россия, k.chiknaverova@odin.mgimo.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5936-4982>

Аннотация. В статье обсуждаются возможности дифференциации и последующего перевода синонимов юридического английского языка при обучении русскоязычных студентов юридических специальностей в вузе. Природа и виды синонимов в русском и английском юридических языках значительно отличаются, существуют и принципиальные различия соответствующих систем права. Анализ, представленный в статье основан на материале коммерческого англо-американского права. В первой части статьи описывается словарный состав представленного материала и виды синонимов. Синонимы представлены следующим образом: полные контекстные синонимы, полные диалектные соответствия, неполные синонимы и их разновидности, дуплеты и триплеты. Затруднительными для изучения являются случаи мнимой синонимии, которые представляют собой слова, относящиеся к сходным понятиям, но не являющиеся синонимами. Во второй части обосновываются и описываются приемы контрастивного анализа выявленных синонимов в рамках заявленного курса обучения, которые являются эффективными при обучении студентов-будущих юристов. К числу данных приемов относятся выявление как минимум одного различительного семантического признака, который проявляется во всех контекстах; одного или более несовпадающих значений и как минимум одного совпадающего значения; несовпадения по стилистическому признаку, по сочетаемости; отношений гипероним-гипоним; полных синонимов; дуплетов и триплетов, а также ложных синонимов. Статья завершается рекомендациями по переводу описанных видов синонимов и выводами.

Ключевые слова: синонимы, юридический перевод, обучение юридическому переводу, контрастивный анализ лексики, приемы перевода, обучение иноязычной лексике, обучение иностранным языкам.

Для цитирования: Чикнаверова К.Г. Обучение контрастивному анализу и переводу синонимов как частная проблема обучения юридическому переводу русскоязычных студентов юридических специальностей // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 152–158. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-152-158>

Research Article

TEACHING CONTRASTIVE ANALYSIS AND TRANSLATION OF SYNONYMS AS A PROBLEM OF TEACHING LEGAL TRANSLATION TO RUSSIAN SPEAKING LEARNERS AT LAW FACULTIES

Karine G. Chiknaverova, Doctor of Pedagogy, Professor, Odintsovo Branch of MGIMO University, Moscow, Russia, k.chiknaverova@odin.mgimo.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5936-4982>

Abstract. The article discusses the possibilities of differentiation and subsequent translation of synonyms in legal English when teaching Russian-speaking students in a law school. The nature and types of synonyms in Russian and English legal languages significantly differ, and there are fundamental differences in their respective legal systems. The analysis presented in the article is based on the material of commercial Anglo-American law. The first part of the article describes the vocabulary composition of the presented material and the types of synonyms. The synonyms revealed are as follows: full contextual synonyms, full dialectical correspondences, incomplete synonyms and their varieties, duplets and triplets. Cases of false synonymy are also considered as they involve words related to similar concepts but which are not synonymous. The second part justifies and describes the techniques of contrastive analysis of the identified synonyms within the given course of study, which are effective in educating future lawyers. These techniques include identifying at least one distinguishing semantic feature that manifests itself in all contexts; one or more non-overlapping meanings and at least one overlapping

meaning; discrepancies in stylistic features, compatibility; hypernym-hyponym relationships; complete synonyms; duplets and triplets, as well as false synonyms. The article concludes with recommendations related to translation of the identified types of synonyms and summarizes the results obtained.

Key words: synonyms, legal translation, legal translation training, contrastive analysis of vocabulary, translation techniques, teaching vocabulary of a foreign language, foreign language learning.

For citation: Chiknaverova K.G. Teaching contrastive analysis and translation of synonyms as a problem of teaching legal translation to Russian speaking learners at law faculties. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 152–158. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-152-158>

Введение

Феномен синонимии давно является объектом лингвистических исследований. Особое внимание их описанию и классификации уделяли семантики. Классические исследования в этой области включают работы Найды (1975), Лайонса (1977), Лича (1981) и Круза (1991). В основном синонимы изучаются и описываются в рамках ономаσιологического и терминологического подходов, уделяя больше внимания их описанию, чем способам их разграничения.

Исследования, направленные на определение возможных способов выявления дифференциальных признаков в значении и использовании синонимов, определили важность синтагматических отношений. Использование коллокационных шаблонов для различения семантически схожих элементов получило новый импульс в рамках корпусной лингвистики (Partington, 1998). Другие исследовали подчеркивают роль коннотационного значения слова (Tiersma, 1999, с. 182), (вне)лингвистического контекста, жанровых конвенций и т. д.

Природа и виды синонимов и в английском языке в целом, и в юридическом языке в частности тщательно изучаются уже несколько десятилетий (Austin, 1962; Chromà, 2011; Cruse, 1991; Gustafsson, 1984; Lyons, 1981; Murphy, 2008; Rogers, 1997). В результате были получены подробные описания различных видов синонимов, их взаимосвязи и этимологии. Несмотря на разнообразие применяемых терминов, можно выделить наиболее типичные разновидности. К ним относятся: полная и абсолютная синонимия (complete and absolute synonymy)/когнитивная синонимия (cognitive synonymy); относительная синонимия (near synonyms); плезионимия (plesionym, quasi-hyponym); парафраз (propositional synonymy, paraphrase); дуплеты и триплеты (binomial or trinomial expressions); случаи, когда высказывания выполняют одну и ту же функцию в предложении и при этом имеют одинаковые значения в определенных синтаксических позициях.

Цели и задачи исследования

Синонимы в русском и английском юридических языках значительно отличаются, что также осложняется принципиальными различиями систем права и в частности наличием безэквивалентной терминологии.

Сложные классификации синонимов, представленные в научно-теоретической литературе, анализ которых приведен выше, прежде всего не однозначны, нет единообразия трактовок и классификаций. Кроме того, некоторые категории синонимов могут одновременно рассматриваться как синонимы двух категорий в связи с отсутствием достаточно четких критериев их разграничения. В связи с этим, проблематично отсылать студентов к теоретическим источникам или предлагать им сжатый обзор имеющихся классификаций на занятии. Для этого требуется значительно больше времени, более высокий уровень мотивации и владение метаязыком лингвистики. В случае обучения юридическому переводу, в большинстве случаев, обучающиеся – будущие юристы, им необходимо практическое овладения техниками перевода для оперативного их применения в аутентичных ситуациях профессиональной коммуникации.

В связи с этим в данной статье мы представляем дидактизированную классификацию синонимов, необходимую для непосредственной интеграции в процесс обучения, понятную студентам-нелингвистам и учитывающую тот пласт лексики и типы синонимов, которые представлены в рамках конкретного курса обучения. Для иллюстрации нашего подхода, был проанализирован лексический состав текстов, включенных в опубликованные материалы для подготовки к международному экзамену ILEC (Krois-Lindner, A., & TransLegal (2011). *International Legal English*; Day, J., Krois-Lindner, A., Firth, M., TransLegal (2008). *Introduction to International Legal English*).

Описание лексического состава представленного учебного курса

Прежде чем классифицировать синонимы в юридических текстах необходимо проанализировать частотный лексический состав представленных текстов и то какие юридические жанры они включают. В рамках представленного исследования, как уже упоминалось выше, мы опирались на опубликованные материалы, направленные на подготовку к международному экзамену «Сертификат по юридическому английскому языку». Данные материалы содержат понятия англо-американского права. Контентный анализ позволил выявить следующие жанры: законы, нормы, подзаконные акты, кодексы, билли, статуты, директивы; документы органов местного админи-

стративного управления и парламентские документы; документы, составленные юристами для своих коллег и/или клиентов (например, юридические заключения, обзоры законодательства; документы, составленные самими физическими лицами (жалобы, расписки); документы, используемые в судопроизводстве (судебные предписания, повестки, ходатайства); корпоративные документы (уставы, внешние учредительные документы, протоколы).

Материалы, используемые в качестве источника лексики, содержат только тексты, характерные для коммерческого права. Наиболее частотная лексика, представленные в вышеобозначенных текстах включает:

Юридические термины, три группы: отраслевые, межотраслевые и общие; термины, используемые в финансовых, деловых и экономических источниках; общеупотребительная лексика.

Отраслевая лексика включает слова, которые обычно используется в одной отрасли права, например, термин «*copyright*».

Межотраслевая лексика, используемая в разных отраслях права, как правило, меняет значение в зависимости от отрасли применения. Например, термин «*petition*»: 1. *a formal written request presented to a court or other official body*; 2. (*Pleadings*) *the first pleading in a lawsuit*; 3. (*Patents*) *A patent applicant's request to a patent office's administrative head for supervision of a procedural or jurisdictional matter related to the patent application*.

Общая юридическая терминология сохраняет базовое значение при использовании в разных отраслях права. Например, термин «*valid*»: *legally sufficient; binding*.

Термины типа *margin, principal (amount), option* используется в равной мере и в финансовой, коммерческой сфере и в коммерческом праве.

Отдельный пласт – общеупотребительная лексика, слова, словосочетания, сохраняющие те же значения, что и в языке для общих целей, однако частотно представлены в исследуемых текстах коммерческого права. К их числу относятся: *alternative(s), argument(s), competence, prospects, accumulate (v), limit (n, v), practice(s), activit(ies), exclusive(ly) u m. d.*

Отдельно следует выделить клише и словосочетания, используемые в определенных синтаксических позициях и в значительной степени стилистически окрашенные. Они включают такие единицы как *subject to, result from u np.*

Анализ выявленных синонимов и способы их разграничения и перевода в контексте курса

Лексические единицы, всех вышеобозначенных лексических категорий входит в определенные синонимические ряды. В таблице 1 представлен список синонимов.

С целью обучения студентов контрастивному анализу синонимов и их дальнейшему переводу мы выделили способы их разграничения в рамках описанного выше курса. К ним относятся наличие:

- как минимум одного различительного семантического признака, который проявляется во всех контекстах (при этом возможно наличие большего количества значений, например, описанных в словарях, но не проявляющихся в рамках указанного курса);

- одного или более несовпадающих значений и как минимум одного совпадающего значения, в случае актуализации которого, слова являются взаимозаменяемыми; при этом известен контекст, в котором каждое из возможных значений проявляется (включая использование в разных отраслях права);

- несовпадение по стилистическому признаку;

- несовпадение по сочетаемости;

- отношений гипероним-гипоним;

- полных синонимов (также предопределено ограниченным контекстом курса);

- дуплетов и триплетов, не требующих выявления смысловых отличий;

- ложных синонимов.

Рассмотрим выделенные случаи. В рамках указанного выше курса в предложенной нами классификации и разграничения синонимов практически не встречается синонимов, которые отличались бы по одному признаку, и это различие прослеживалось бы во всех контекстах. К их числу можно отнести, например, слова «*permit-permission*» (анализ которых представлен ниже). Такого рода синонимы гораздо больше представлены, например, в уголовном праве, такие как «*accessory*» and «*accomplice*» (*someone who helps another person to commit a wrongful or illegal act, such as a crime*), при этом смысловозначительный признак: присутствие – отсутствие на месте преступления; «*accomplice*» – непосредственно присутствует на месте преступления, *accessory* – нет.

Однако подавляющая часть лексики представляет собой так называемые частичные или неполные синонимы, которые могут отличаться по коннотативным, стилистическим признакам, иметь разную валентность, сочетаемость, характеризоваться отношениями гипероним-гипоним. Если соотносить их словарные определения, то все они будут иметь, как правило, одно совпадающее значение, в связи с чем в некоторых контекстах или даже в большинстве контекстов курса они являются взаимозаменяемыми.

Рассмотрим примеры введения разных видов синонимов в учебном процессе, учитывая контекст конкретного учебного курса.

Пример: *mitigate-lessen-relieve*; «*mitigate*» и «*lessen*» используются как взаимозаменяемые и означают «*to reduce something excessive or oppressive in force or amount*». Однако у слова «*relieve*» нет со-

Синонимические ряды, сгруппированные по частям речи и видам лексики

| Юридические термины | Финансовая, деловая, экономическая лексика | Общепотребительная лексика |
|---|--|---|
| <p>Глаголы: Outlaw-prohibit-forbid Relinquish-cede-waive Adjourn-pause-suspend Call-convene-convoke Withdraw-cancel-rescind Repudiate-refuse-reject Mitigate-lessen-relieve Infringe-violate-encroach on Render-adjudicate-rule Pawn-pledge-give as security Stipulate-specify</p> <p>Существительные: Responsibility-duty-obligation Agreement-covenant-contract-convention-treaty Consent-authorization-permission Damages-compensation-reparation Arguments-provisions-directives Capability-competence-ability Prerequisite-stipulation-requirement Security-interest-charge-lien Indebtedness-obligation-debt Secret agreement-collusion-conspiracy Legal proceeding-claim-action Arbitration-mediation-conciliation</p> <p>Существительные, обозначающие лицо: Claimant-appellant-petitioner Lessee-grantee-tenant Holder-proprietor-owner Contracting party-party signatory</p> <p>Прилагательные: Void-invalid-non-binding Mandatory-obligatory-compulsory Exempt-freed-released Unqualified (refusal)-not limited /not restricted (refusal) Instant (case)-present (case) Valid-enforceable-in effect Outstanding-unpaid-due</p> | <p>Глаголы: Rent-lease-let Incur-accrue-accumulate</p> <p>Существительные: Dismissal-redundancy-lay off Margin-leeway-latitude Asset-equity-share Undertaking-enterprise-firm Threshold-level-limit Practices-activities-behaviour</p> <p>Существительные, обозначающие лицо: Purchaser-buyer-consumer</p> <p>Прилагательные: Pecuniary-monetary-financial Lucrative-profitable</p> | <p>Глаголы: Prohibit-forbid Postpone-delay--defer Originate from-arise of-result from Preclude-forestall-prevent Entail-involve-imply Pause-suspend Call-convene Continue-resume-pick up Compose-draft Convince-induce-persuade Elect-select-choose Withdraw-rebut-withhold Find-rule-decide (The court found – the court held the court decided) Comprise- consist of-contain State-provide for-set up Fulfil-comply with-satisfy Confirm-uphold-affirm Meet (a requirement) - satisfy (a requirement)-fulfil (a requirement) Suggest- advise-recommend Misuse-abuse-use improperly</p> <p>Существительные: Limitation-restriction Responsibility-duty Intent-intention-objective Proposition-proposal-suggestion Option-choice-alternatives Threshold-level-limit Practices-activities-behaviour Option-choice-alternative(s)</p> <p>Прилагательные: Confidential-private-secret Essential-key-important Speedy-fast-swift Comparable-corresponding-equivalent Succeeding-ensuing-subsequent Prior-previous-preceding Futile (preparations)-useless (preparations) Solid (grounds)-sound (grounds) Reluctant-hesitant-unwilling Main-principal-most important Deleted-taken out-removed Freed-released Said-aforementioned-aforesaid</p> <p>Наречия: Solely-exclusively-only Irrespective of-regardless of -despite Consequently-therefore- accordingly According to-pursuant to-in conformity with To the contrary-contrary to-in opposition to For instance-for example-e.g. Thus-therefore-consequently Upon request-on demand-when needed Contingent on-subject to-dependent on</p> |

впадающих с ними значений, оно имеет два значения: 1. *to dismiss or suspend somebody from their job or position, often because they have done something wrong*; 2. *to remove a responsibility, burden, difficulty or obligation from someone*.

В данном случае во всех контекстах курса слова «mitigate» и «lessen» используются как взаимозаменяемые, слово «relief» – нет.

Пример: *mandatory-obligatory-compulsory*; «mandatory» имеет более широкое значение, чем «compulsory»: *relating to, or constituting a command; required; preemptory*; в то время как «compulsory» означает: *compelled; mandated by legal process or by statute* (требуется по закону или в силу решения суда). Второе значение слова «obligatory» совпадает с *mandatory*: «required; mandatory»; однако, два других значения этого слова совпадений не имеют: 1. *legally or morally binding*. 2. *creating or recording an obligation*.

При использовании этих синонимов все три могут использоваться как взаимозаменяемые в контексте «*relating to, or constituting a command; required; preemptory*», в случае, когда такая обязанность предписывается законом или решением суда, – используется «compulsory»; в случаях актуализации более общего значения морального долга или обязанности в силу закона или действий, приводящих к обязательствам – используется «obligatory».

При разграничении слов «infringe-violate-encroach on», наиболее эффективно – определить различия через сочетаемость слов. Так, «infringe» сочетается с «copyright»; «encroach» со словами «rights, possessions, lands, property, authority» при этом приобретает значения «не нарушать», а «посягать на»: *to enter by gradual steps or stealth into the possessions or rights of another; to trespass or intrude*. 2. *to gain or intrude unlawfully upon another's lands, property, or authority*; слово «violate» со словами «law; right or duty», сохраняя значение «нарушать».

В случае с длинной цепочкой синонимов, например, «obligation, liability, commitment, undertaking, covenant, responsibility», термины «responsibility» и «obligation», как правило, используются как общеродовые и взаимозаменяемые.

Однако каждый из них может приобретать и специфические значения:

«Responsibility» как юридический термин имеет значения: 1. *liability*. 2. *(Criminal law) A person's mental fitness to answer in court for his or her actions*; либо приобретает более общее значение: «*moral, legal, or mental accountability*» (однако это контекст уголовного права и это значение не будет актуализировано в рамках указанного курса). Термин «obligation» означает: 1. *a legal or moral duty to do or not do something*. В этом значении он взаимоза-

меняем со словом «responsibility». Однако более узкими значениями «obligation» являются: *agreement or acknowledgment of a liability to pay a certain amount or to do a certain thing for a particular person or set of persons; esp., a duty arising by contract*. И еще одно – более специфическое значение: *(Civil law) A legal relationship in which one person, the obligor, is bound to render a performance in favor of another, the obligee*.

Если эти слова используются в контексте одного текста (например, при перечислении) в рамках представленного курса, актуализируется следующая разница в значениях: «responsibility»: *a legal or moral duty to do or not do something*; «obligation» используется как взаимозаменяемый термин; в случае обязательств по договору используется термин «obligation». Следующие слова в этом ряду актуализируют только следующие значения: «liability»: *a financial or pecuniary obligation*; «undertaking»: *several obligations taken together*; «covenant»: *a formal agreement or promise, in a contract or deed, to do or not do a particular act*.

В связи с многозначностью терминов и особенностями их использования в разных отраслях права, разница в значении/использовании может проявляться в тематическом контексте. Пример: *trustee-guardian*; используются как взаимозаменяемые в значении: *one to whom something is entrusted*. Однако в контексте банкротства у них нет совпадающих значений; «trustee»: *a person appointed or elected by creditors or appointed by a judge to administer the bankruptcy estate during a bankruptcy case*.

Стилистические различия в основном выражаются в предпочтительном использовании определенных категорий слов, в обозначенных контекстах это латинизмы, слова латинского происхождения, устойчивые или свободные словосочетания. Например, в ряду, представленном ниже, первая лексическая единица стилистически более предпочтительна:

To be subject to (a change) – May change

On the delivery – At the time of delivery

Prior to receipt – before receiving

To conform to (specifications) – to be in agreement with or to follow (precise description)

In no event – for no reason

Merchantability – acceptable quality

В случае наличия пар синонимов, одно слово из которых латинского происхождения, оно является более предпочтительным. Среди следующих глаголов, первое слово стилистически маркировано:

Assist – help

Commence – start

Deem – think

Desist – stop

Endeavour – try

Enquire – ask

В случаях, когда однокорневые слова одной и той же части речи выступают в качестве синонимов, прослеживаются две разновидности, данные слова взаимозаменяемы в рамках материала курса, либо между ними существуют семантическая разница по одному признаку.

Примеры: «*intent-intention*» и «*issue-issuance*» в обозначенных контекстах взаимозаменяемы; «*permit*» и «*permission*» – нет: «*permit*» – *a certificate evidencing permission; a license*; «*permission*» – *the act of permitting*.

Частотны случаи отношений гипероним-гипоним. Пример: *security interest-charge-lien*; «*security interest*» – *is a legal claim that gives a creditor the right to take possession of collateral in the event of a default*; «*lien*» – *is a broader legal claim or encumbrance on a property or asset that secures a debt or other obligation*; «*charge*» – *a security interest that a lender takes over a borrower's assets. It is a type of collateral that provides the lender with some degree of assurance that the borrower will repay the loan. A charge can be taken over a wide range of assets, including real estate, equipment, inventory, and accounts receivable*.

Если контекст использования терминов ограничен материалами определенного курса, ряд слов может выступать в качестве полных синонимов. Такие как, например, обозначенные выше «*mitigate*» и «*lessen*» или «*contract*» и «*agreement*».

Отдельную группу представляют собой фразы, использующие в определенных синтаксических позициях, такие как: *unless the contract provides otherwise = in the absence of a provision to the contrary=except when otherwise provided by the contract*; они также взаимозаменяемы.

При обучении важно отличать синонимы и их виды от так называемых ложных синонимов, которые могут обозначать разные аспекты одного и того же явления, или обладать другими сходствами, но не являются синонимами, они часто принимаются за синонимы не-юристами в контексте языка для общих целей. К их числу можно отнести:

Custody vs. Guardianship

Deed vs. Title

Shareholder vs. Stakeholder

Merger vs. Acquisition and takeover

Copyright vs. Trademark

Discrimination vs. Harassment

Tax Evasion vs. Tax Avoidance

Franchise vs. License

Например, «*tax evasion*» – *the willful attempt to defeat or circumvent the tax law in order to illegally reduce one's tax liability* (противозаконные действия); «*tax avoidance*» – *the act of taking advantage of legally available tax-planning opportunities in order to minimize one's tax liability* (не противоречит закону).

В обозначенном курсе представлены также синонимы – полные диалектные соответствия, англо-американские соответствия, которые имеют только один аналог в русском языке и не имеют никаких отличий кроме юрисдикции использования. Например, *lift a corporate veil/pierce a corporate veil; split of shares – division of shares*.

В русском языке представлено меньше синонимов, особенно тех, которые непосредственно представляют собой юридические термины. В связи с этим во многих случаях несколько синонимов переводятся одним и тем же русским эквивалентом. Это возможно в случаях, когда термины в тексте оригинала не противопоставляются; не входят в перечисления, образующие однородные члены предложения; не разграничиваются в каких-либо иных целях в тексте оригинала. Например, *outlaw-prohibit-forbid* – запретить.

Существуют цепочки синонимов, для каждого слова в которых есть равнозначные эквиваленты в русском языке: *withdraw from an agreement* – *выйти из договора*; *cancel an agreement* – *аннулировать договор*; *assist* – *оказать содействие*, *help* – *помочь, оказать помощь*.

В случаях отсутствия прямых эквивалентов в русском языке, выраженных одним словом, к ключевому термину добавляется описательный элемент. Например: *responsibility* – ответственность; *obligation* – ответственность по договору; *liability* – долговая ответственность; *undertaking* – совокупность обязательств; *covenant* – (особое) обязательство о выполнении действий или о воздержании от действий.

В случае наличия общеродового слова при перечислении – оно переводится последним с добавлением «и другой (гая/гие) / иной (ая/ые)» перед ним. Например, *right, title and interest to and in the property* – права собственности, вещные и иные права на собственность.

Нет необходимости разграничивать так называемые дуплеты и триплеты (глаголы в настоящем и прошедшем времени, в форме герундия и причастия, предлоги, местоимения, существительные и прилагательные), которые часто рассматриваются в связи с синонимами. Например: *They are not intended to alter or change the domestic rules or procedures that are applicable in any country*. Они переводятся на русский язык одним эквивалентом. Сложность в их применении и переводе связана только с тем распознают ли их студенты как таковые и могут ли они их отличать от других цепочек, которые часто представлены однородными членами предложения и могут быть семантически близкими. Эти сочетания необходимо вводить отдельно и акцентировать внимание на их использовании и переводе.

Выводы

Представленные результаты исследования имеют частно-методическую направленность. Выявлен-

ные случаи синонимии и возможности разграничения синонимов представлены в рамках материала одного курса обучения юридическому языку. Они могут быть полезны при разработке учебных материалов по курсу перевода документов коммерческого права, создания глоссариев или словарей синонимов.

В рамках нашего исследования были выявлены и описаны категории лексики, используемой в рамках курса. К ним были отнесены общеюридические, отраслевые и межотраслевые юридические термины, деловая лексика, финансовые и экономические термины, частотная общепотребительная лексика.

В рамках описанного лексического материала были отобраны и сгруппированы по видам синонимические ряды. Были выявлены глаголы, существительные и прилагательные среди юридических и экономических и финансовых терминов, среди общепотребительной лексики были также выделены наречия и устойчивые сочетания слов, которые имеют как минимум один синоним в рамках рассматриваемого лексического материала.

Далее представленные синонимы были перегруппированы по способам их разграничения и последующего перевода на русский язык, а именно были описаны и проиллюстрированы случаи наличия: как минимум одного различительного семантического признака, который проявляется во всех контекстах; одного или более несовпадающих значений и как минимум одного совпадающего значения, в случае актуализации которого, слова являются взаимозаменяемыми; несовпадения по стилистическому признаку, по сочетаемости; отношений гипероним-гипоним; полных синонимов; дуплетов и триплетов и ложных синонимов.

Список литературы

Austin J. How to do things with words. Oxford: Oxford University Press, 1962

Chromà M. Synonymy and polysemy in legal terminology and their applications to bilingual and bijural translation. Legal terminology: Approaches and Applications. A special issue of Research in Language, 2011, vol. 9(1), pp. 31–50.

Cruse J. Lexical semantics. Cambridge: Cambridge University Press, 1991

Day J., Krois-Lindner, A., Firth, V., TransLegal. Introduction to International Legal English. 2008

Garner B. A. Black's law dictionary. St. Paul, MN: Thomson Reuters, 2014

Gustafsson M. The syntactic features of binomial expressions in legal English. Text, 1984, vol. 4(1–3), pp. 123–141.

Krois-Lindner, A., & TransLegal. International Legal English. Cambridge: Cambridge University Press, 2011

Leech G.N. Semantics: The study of meaning (2nd ed). Harmondsworth: Penguin, 1981

Lyons J. Language and linguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 1981

Mamulyan A.S., Kashkin, S.YU. English-Russian law dictionary. URL: <https://envoc.ru/edictionary/anglorusskij-polnyj-yuridicheskij-slovar>

Merriam-Webster Dictionary Online. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/file>

Murphy M.L. Semantic relations and the lexicon. Cambridge: Cambridge University Press, 2008

Nida E. Componential analysis of meaning. The Hague: Mouton, 1975

Oxford Dictionary Online. [Online] URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>

Partington A. Patterns and meanings: Using corpora for English language research and teaching. Amsterdam: John Benjamins, 1998

Rogers M. Synonymy and equivalence in special-language texts: A case study in German and English texts on genetic engineering. In A. Trosbor (Ed.), Text Typology and Translation. Amsterdam: John Benjamins, 2001.

Tiersma P. Legal language. Chicago, IL: The University of Chicago Press, 1999

Ullmann S. Semantics. Oxford: Basil Blackwell, 1962.

Статья поступила в редакцию 01.04.2024; одобрена после рецензирования 15.04.2024; принята к публикации 17.04.2024.

The article was submitted 01.04.2024; approved after reviewing 15.04.2024; accepted for publication 17.04.2024.

СОЦИОКИНЕТИКА

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 159–165. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 159–165.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 373

EDN YMYAAM

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-159-165>

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА О ПРОГРАММЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ «ОРЛЯТА РОССИИ»

Изотова Елизавета Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, vetas_143@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3495-5214>

Аннотация. Развитие социальной активности обучающихся начальных классов в настоящий момент находится на стартовом этапе своей реализации. Этот факт объективно выдвигает на первый план задачу научного обоснования и возможности корректировки применения данного направления национальной политики. Не вызывает сомнения, что первым шагом в этом важнейшем вопросе должен стать сбор информации по данной проблеме, касающейся представлений непосредственно педагогического сообщества о программе «Орлята России», что и явилось основной целью настоящей статьи. Так как содержание программы «Орлята России» направлено на воспитательную деятельность педагогов с детьми младшего школьного возраста, развитие их ценностных ориентиров с учётом всех региональных особенностей и вызовов современного мира, то именно представления педагогов о самой программе «Орлята России» стали предметом настоящего исследования. В статье приведены основные результаты опроса 1 984 учителей начальных классов ЦФО, в результате которого определена степень информированности педагогов относительно программы «Орлята России», положительные и отрицательные стороны реализации программы как с позиции педагогов, так и руководства образовательных учреждений. Отмечается, что данные аспекты требуют особого внимания с целью повышения эффективности внедрения программы развития социальной активности в ЦФО в частности и на территории Российской Федерации в целом. Раскрытие и последующий учет выявленных особенностей реализации программы «Орлята России» в центральном федеральном округе является важнейшим условием оптимизации учебно-воспитательной деятельности в начальной школе и в рамках целой страны.

Ключевые слова: социальная активность, младшие школьники, «Орлята России», воспитание, образование, представления педагогов, базовые национальные ценности.

Для цитирования: Изотова Е.Г. Представления педагогического сообщества о программе развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России» // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 159–165. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-159-165>

Research Article

THE IDEAS OF THE PEDAGOGICAL COMMUNITY ABOUT THE PROGRAM FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIAL ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS “EAGLETS OF RUSSIA”

Elizaveta G. Izotova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, vetas_143@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3495-5214>

Annotation. The development of social activity of primary school students is currently at the first, initial stage of its implementation. This fact objectively highlights the task of scientific substantiation and the possibility of adjusting the implementation of this direction of national policy. There is no doubt that the first step in this important direction should be the collection of information on this problem, concerning the views of the pedagogical community directly about the Eaglets of Russia program, which was the main purpose of this article. Since the content of the Eaglets of Russia program is aimed at the educational activities of teachers with primary school children, the development of their value orientations, taking into account all regional peculiarities and challenges of the modern world, it is the teachers' ideas about the Eaglets of Russia

program itself that have become the subject of this study. The article presents the main results of a survey of 1984 primary school teachers of the Central Federal District, as a result of which teachers' awareness of the "Eaglets of Russia" program, positive and negative aspects of the program implementation both from the perspective of teachers and the management of educational institutions were determined. It is noted that these aspects require special attention in order to increase the effectiveness of the implementation of the program for the development of social activity in the Central Federal District, in particular, and in the territory of the Russian Federation as a whole. Disclosure and subsequent consideration of the identified features of the implementation of the «Eaglets of Russia» program in the central Federal District is an essential condition for optimizing educational activities in primary schools and within the whole country.

Keywords: social activity, younger schoolchildren, "Eaglets of Russia", upbringing, education, teachers' ideas, basic national values.

For citation: Izotova E.G. Representations of the pedagogical community on the program for the development of social activity of primary school students "Eaglets of Russia". Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 159–165. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-159-165>

Постановка проблемы. В настоящее время происходит радикальный поворот государства в сторону воспитания будущих поколений. Программа развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России» является одним из ключевых и важнейших направлений реализации государственной политики в области воспитания [Учебно-методический комплекс: 342]. Однако это направление – развитие социальной активности младших школьников – в настоящий момент находится на начальном этапе своей реализации, и данный факт объективно выдвигает на первый план в качестве важнейшей задачу научного обоснования и возможности корректировки реализации указанного выше направления национальной политики. В свою очередь, не вызывает сомнения, что первым шагом в этом важнейшем направлении должен стать сбор информации по данной проблеме, касающейся представлений непосредственно педагогического сообщества о программе «Орлята России», что и явилось основной целью данной статьи.

Последние десятилетия в жизни российской школы внесли в образовательное пространство больше новизны, чем многие предыдущие десятилетия. Школа постепенно начинает возвращаться к своей изначальной цели – сохранению и развитию духовного потенциала нации [Кабанкова, Невзорова: 175].

В современном образовательном пространстве педагог помогает ребёнку, с одной стороны, войти в общество сверстников, включиться в социум, присвоить ценности человеческой культуры, а с другой – сохранить и развить свои лучшие индивидуально-неповторимые черты, личностно раскрыться в персональном стиле деятельности и поведения [Карпова, Изотова: 179]. При этом внедрение программы развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России» в практику общеобразовательных школ Российской Федерации позволяет решать одну из главных задач государственной политики в сфере образования – сохранение и развитие единого образовательного пространства России.

Стоит отметить, что стратегические цели системы образования и воспитания РФ призваны обеспечить создание основы для устойчивого социально-экономического и духовного развития России, утверждение её статуса как великой державы в сфере образования, культуры, искусства, науки, высоких технологий и экономики [Федеральный: 59].

Как отмечают авторы программы «Орлята России», разработка и реализация федеральных и региональных программ воспитания обучающихся позволяет создать институциональную среду, учитывающую как законодательную базу и нормативные документы, так и общественное мнение по вопросам образования и воспитания подрастающего поколения, а также сконцентрировать воспитательный потенциал различных социальных институтов. Придание воспитанию институционального характера повышает уровень ответственности всех участников процесса воспитания (учащихся, педагогов, родителей, социальных партнёров) и максимально способствует решению таких задач, как сохранение исторической преемственности поколений; воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России; воспитание патриотов своей страны, граждан, способных как к социализации в условиях гражданского общества, так и к противодействию негативным социальным процессам [Беляева 2022: 152].

При этом отдельное внимание при разработке и реализации программ воспитания детей и молодежи уделяется процессам управления существующими рисками и вызовам современного детства: негативно влиянию информационной социализации и цифрового пространства, социальной разобщенности детей и взрослых, росту числа детей и подростков с анти-социальным поведением, суицидальным актам и самоповреждению со стороны детей [Невзорова: 68]. Особенности содержания всех модулей программы развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России», а также использование в качестве базовой методики коллективно-творческой деятельности в сочетании с учётом возрастных особенностей развития личности младшего школь-

ника позволяет педагогам выстраивать воспитательный процесс, нивелируя обозначенные риски [Изотова 2021: 429].

Особое положение в системе непрерывного образования и воспитания детей занимают дети 7–10/11 лет, обучающиеся начальной общеобразовательной школы. Возрастные особенности этой группы детей, самой чувствительной к воспитательным влияниям, создают существенные социально-педагогические возможности для развития их социальной активности. Начальная школа выступает фундаментом в процессе социального воспитания, осмысления ребёнком себя в окружающем мире, выстраивания системы коммуникации со сверстниками и взрослыми [Камакина: 140]. Именно поэтому важно выстраивать систему включения младшего школьника в общественную жизнь класса как основной социальной группы, в которой происходит его становление как члена общества.

Современное общество предъявляет к юным гражданам страны особые требования, связанные с проявлением инициативы, предприимчивости, самостоятельности, активности. Успешность решения жизненных задач обусловлена способностью школьников находить нетривиальные решения, проявлять энергичность, настойчивость, формулировать цели, для реализации которых необходимо привлекать и использовать ресурсы, строить свои деловые и межличностные отношения в социальной среде [Учебно-методический комплекс: 342].

В программе развития социальной активности обучающихся начальной школы «Орлята России» используется опыт наставничества, в основе которого лежит методика коллективно-творческой деятельности взрослых и детей. Таким образом проект позволяет решить задачи обучения и воспитания не только младших школьников, но и создает условия для социальных профессиональных испытаний старших школьников, находящихся на пути выбора профессии. Участниками программы «Орлята России» являются не только дети, но и педагоги, старшеклассники, выступающие в качестве учеников-наставников, а также родители. В «Содружестве Орлят России» на протяжении всех треков программы – «Орлёнок-лидер», «Орлёнок-эрудит», «Орлёнок-мастер», «Орлёнок-спортсмен», «Орлёнок-доброволец», «Орлёнок-эколог», «Орлёнок-хранитель исторической памяти» – обучающиеся выполняют различные творческие и образовательные задания определённой тематики по направлениям проекта совместно с педагогами и родителями, получая уникальный опыт работы в команде [Учебно-методический комплекс: 342]. Такое взаимодействие способствует социализации с раннего школьного возраста, включению в общественную жизнь школы и класса, а также повышает уровень знаний в различных сферах воспитания.

Первоклассники занимают особое место среди обучающихся начальных классов. Учитывая их физиологические, психологические и познавательные особенности развития, учителю необходимо в первую очередь решить вопросы, связанные с адаптацией детей к учебному процессу. Поэтому вхождение в программу «Орлята России», знакомство с треками для ребят 1-го класса начинается со 2-й четверти. Последовательность треков, а также количество занятий в каждом треке для обучающихся в первом классе отличается от предлагаемых для остальной начальной школы. Для подготовки первоклассников к участию в программе «Орлята России» в первой четверти учителю предлагаются для проведения с детьми четыре игровых занятия, по два в каждом месяце четверти [Учебно-методический комплекс: 342].

Реализация программы «Орлята России» для детей со 2-го по 4-й класс начинается с первой четверти учебного года. Каждый трек состоит из 9 занятий, два из которых предполагают «свободное творчество учителя» в рамках того или иного трека, но с заданными целевыми установками для сохранения смыслов программы. В зависимости от того, являлся ли уже класс участником программы «Орлята России» в предыдущем учебном году или только вступает в программу, учитель выбирает тот вводный орлятский урок, который ему необходим. Представленные уроки различаются не по возрасту и классам, а по стажу пребывания детей в программе [Учебно-методический комплекс: 342].

В начале 2023/24 учебного года по инициативе Всероссийского детского центра «Орленок» при поддержке Министерства просвещения РФ началась реализация проекта для младших школьников «Орлята России», в котором Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского определён в качестве флагманского вуза, курирующего реализацию проекта на территории Центрального федерального округа. Организационно проект сопровождается Российским детско-юношеским центром, а непосредственно в Ярославском педагогическом университете проект курирует кафедра педагогики и психологии начального обучения.

Как известно, содержание программы «Орлята России» направлено на воспитательную деятельность педагогов, наставников-старшеклассников с детьми младшего школьного возраста, развитие их ценностных ориентиров с учётом всех региональных особенностей и вызовов современного мира. Результатом программы является сформированность у ребёнка младшего школьного возраста социально-ценностных знаний, отношений и опыта позитивного преобразования социального мира на основе российских базовых национальных ценностей. И именно от понимания представлений педагогического сообще-

ства о программе развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России» будет в первую очередь зависеть ее эффективность. Таким образом, выявление специфики представлений студентов – будущих педагогов и учителей с разным педагогическим стажем, советников директоров по воспитанию о программе «Орлята России» и стало основной целью проведенного опроса.

Методика и методы исследования. Для достижения поставленной цели – сбора информации по проблеме, касающейся представлений непосредственно педагогического сообщества о программе «Орлята России», – был разработан опросник, содержащий 24 вопроса открытого и закрытого типов. Круг вопросов охватывал как личное отношение педагогов непосредственно к программе «Орлята России», так и реальные аспекты практической реализации данного направления государственной политики в области воспитательной деятельности в конкретных образовательных учреждениях. В соответствии с поставленными исследовательскими целями разработанный опросник предполагает качественную обработку полученных данных.

Всего в опросе, направленном на изучение отношения педагогов к программе «Орлята России», приняли участие 1 984 респондента. Выборка представлена учителями начальных классов и советниками директоров по воспитанию 16 регионов Центрального федерального региона (Белгородская, Брянская, Владимирская, Воронежская, Ивановская, Калужская, Костромская, Курская, Липецкая, Орловская, Рязанская, Смоленская, Тамбовская, Тверская, Тульская, Ярославская области) и студентами педагогического факультета Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского – базового вуза по реализации программы развития социальной активности в ЦФО, обучающихся по профилям «Начальное образование» и «Начальное образование. Английский язык». При этом стоит отметить, что в основном респонденты – женщины (98,2 %), что соотносится с ситуацией в системе образования Российской Федерации, а значит, позволяет сделать выводы о репрезентативности представленной выборки.

Если говорить о возрастном распределении, то более трети респондентов представляют возрастную группу 51–60 лет; четверть – это учителя в возрасте от 41 до 50 лет; участников в возрасте 31–40 лет – 14,5 %. Самые малочисленные группы (что соответствует закону нормального распределения) – это самые молодые и самые возрастные участники опроса – от 61 года (6,3 %) и до 20 лет (1,4 %).

Отличительной особенностью выборки является тот факт, что более 80 % опрошенных учителей имеют высшее образование, чуть более 10 % – средне-

специальное и 4 % – это участники опроса, которые на данный момент являются студентами вуза.

Результаты и их обсуждение. Остановимся на анализе полученных в ходе опроса ответах испытуемых. Один из вопросов касался того, участвуют ли респонденты в реализации программы развития социальной активности «Орлята России». Немаловажным является тот факт, что почти 90 % опрошенных являются активными участниками реализации данной программы в начальных классах, что, соответственно, дает более четкое понимание того, как видят педагоги данную программу изнутри, с какими сложностями они уже столкнулись в процессе реализации и на каких моментах стоит акцентировать своё внимание при непосредственном внесении корректировок в программу «Орлята России».

При этом 85 % учителей реализуют программу «Орлята России» по инициативе руководства образовательной организации. Однако десятая часть учителей участвуют в программе по собственной инициативе, то есть имеют глубокую внутреннюю мотивацию к реализации программы и искренний интерес. Стоит отметить, что самым интересным оказался тот факт, что небольшая часть опрошенных (около 2 % респондентов) участвует в реализации программы по инициативе именно детей, то есть сами ученики выступили инициаторами включения в данную программу.

Очевидным был ответ более 90 % респондентов, что в начальной школе необходимо реализовывать программу «Орлята России». Однако около 6 % считают, что такой необходимости нет. При этом в основном данный ответ давали студенты или учителя с минимальным стажем (в большинстве случаев параллельно получающие высшее образование, то есть по факту – те же студенты) либо учителя со стажем более 30 лет, реализующие программу по инициативе руководства образовательного учреждения.

Важным являются результаты, показывающие, что почти 90 % опрошенных респондентов считают, что программа развития социальной активности положительно влияет на учеников начальной школы, формируя у них именно те качества, которые изначально заложены в программу.

Если обратиться к личности педагога и его профессиональным качествам, то более 80 % опрошенных педагогов, активно реализующих программу «Орлята России», считают, что им вполне хватает имеющихся компетенций для эффективной реализации программы. При этом оставшиеся 20 % педагогов отмечают, что они чувствуют дефицит тех профессиональных компетенций, которыми они обладают на данный момент. Интересным является тот факт, что чуть менее половины респондентов не видят необходимости в повышении своей квалификации. То есть в целом педагоги понимают, что не об-

ладают требуемыми компетенциями для реализации программы, и при этом видят необходимость в повышении квалификации в данном направлении. Особо стоит отметить, что почти 70 % опрошенных ощущают острую необходимость в создании профессиональных сообществ по реализации программы «Орлята России», где будет осуществляться методическая, профессиональная и междисциплинарная помощь и поддержка практикующих учителей и советников директоров. Также учителя отмечали необходимость обмена опытом в рамках данного вида профессиональных сообществ и возможность увидеть на местах особенности реализации программы в различных регионах. Данный факт, несомненно, является положительным, и на нем особо стоит акцентировать свое внимание, поскольку, в отличие от педагогов, работавших ранее в образовательных организациях и не имевших ни мотивации, ни возможности выезда за пределы своей школы или города, педагоги, участвующие в реализации программы «Орлята России», становятся более мобильными, гибкими и готовыми как перенимать опыт коллег из других регионов, так и делиться им.

Как известно, при разработке программы развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России» в течение 2022 года командой проекта была создана система треков и подготовлены учебно-методические комплексы для учителей. Кроме того, была разработана и внедрена в образовательную практику программа повышения квалификации учителей начальных классов по подготовке к реализации проекта. Также было выпущено пособие с программой смен «Содружество Орлят России» для детских лагерей. Программа развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России» рекомендована Министерством просвещения для внеурочной деятельности в рамках обновлённых ФГОС НОО и ФГОС ООО (Письмо от 05.07.2022 № ТВ-1290/03). Анализ возможности эффективной реализации программы «Орлята России» показал, что большая часть респондентов, а это 80 %, отмечает, что в целом учителям хватает тех методических материалов, которые им предоставляются Министерством просвещения для реализации программы в образовательных учреждениях. Кроме того, педагоги считают, что эффективно и на достаточно высоком уровне реализовывать программу можно в имеющихся условиях силами и личностными качествами педагога. То есть наблюдается готовность учителей работать в тех условиях, которые есть в школах на данный момент времени, стремление и возможность вариативности деятельности по реализации программы, а также гибкости личности как одного из качеств учителей начальных классов. Интересно, что именно это качество отмечало

подавляющее большинство респондентов как основное, необходимое педагогу для эффективной работы по Программе и существенно отличающее таких педагогов от учителей, участвующих в реализации программы, но не реализующих ее.

Особым положительным моментом в эффективной реализации программы развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России» является то, что почти 90 % опрошенных отмечают всестороннюю поддержку и помощь руководства образовательной организации в данном направлении деятельности. Таким образом, вне зависимости от того, по чьей инициативе организуется реализация программы (личная инициатива учителя, инициатива детей или руководства), педагоги находят помощь и поддержку у администрации, что, несомненно, сказывается не только на мотивации педагогов, но и на эффективности реализации программы.

Заключение. На данный момент участниками программы являются более 100 000 начальных классов из всех регионов Российской Федерации, а это более миллиона детей и взрослых. Учебно-методический материал, разработанный командой проекта, широко используется учителями в течение учебного года во внеурочной деятельности. Реализация первого этапа проекта показала, насколько востребованы и важны заложенные в «Орлятах России» смыслы. Важны для детей, для взрослых, для всей нашей страны.

Обобщая вышесказанное, можно заключить, что в результате проведенного опроса определена степень информированности педагогов относительно программы «Орлята России», выявлены положительные и отрицательные стороны реализации программы как с позиции педагогов, так и с позиции руководства образовательных учреждений. Данные аспекты требуют особого внимания с целью повышения эффективности внедрения программы развития социальной активности в ЦФО в частности и на территории Российской Федерации в целом. Следовательно, раскрытие и последующий учет выявленных особенностей реализации программы «Орлята России» в Центральном федеральном округе является важнейшим условием оптимизации учебно-воспитательной деятельности в начальной школе в рамках целой страны.

Список литературы

Беляева О.А. Ценность межличностных отношений в представлениях современных подростков // Психология и жизнь: актуальные проблемы психологии образования и развития личности в современном мире: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. Минск, 2022. С. 150–154.

Беляева О.А. Особенности эмоционального отношения младших школьников к сверстникам с огра-

ниченными возможностями здоровья // Психология образования в поликультурном пространстве. 2024. № 1 (65). С. 6–16.

Беляков Ю.Д. Методика организации коллективных творческих дел и игр. 2-е изд., перераб. и доп. ФГБОУ ВДЦ «Орлёнок»: Учеб.-метод. центр, 2020. 80 с.

Изотова Е.Г. Гендерные особенности проявления агрессии и агрессивного поведения младших школьников во внеурочной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология: сб. науч. трудов. Ялта: РИО ГПА, 2018. С. 469–472.

Изотова Е.Г. Взаимосвязь социально-психологической адаптации и успеваемости в младшем школьном возрасте // Проблемы современного педагогического образования: сб. науч. трудов. Ялта: РИО ГПА, 2021. № 71-2. С. 428–431.

Кабанкова Е.А., Невзорова А.В. Патриотическое воспитание младших школьников в условиях реализации новой программы воспитания // Современный младший школьник: развитие, воспитание, социализация: сб. материалов к 40-летию кафедры педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Ярославль, 2023. С. 171–178.

Камакина О.Ю. Особенности формирования классного коллектива в начальной школе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10, № 3 (36). С. 139–141.

Карпова Е.В., Изотова Е.Г. Мотивация учебной и внеучебной деятельности школьников. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2021. 179 с.

Невзорова А.В. Социальная активность старших дошкольников как показатель готовности к школе // Детство, открытое миру: сб. материалов XIV Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Омск, 2024. С. 67–69.

Учебно-методический комплекс к Программе развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России»: метод. материалы / авт.-сост. Н.А. Волкова, А.Ю. Китаева, А.А. Сокольских и др., под общ. ред. А.В. Джеуса, Л.Р. Сайфутдиновой, Л.В. Спириной. Краснодар: Новация, 2022. 342 с.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утв. приказом Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 286 // Гарант: инф.-правовая система. URL: <https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>

References

Beliaeva O.A. *Tsennost' mezhlchnostnykh otnoshenii v predstavleniiakh sovremennykh podrostkov* [The value of interpersonal relationships in the ideas of modern teenagers]. *Psikhologiya i zhizn': aktual'nye proble-*

my psikhologii obrazovaniia i razvitiia lichnosti v sovremennom mire: materialy VI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. [Psychology and Life: actual problems of psychology of education and personality development in the modern world: materials of the VI International Scientific and Practical Conference]. Minsk, 2022, pp. 150-154. (In Russ.)

Beliaeva O.A. *Osobennosti emotsional'nogo otnosheniia mladshikh shkol'nikov k sverstnikam s ogranichenymi vozmozhnostiami zdorov'ia* [Features of the emotional attitude of younger schoolchildren to their peers with disabilities]. *Psikhologiya obrazovaniia v polikul'turnom prostranstve* [Psychology of education in a multicultural space], 2024, no. 1 (65), pp. 6-16. (In Russ.)

Beliakov Iu.D. *Metodika organizatsii kollektivnykh tvorcheskikh del i igr* [Methods of organizing collective creative activities and games], 2nd ed., reprint. and add. FGBOU VDTs «Orlenok»: Ucheb.-metod. tsentr Publ., 2020, 80 p. (In Russ.)

Izotova E.G. *Gendernye osobennosti proiavleniia agressii i agressivnogo povedeniia mladshikh shkol'nikov vo vneurochnoi deiatel'nosti* [Gender-specific manifestations of aggression and aggressive behavior of younger schoolchildren in extracurricular activities]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia. Ser.: Pedagogika i psikhologiya: sbornik nauchnykh trudov* [Problems of modern pedagogical education. Ser.: Pedagogy and psychology: collection of scientific papers]. Yalta, 2018, pp. 469-472. (In Russ.)

Izotova E.G. *Vzaimosviaz' sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii i uspevaemosti v mladshem shkol'nom vozraste* [The relationship between socio-psychological adaptation and academic performance in primary school age]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia: sb. nauch. trudov* [Problems of modern pedagogical education. Ser.: Pedagogy and psychology: collection of scientific papers], 2021, no. 71-2, pp. 428-431. (In Russ.)

Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya: utverzhden prikazom Ministerstva prosveshcheniya RF ot 31.05.2021 № 286 [The Federal State educational standard of primary general education. Approved by the order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 05.31.2021 No. 286]. URL: <https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (In Russ.)

Kabankova E.A., Nevzorova A.V. *Patrioticheskoe vospitanie mladshikh shkol'nikov v usloviakh realizatsii novoi programmy vospitaniia* [Patriotic education of younger schoolchildren in the context of the implementation of a new education program]. *Sovremennyi mladshii shkol'nik: razvitie, vospitanie, sotsializatsiia: sb. materialov k 40-letiiu kafedry pedagogiki i psikhologii nachal'nogo obucheniia IaGPU im. K.D. Ushinskogo* [The modern junior high school student: develop-

ment, upbringing, socialization: collection of materials for the 40th anniversary of the Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education of K.D. Ushinsky YSPU]. Yaroslavl, 2023, pp. 171-178. (In Russ.)

Kamakina O.Iu. *Osobennosti formirovaniia klassnogo kollektiva v nachal'noi shkole* [Features of the formation of a class group in elementary school]. *Azimuth nauchnykh issledovani: pedagogika i psikhologiya* [The azimuth of scientific research: pedagogy and psychology], 2021, vol. 10, no. 3 (36), pp. 139-141. (In Russ.)

Karpova E.V., Izotova E.G. *Motivatsiia uchebnoi i vneuchebnoi deiatel'nosti shkol'nikov* [Motivation of students' academic and extracurricular activities]. Yaroslavl, 2021, 179 p. (In Russ.)

Nevzorova A.V. *Sotsial'naiia aktivnost' starshikh doshkol'nikov kak pokazatel' gotovnosti k shkole* [Social activity of older preschoolers as an indicator of school readiness]. *Detstvo, otkrytoe miru: sbornik materialov XIV Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunarodnym*

uchastiem [Childhood, open to the world: collection of materials of the XIV All-Russian scientific and practical conference with international participation]. Omsk, 2024, pp. 67-69. (In Russ.)

Uchebno-metodicheskii kompleks k Programme razvitiia sotsial'noi aktivnosti obuchaiushchikhsia nachal'nykh klassov «Orliata Rossii»: metod. materialy [Educational and methodological complex for the Program of development of social activity of primary school students "Eaglets of Russia": methodological materials], comp. N.A. Volkova, A.Iu. Kitaeva, A.A. Sokol'skikh et al., ed. by A.V. Dzheus, L.R. Saifutdinova, L.V. Spirina. Krasnodar, Innovation Publ., 2022, 342 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 19.08.2024; одобрена после рецензирования 20.10.2024; принята к публикации 20.10.2024.

The article was submitted 19.08.2024; approved after reviewing 20.10.2024; accepted for publication 20.10.2024.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 166–173. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 166–173.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 371

EDN XICICE

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-166-173>

АНАЛИЗ АКТИВНОСТИ УЧАСТИЯ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ ГОРОДА КОСТРОМЫ И КОСТРОМСКОЙ ОБЛАСТИ ВО ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЛИМПИАДЕ ШКОЛЬНИКОВ ПО ПРЕДМЕТАМ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА

Майорова Наталья Сергеевна, кандидат исторических наук, доцент, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, maiogowan@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7293-7797>

Щербинина Ольга Станиславовна, кандидат педагогических наук, доцент, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, shcherbinina-olga@list.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8203-0489>

Осетрова Алена Александровна, Костромской государственной университет, Кострома, <https://orcid.org/0000-0002-4638-9600>

Аннотация. На современном этапе развития системы образования в нашей стране работа с одаренными школьниками активно осуществляется в трех областях: в общеобразовательных организациях, в организациях дополнительного образования и в рамках олимпиадно-конкурсного движения. Участие одаренных детей в олимпиадах и конкурсах позволяет проявить себя, повысить свою компетентность в интересующей области науки и деятельности, создает условия для развития способностей одаренного школьника и стимулирует его саморазвитие. Одной из самых статусных олимпиад для школьников в России остается Всероссийская олимпиада школьников (ВСОШ). В ней ежегодно принимают участие несколько миллионов российских школьников (около 7 миллионов в 2023/24 уч. г.). Регионы Российской Федерации по-разному организуют работу по подготовке и сопровождению участников ВСОШ, что влияет на активность участников. В статье анализируется участие школьников Костромы и Костромской области во Всероссийской олимпиаде школьников по гуманитарным предметам за пять лет. Результаты продемонстрировали стремление костромских школьников к участию в данной олимпиаде, однако показали необходимость усиления работы по сопровождению одаренных школьников в процессе подготовки и участия в ВСОШ, а также в постолимпиадный период. Результаты исследования получены на основе анализа статистических данных, предоставленных ГБУ ДО Костромской области «Центр “Одаренные школьники”».

Ключевые слова: одаренность, одаренные школьники, олимпиада, школа, сопровождение, саморазвитие, самореализация.

Благодарности: исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-28-01666, <https://rscf.ru/project/24-28-01666/>

Для цитирования: Майорова Н.С., Щербинина О.С., Осетрова А.А. Анализ активности участия одаренных школьников города Костромы и Костромской области во Всероссийской олимпиаде школьников по предметам гуманитарного цикла // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 166–173. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-166-173>

ANALYSIS OF THE ACTIVITY OF PARTICIPATION OF GIFTED SCHOOLCHILDREN OF THE CITY OF KOSTROMA AND THE KOSTROMA REGION IN THE ALL-RUSSIAN SCHOOL OLYMPIAD IN THE SUBJECTS OF THE HUMANITARIAN CYCLE

Natalia S. Mayorova, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia, maiorowan@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7293-7797>

Olga S. Shcherbinina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia, shcherbinina-olga@list.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8203-0489>

Alyona A. Osetrova, Kostroma State University, Kostroma, <https://orcid.org/0000-0002-4638-9600>

Abstract. At the present stage of the development of the education system in our country, work with gifted schoolchildren is actively carried out in three areas: in general education organizations, in organizations of additional education and within the framework of the Olympiad and competition movement. The participation of gifted children in Olympiads and competitions allows them to express themselves, increase their competence in the field of science and activity of interest, creates conditions for the development of the abilities of a gifted student and stimulates his self-development. The All-Russian School Olympiad remains one of the most prestigious Olympiads for schoolchildren in Russia. Several million Russian schoolchildren take part in it every year (about 7 million in 2023/24 academic years). The regions of the Russian Federation organize work on the preparation and support of the participants of the School in different ways, which affects the activity of the participants. The article analyzes the participation of schoolchildren from Kostroma and the Kostroma region in the All-Russian School Olympiad in Humanities for five years. The results demonstrated the desire of Kostroma schoolchildren to participate in this Olympiad, however, they showed the need to strengthen the work on accompanying gifted schoolchildren in the process of preparation and participation in the Olympiad, as well as in the post-Olympic period. The results of the study were obtained on the basis of an analysis of documentation and statistical data provided by the State Budgetary Institution of the Kostroma region "Center for Gifted Schoolchildren".

Keywords: giftedness, gifted students, Olympiad, school, support, self-development, self-realization.

Acknowledgements: this work has been supported by the grants the Russian Science Foundation, RSF 24-28-01666.

For citation: Mayorova N.S., Shcherbinina O.S., Osetrova A.A. Analysis of the activity of participation of gifted schoolchildren of the city of Kostroma and the Kostroma region in the All-Russian Olympiad of schoolchildren in subjects of the humanitarian cycle. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 166–173. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-166-173>

На современном этапе развития российской государственности в нашей стране особое значение придается сбережению народа России и развитию человеческого потенциала, повышению уровня образования населения, воспитанию гармонично развитого и социально ответственного гражданина. Эти цели сформулированы в Указе Президента РФ от 02.07.2021 № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». Для достижения поставленных целей реализуется целый ряд задач, в числе которых – «выявление и развитие способностей и талантов у детей и молодежи». И в этом контексте работа с одаренными детьми и талантливой молодежью является одним из стратегических направлений развития образования, в том числе образовательных организаций всех уровней [Щербинина, Грушецкая: 36].

Важной составляющей работы с одаренными детьми выступают олимпиады и творческие конкурсы [Talent Development: 4].

О значении олимпиад в выявлении и дальнейшем развитии способностей, а также саморазвитии ода-

ренных детей делают выводы многие ученые. Так, А.В. Цыганкова отмечает созидательную составляющую всех участников образовательного процесса как ведущую характеристику олимпиадного движения [Цыганкова].

Академик В.В. Лунин говорит об изначально заложенном сильном стимуле саморазвития личности в олимпиадах. Однако, как отмечает автор, эта особенность подавляется соревновательным характером этого мероприятия [Роль химических олимпиад: 46].

С.В. Кутняк подчеркивает не только развивающую роль олимпиад, но и значимость подготовительной работы к ним для повышения качества образовательного процесса в школе [Кутняк: 49]. В этом контексте особо значимыми становятся размышления С.Е. Черненко, К.Р. Романенко о «продвигающей силе школы» [Черненко, Романенко: 213].

Количество олимпиад и конкурсов в нашей стране по разным предметам и областям деятельности растет ежегодно. Наиболее рейтинговые, зарекомендовавшие себя и подтвердившие свой статус и зна-

чимось олимпиады вносятся Министерством науки и высшего образования Российской Федерации в Перечень олимпиад школьников. В 2023/24 учебном году в этот перечень вошли 87 олимпиад. Список соревнований по отдельным дисциплинам составил 311 пунктов. Победа в олимпиадах из данного Перечня приносит одаренным детям льготы при поступлении в вузы, обеспечивая приоритетность при зачислении. Одной из наиболее масштабных олимпиад в нашей стране остается Всероссийская олимпиада школьников (ВСОШ), количество участников которой растет год от года. В 2021/22 учебном году во всех этапах ВСОШ приняло участие более 8,3 млн человек, а в 2022/23 учебном году – 8,58 млн человек. В заключительном этапе всероссийской олимпиады школьников в 2021/22 гг. приняли участие 4 546 человек, а в 2022/23 гг. – 5 924 человек (учащихся 9–11 классов), и этот показатель – самый высокий за период 2019–2023 гг. Участие одаренных детей в мероприятиях такого уровня не только позволяет получить общественное признание собственных способностей и талантов, удовлетворение от затраченных сил и времени, но и служит прекрасной стартовой площадкой для поступления в престижные вузы страны [Богданов, Малик: 9].

В нашем исследовании мы представим анализ участия школьников Костромы и Костромской области во ВСОШ. Статистические данные предоставлены ГБУ ДО Костромской области «Центр “Одаренные школьники”».

Всероссийская олимпиада школьников проводится в несколько этапов: школьный, муниципальный, региональный и заключительный. Ожидаемо, что самое большое число школьников принимает участие в школьном этапе, где выявляются одаренные дети и сферы интересов участников в целом, производится отбор наиболее успешных для участия в следующем этапе.

В период 2019–2023 гг. в Костромской области отмечена тенденция к снижению числа участников школьного этапа ВСОШ по всем предметам гуманитарного цикла с 72 479 до 52 436 человек (рис. 1). Наибольшее число участников школьного этапа ВСОШ отмечено в 2019 г., снижение этого показателя почти на 10 тыс. участников в 2020 г. было обусловлено ковидными ограничениями, а также отказом от стремления к стопроцентному охвату олимпиадным движением всех школьников 7–11 классов. Из года в год самое большое число участников стабильно для школьного этапа олимпиады по русскому языку. Это можно объяснить несколькими обстоятельствами. Во-первых, все школьники изучают русский язык как один из главных предметов в процессе обучения, во-вторых, все выпускники 9-х и 11-х классов сдают экзамен по русскому языку в форме ОГЭ/ЕГЭ, и, вероятно, для большинства школьников участие в школьном этапе олимпиады по русскому языку является средством проверки знаний и своеобразной пробой собственных сил. Второе место по числу участников школьного этапа ВСОШ делят обществознание и история. В этом отношении также можно увидеть взаимосвязь с государственной итоговой аттестацией, поскольку обществознание наиболее часто выбирают школьники, сдающие ОГЭ/ЕГЭ. Кроме того, обществознание довольно часто входит в перечень вступительных испытаний на разных направлениях подготовки по программам бакалавриата и специалитета в российских вузах. Минимальные значения по числу участников характерны для школьного этапа олимпиады по французскому языку – около 500 в 2019–2021 гг. и 274 участника в 2023 г. Эти показатели обусловлены тем, что в школах Костромской области преобладает изучение английского языка (В дальнейшем анализе статистические данные по французскому языку не будут включены в диаграммы ввиду незначительного количества участников. Совокупные данные по ан-

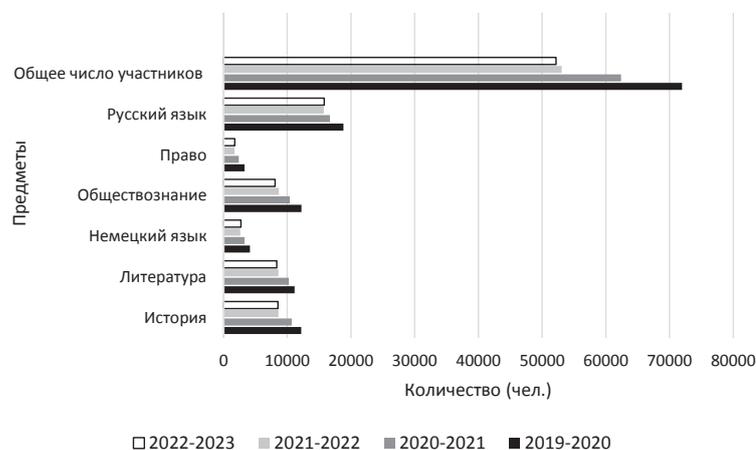


Рис. 1. Число участников школьного этапа ВСОШ в Костромской области в 2019–2023 гг.

глийскому и немецкому языкам позволяют выявить общие тенденции и закономерности.)

В количественном отношении разница числа победителей и призеров по отдельным предметам имеет незначительные колебания, за исключением 2019–2020 гг., когда и общее число участников, и число победителей и призеров было значительно выше, чем в следующие годы. В процентном отношении к общему числу участников школьного этапа олимпиады показатель по 2019–2021 гг. составил 18,5 %, по 2021–2023 гг. – 21,8 %. По отдельным предметам гуманитарного цикла наибольший процент победителей и призеров школьного этапа – по французскому, русскому, английскому и немецкому языкам. Коридор значений победителей и призеров в процентном соотношении в 2019–2020 гг. составил 14–25 %, в 2020–2021 гг. – 15–33 %, в 2021–2022 гг. – 19–31 %, в 2022–2023 гг. – 20–25 %. В среднем процент победителей и призеров достиг максимального значения в 22 % в 2021–2022 гг., в 2022–2023 гг. показатель понизился незначительно и составил 21,6 %. Таким образом, победители и призеры составляют пятую часть от общего числа участников школьного этапа ВСОШ. Однако эти показатели вряд ли отражают реальную ситуацию, поскольку при проведении школьного этапа невозможно гарантировать выполнение требований к проведению олимпиад, что позволяет делать допущения об использовании технических средств, списывании и дружеской помощи, когда один школьник выполняет задания и за себя, и за соседа. Высокие значения числа победителей и призеров в олимпиаде по французскому языку объясняется осознанным характером участия, когда состав участников определяется не массовостью – «по разрядке», а заинтересованностью и уровнем подготовки школьников.

В количественном отношении число победителей с 2019 по 2023 г. снизилось, но в процентном отно-

шении к общему числу участников показатель вырос с 5,5 % в 2019 г. до 6,4 % в 2023 г.

В рамках муниципального этапа ВСОШ участие принимает значительно меньшее число школьников, чем в рамках школьного этапа. Среди них, согласно статистическим данным, не только победители школьного этапа текущего года, но и участники школьного этапа, которые набрали необходимое для участия количество баллов, установленное организатором муниципального этапа олимпиады по каждому общеобразовательному предмету и классу.

По отдельным годам общее число участников муниципального этапа с 2019–2020 гг. снижалось, хотя и незначительно. По отдельным предметам, например история и обществознание, число участников ощутимо выросло в 2020–2021 гг., с понижением числа в последующие годы. По большинству предметов явно прослеживается тенденция к снижению числа участников муниципального этапа, но стабильно наибольшее число школьников принимает участие в муниципальном этапе ВСОШ по русскому языку, обществознанию и истории.

Самый высокий процент победителей муниципального этапа – 39,2 % от общего числа участников – в 2019–2020 гг. был по французскому языку. Но именно по этому предмету было представлено наименьшее число участников в сравнении с другими предметами гуманитарного цикла. В следующем году показатель по этому предмету снизился до 18,2 % и достиг максимального значения в 2022–2023 гг. – 46,3 %. Стабильно высок процент победителей и призеров по истории и литературе, но от года к году значения его и снижались, и вновь росли. Тенденция роста числа победителей и призеров характерна для русского языка, обществознания и права.

К участию в региональном этапе допускаются участники муниципального этапа олимпиады текущего учебного года, которые набрали необходимое

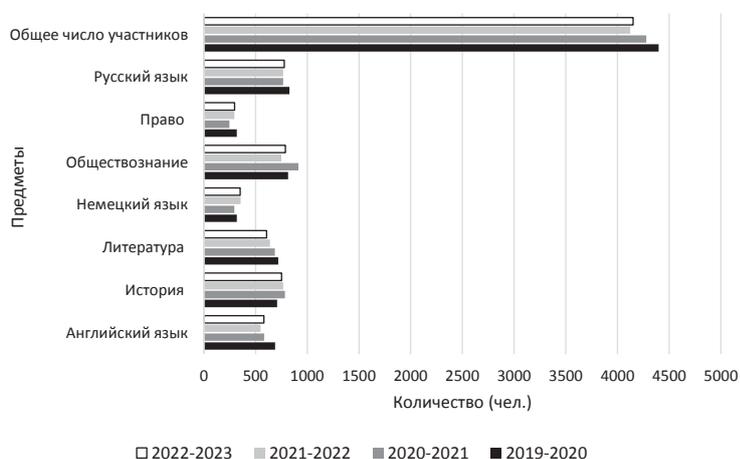


Рис. 2. Число участников муниципального этапа ВСОШ в Костромской области в 2019–2023 гг.

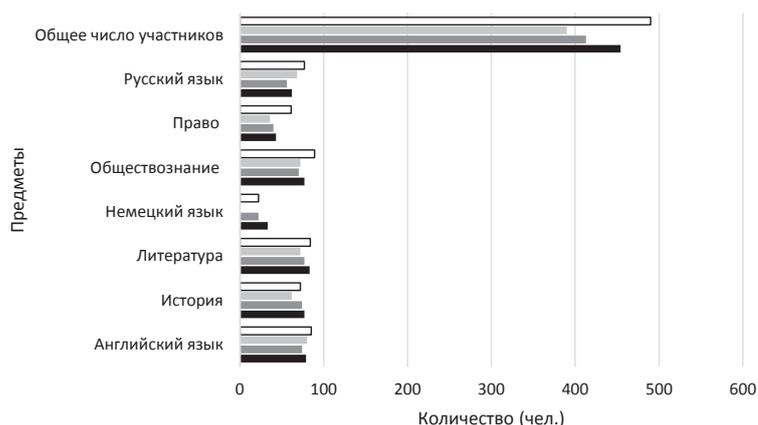


Рис. 3. Число участников регионального этапа ВСОШ в Костромской области в 2019–2023 гг.

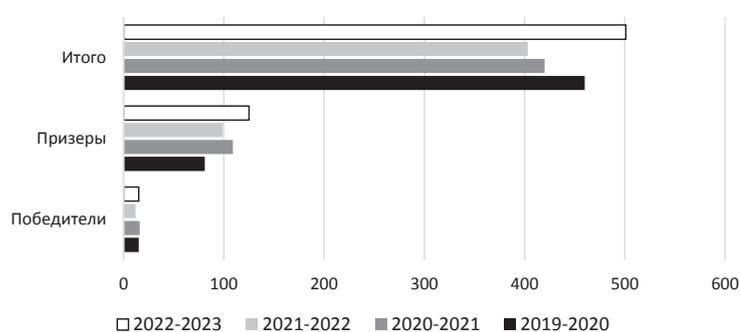


Рис. 4. Число победителей и призеров регионального этапа ВСОШ в Костромской области в 2019–2023 гг.

для участия в данном этапе количество баллов, установленное организатором регионального этапа олимпиады, а также победители и призеры регионального этапа олимпиады предыдущего учебного года из числа школьников 9–11 классов. Учитывая, что необходимое количество баллов в рамках муниципального этапа могли набрать не все победители и призеры, число победителей и призеров муниципального этапа не совпадает с количеством участников регионального этапа. Это объективное обстоятельство, которое определяет отбор к участию в региональном этапе ВСОШ наиболее талантливых и одаренных детей. Но отнюдь не все они имеют достаточный уровень подготовки, поэтому число победителей регионального этапа олимпиады в Костромской области насчитывает 1–4 человек. Но в 2020–2021 гг. ни один участник не получил статуса победителя в олимпиаде по истории, а в 2022–2023 гг. – в олимпиаде по русскому языку. Число призеров регионального этапа росло. Среди участников регионального этапа по гендерному признаку в течение всего периода 2019–2023 гг. преобладали девушки, в среднем 70 % от общего числа участников.

Самое большое число участников регионального этапа ВСОШ было в 2022–2023 гг., процент победителей по годам менялся незначительно и в среднем

составил 3 %. Процент призеров с 17,6 % в 2019–2020 гг. вырос до 26 % в 2020–2021 гг. и на уровне 25 % держится в 2021–2023 гг.

В заключительном этапе ВСОШ за период 2019–2023 гг. приняли участие 29 школьников Костромской области. Из них 23 человека (79 %) выступали от школ г. Костромы и только 6 человек (11 %) – от школ районов Костромской области. В число призеров заключительного этапа ВСОШ вошли 4 школьника, представлявшие образовательные учреждения областного центра и 2 школьника образовательных учреждений Костромской области. Такая статистика свидетельствует о том, что у школьников г. Костромы несколько больше возможностей для участия в заключительном этапе. Школьники из районов области, в том числе довольно удаленных, должны, во-первых, иметь согласие и денежные средства от родителей или законных представителей, во-вторых, получить необходимую финансовую поддержку от районной администрации или муниципального образования, в-третьих, добраться до областного центра в сопровождении учителя или представителя отдела образования на школьном или рейсовом автобусе. Благоприятным сочетание этих трех условий бывает достаточно редким, к тому же поездка на заключительный этап

становится довольно продолжительной (несколько часов на переезд до областного центра, возможно, ночевка – в зависимости от расписания движения поездов до г. Москвы, ожидание пересадки на поезд до места проведения олимпиады и собственно время в пути).

В 2019–2020 гг. на заключительном этапе приняли участие только 3 победителя регионального этапа олимпиад по гуманитарным предметам, из которых в число призеров не вышел никто. В 2020–2021 гг. участниками заключительного этапа стали 8 школьников Костромской области – победителей регионального этапа. Из них 3 стали призерами заключительного этапа олимпиады по английскому языку, литературе и праву. В 2021–2022 гг. в заключительном этапе также участвовали 8 победителей регионального этапа, но статус призера олимпиады по русскому языку получил только 1 участник. В большинстве случаев участники прошли на заключительный этап по квоте.

В 2022–2023 гг. Костромскую область на заключительном этапе представляли 10 человек, из которых 3 победителя и призера регионального этапа ВСОШ по немецкому языку и 1 победитель регионального этапа ВСОШ по французскому языку получили статус участников по проходному баллу. Статуса призеров заключительного этапа олимпиады по литературе и русскому языку добились 2 человека. Следует отметить, что все призеры заключительного этапа ВСОШ – девушки.

Для анализа результативности участия и определения места Костромской области в олимпиадном движении были использованы статистические данные, подготовленные центром олимпиадного движения ФГБНУ «Институт стратегии развития образования» на основе сведений Министерства просвещения РФ и органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования [Итоги]. По результативности участия команд субъектов РФ в заключительном этапе ВСОШ в 2022/23 учебном году Костромская область заняла 53-е место из 88 субъектов Российской Федерации. Доля победителей и призеров в общем количестве участников от субъекта РФ составила 25 %. Аналогичные и сопоставимые результаты показали Кабардино-Балкарская республика, Брянская, Самарская и Белгородская, Владимирская и Омская области. Команды 11 субъектов РФ не добились призовых мест. Все это позволяет сделать вывод, что Костромская область по результативности участия находится в средней зоне. Нельзя не отметить и наличия у региона возможностей роста результативности. В их числе, во-первых, собственная активность обучающихся Костромской области; во-вторых, стремление педагогов образовательных ор-

ганизаций подготовить своих воспитанников на качественно высоком уровне; в-третьих, огромная роль ГБУ ДО Костромской области «Центр “Одаренные школьники”» в организации и сопровождении проведения олимпиады в регионе.

В числе лидеров по результативности участия в 2022–2023 гг. – города Москва и Санкт-Петербург, Ямало-Ненецкий автономный округ, республика Татарстан, Вологодская, Московская и Челябинская области. В этих регионах имеются не только обширные возможности и система подготовки к олимпиадам, но и накопленный и регулярно обобщаемый опыт работы с одаренными детьми. Как следствие, более половины участников заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников из перечисленных субъектов уезжают домой с призами. Это обстоятельство не умаляет значимости работы педагогов Костромской области, но может стать стимулом к дальнейшему росту и совершенствованию процесса подготовки и сопровождения одаренных школьников в период участия во ВСОШ.

На основании проведенного анализа нами выявлено следующее:

- во ВСОШ по предметам гуманитарного цикла более высокую активность и результативность показывают девушки;
- школьники Костромской области демонстрируют стабильно большую активность на школьном и муниципальном этапах, что, к сожалению, не всегда несет ожидаемый результат на региональном этапе (недостаточно высокий итоговый балл);
- особое внимание в системе образования Костромской области уделено подготовке к региональному этапу ВСОШ. С одаренными школьниками работают как педагоги образовательных организаций, так и педагоги Костромского государственного университета (углубленная программа подготовки реализуется второй год);
- представленные результаты свидетельствуют о необходимости усиления работы по подготовке и сопровождению одаренных детей на этапе подготовки, в период участия в олимпиаде, а также в постолимпиадный период (высокие эмоциональные нагрузки приводят к тревожности, нервному истощению, что требует поддержки и сопровождения со стороны педагогов и родителей) [Щербинина: 169];
- для повышения эффективности подготовки одаренных школьников, на наш взгляд, надо усилить «продвигающую силу школы»: своевременное предоставление информации об олимпиадах и их возможностях; помощь обучающимся в выборе предмета для участия; выстраивание, в зависимости от возможностей, индивидуального образовательного трека; создание условий для развития школьника в специальной предметной области, области социального

развития и эмоционально-волевой сфере. Особое значение имеют внедрение и реализация разных форм подготовки к олимпиаде (в сотрудничестве с центром «Одаренные школьники», Костромским государственным университетом, организациями дополнительного образования и при поддержке Департамента образования и науки); участие в специальных программах подготовки, вебинарах, организуемых специалистами из Москвы.

Представленные результаты свидетельствуют об эффективности участия одаренных школьников Костромы и Костромской области во Всероссийской олимпиаде школьников (в сравнении со средними показателями по России). Однако наш регион обладает всеми ресурсами для повышения данных показателей при усилении внимания к данной проблеме всех субъектов образовательного процесса.

Список литературы

Богданов М.Б., Малик В. М. Как сочетаются социальное, территориальное и гендерное неравенства в образовательных траекториях молодежи России? // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. Т. 157. № 3. С. 392–421.

Итоги всероссийской олимпиады школьников в 2022/23 учебном году (статистические данные). Москва, 2023. URL: https://vserosolimp.edsoo.ru/olimp_region (дата обращения: 16.07.2024).

Кутняк С.В. Роль предметных олимпиад в повышении качества образования в школах с низкими результатами обучения // Сб. науч. ст. по итогам работы Междунар. науч. форума «Наука и инновации – современные концепции» (г. Москва, 15 ноября 2019 г.) / отв. ред. Д.Р. Хисматуллин. Москва: Инфинити, 2019. С. 47–54.

Лунин В.В., Архангельская О.В., Павлова М.В., Тюльков И.А. Роль химических олимпиад школьников в развитии образования и науки // Современные тенденции развития химического образования: работа с одаренными детьми. Москва: Изд-во Моск. унта, 2007. С. 34–52.

Цыганкова А. В. Олимпиада как форма активизации учебно-познавательной деятельности студентов // Информационный портал Всероссийской олимпиады школьников. URL: http://www.rosolymp.ru/attachments/10374_s03_033.pdf (дата обращения 12.07.2024).

Черненко С.Е., Романенко К.Р. «Обречены на успех»: продвигающая сила школы, роль семьи и неравенство на пути олимпиадников в университет // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2022. № 3. С. 213–238.

Щербинина О.С. Преодоление трудностей социального развития одаренных детей: теоретико-методические основания: монография / науч. ред.

М.И. Рожков. Кострома: Костром. гос. ун-т, 2021. 297 с.

Щербинина О.С., Грушецкая И.Н. Трудности решения задач социализации одаренными старшеклассниками: причины возникновения и возможности преодоления // Вестник РФФИ. Гуманитарные и общественные науки. 2023. № 3 (114). С. 35–48.

Bol T., Witschge J., Van de Werfhorst H. G. V., Dronkers J. Curricular Tracking and Central Examinations: Counterbalancing the Impact of Social Background on Student Achievement in 36 Countries. *Social Forces*, 2014, vol. 92, no. 4, pp. 1545–1572.

Preckel F., Golle J., Grabner R., Jarvin L., Kozbelt A., Müllensiefen D., Olszewski-Kubilius P., Schneider W., Subotnik R., Vock M., Worrell F.C. Talent Development in Achievement Domains: A Psychological Framework for Within and Cross-Domain Research. *Perspectives on Psychological Science*, 2020, vol. 15 (3), pp. 691–722.

References

Bogdanov M.B., Malik V.M. *Kak sochetaiutsia sotsial'noe, territorial'noe i gendernoe neravenstva v obrazovatel'nykh traektoriiakh molodezhi Rossii?* [How are social, territorial and gender inequalities combined in the educational trajectories of Russian youth?]. *Monitoring obshchestvennogo mneniia: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny* [Monitoring public opinion: economic and social changes], 2020, no. 3, vol. 157, pp. 392–421. (In Russ.)

Chernenko S.E., Romanenko K.R. «Obrecheny na uspekhu»: *prodvigaiushchaia sila shkoly, rol' sem'i i neravenstvo na puti olimpiadnikov v universitet* [“Doomed to success”: the promoting power of school, the role of family and inequality on the path of Olympiad students to university]. *Voprosy obrazovaniia* [Educational Studies]. Moscow, 2022, no. 3, pp. 213–238. (In Russ.)

Itogi vserossiiskoi olimpiady shkol'nikov v 2022/23 uchebnom godu (statisticheskie dannye) [Results of the All-Russian Olympiad for schoolchildren in the 2022/23 academic year (statistical data)]. Moscow, 2023. URL: https://vserosolimp.edsoo.ru/olimp_region (access date: 16.07.2024). (In Russ.)

Kutniak S.V. *Rol' predmetnykh olimpiad v povyshenii kachestva obrazovaniia v shkolakh s nizkimi rezul'tatami obucheniia* [The role of subject Olympiads in improving the quality of education in schools with low learning outcomes]. *Sb. nauch. st. po itogam raboty Mezhdunar. nauch. foruma «Nauka i innovatsii – sovremennye kontseptsii»* (g. Moskva, 15 noiabria 2019 g.) [Collection of scientific articles based on the results of the International Scientific Forum “Science and Innovation - Modern Concepts” (Moscow, November 15, 2019)], ed. by D.R. Khismatullin. Moscow, Infiniti Publ., 2019, pp. 47–54. (In Russ.)

Lunin V.V., Arkhangel'skaia O.V., Pavlova M.V., Tiul'kov I.A. *Rol' khimicheskikh olimpiad shkol'nikov*

v razvitiu obrazovaniia i nauki [The role of Chemistry Olympiads for schoolchildren in the development of education and science]. *Sovremennye tendentsii razvitiia khimicheskogo obrazovaniia: rabota s odarennymi det'mi* [Modern trends in the development of chemical education: working with gifted children]. Moscow, Mosk. un-t Publ., 2007, pp. 34-52. (In Russ.)

Tsygankova A.V. *Olimpiada kak forma aktivizatsii uchebno-poznavatel'noi deiatel'nosti studentov* [Olympiad as a form of intensifying educational and cognitive activity of students]. *Informatsionnyi portal vserossiiskoi olimpiady shkol'nikov* [Information portal of the All-Russian Olympiad for schoolchildren]. URL: http://www.rosolymp.ru/attachments/10374_s03_033.pdf (access date: 12.07.2024) (In Russ.)

Shcherbinina O.S. *Preodolenie trudnosti sotsial'nogo razvitiia odarenykh detei: teoretiko-metodicheskie osnovaniia: monografiia* [Overcoming the difficulties of social development of gifted children: theoretical and

methodological foundations], sci. red. by M.I. Rozhkov. Kostroma, Kostrom. gos. un-t Publ., 2021, 297 p. (In Russ.)

Shcherbinina O.S., Grushetskaia I.N. *Trudnosti resheniia zadach sotsializatsii odarennymi starsheklassnikami: prichiny vzniknoveniia i vozmozhnosti preodoleniia* [Difficulties in solving socialization problems by gifted high school students: reasons for their occurrence and possibilities for overcoming them]. *Vestnik RFFI. Ser.: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki* [Bulletin of the Russian Foundation for Basic Research. Humanities and social sciences], 2023, no. 3 (114), pp. 35-48. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 01.08.2024; одобрена после рецензирования 14.08.2024; принята к публикации 12.08.2024.

The article was submitted 01.08.2024; approved after reviewing 14.08.2024; accepted for publication 12.08.2024.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETИКА. 2024. Т. 30, № 3. С. 174–176. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 174–176.

ISSN 2073-1426

Научная жизнь

УДК 159.9

EDN VZPNVY

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-174-176>

ПЕРВАЯ МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕСТВА В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ: РЕШЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ»

Хазова Светлана Абдурахмановна, доктор психологических наук, профессор, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, s_hazova@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3657-0086>.

Уразбаева Дилбар Абдуллаевна, доктор психологических наук, профессор, Университет Мамуна НТМ, Хива, Узбекистан, elankha@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0008-2248-6239>

Каландарова Мадина Баходировна, доктор философии по психологическим наукам (PhD), доцент, Университет Мамуна НТМ, Хива, Узбекистан, m.b.kalandarova@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0007-0261-9885>

Нуруллаева Бахтигул Бобожонова, кандидат психологических наук, доцент, Университет Мамуна НТМ, Хива, Узбекистан, lady.bakhtigul@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0001-8976-3105>.

Аннотация. В статье представлено содержание и основные результаты Первой Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы общества в современной психологии: решения и перспективы». Обращено внимание на теоретическое и прикладное значение конференции, представлена основная тематика докладов и мастер-классов. Намечены перспективы развития научной проблематики разных отраслей психологии в Узбекистане.

Ключевые слова: личность, поведение, отношения, стрессоустойчивость благополучие, психологическая помощь и поддержка

Для цитирования: Хазова С.А., Уразбаева Д.А., Каландарова М.Б., Нуруллаева Б.Б. Первая Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы общества в современной психологии: решения и перспективы» // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETИКА. 2024. Т. 30, № 3. С. 174–176. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-174-176>

Research Article

FIRST INTERNATIONAL SCIENTIFIC AND PRACTICAL CONFERENCE “CURRENT PROBLEMS OF SOCIETY IN MODERN PSYCHOLOGY: SOLUTIONS AND PROSPECTS”

Svetlana A. Khazova, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia, s_hazova@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3657-0086>.

Dilbar A. Urazbaeva, Doctor of Sciences, Professor, Mamun University NTM, Khiva, Uzbekistan, elankha@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0008-2248-6239>

Madina B. Kalandarova, PhD (Psychological Sciences), associate professor, Mamun University NTM, Khiva, Uzbekistan, m.b.kalandarova@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0007-0261-9885>

Bakhtigul B. Nurullaeva, Candidate of Psychological Sciences, associate professor, Mamun University NTM, Khiva, Uzbekistan, lady.bakhtigul@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0001-8976-3105>.

Abstract. The article presents the content and main results of the First International Scientific and Practical Conference “Current Problems of Society in Modern Psychology: Solutions and Prospects.” Attention is drawn to the theoretical and applied significance of the conference, and the main topics of the reports and master classes are presented. Prospects for the development of scientific problems in various branches of psychology in Uzbekistan are outlined.

Key words: personality, behavior, relationships, stress resistance, well-being, psychological help and support.

For citation: Khazova S.A., Urazbaeva D.A., Kalandarova M.B., Nurullaeva B.B. First International Scientific and Practical Conference “Current Problems of Society in Modern Psychology: Solutions and Prospects”. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 174–176. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-174-176>

В мае 2024 года в Университете Маъмуна (г. Хива, Узбекистан) при сотрудничестве с Министерством высшего образования, науки и инноваций Республики Узбекистан состоялась международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы общества в современной психологии: решения и перспективы». Университет Маъмуна является вузом-партнером Костромского государственного университета, между вузами заключен договор о сотрудничестве.

Целью конференции являлось расширение сотрудничества между психологами разных регионов, создание дискуссионной площадки для представления новых результатов исследований, взаимодействия, общения, обмена новыми идеями для исследователей и практиков из разных сфер психологии, психологического консультирования и психотерапии. Ученые из зарубежных стран и различных регионов Узбекистана делились опытом реализации фундаментальных и прикладных научных исследований в области психологии, обсудили приоритетные направления и современные тенденции развития психологии в Республике Узбекистан и мире.

География участников конференции очень широка, в ней приняли участие более 354 профессоров и преподавателей из разных городов Узбекистана: Ургенча, Хивы, Ташкента, Бухары, Ферганы, Самарканда, Андижана, Нукуса, а также сотрудники Научно-исследовательского института педагогических наук Узбекистана им. Т.Н. Кори-Ниёзи, Республиканского центра повышения квалификации педагогов Каракалпастана.

Значимым событием в рамках конференции были выступления приглашенных спикеров – профессоров зарубежных университетов. А. Квятковска (Польская академия наук, Варшава, Польша) в докладе «Как кросскультурная психология может помочь сделать мир лучше» представила обзор исследований удовлетворенности жизнью, благополучия, субъективного ощущения счастья жителями различных регионов мира. К. Савицки, профессор Белостокского университета (Польша), посвятил свое выступление профилактике девиантного поведения подростков как условию их позитивного развития и поделился опытом многолетней работы коллектива психологов и социальных педагогов реабилитационного центра по реализации программы сопровождения подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Выступление профессора К.В. Карпинского (ГрГУ им. Я. Купалы, Гродно, Беларусь) было посвящено теоретическому обоснованию новых для психологии личности понятий «смысложизненные задачи», «смысложизненные переживания», «смысложизненные состояния» в контексте успешности решения личностью жизненных задач. Костромскую

психологическую школу представили сразу два ученых: Т.Л. Крюкова поделилась результатами кросскультурного исследования совладающего поведения; С.А. Хазова проанализировала основные идеи ресурсного подхода в психологии и проблемы и перспективы его развития.

Вторая часть пленарного заседания была представлена выступлениями коллег из Узбекистана, в которых поднимались важные для узбекской психологии проблемы социально-психологических исследований, их методологической обоснованности и оснащенности надежным инструментарием (В.М. Каримова, Ташкентский государственный университет им. Низами), вопросы изучения семьи и брака, отражения процесса глобализации на этнокультурных особенностях узбекской семьи (Ф.А. Акрамова, Ташкентский государственный университет имени Низами); актуальные вопросы организации психологической службы в Узбекистане и необходимость разработки нормативно-правовой базы, прежде всего в сфере частных услуг (Г.Б. Шаумаров); проблемы совершенствования психологической службы в сфере онкопсихологии (Д.А. Уразбаева, Университет Мамуна, г. Хива).

Основными направлениями конференции были: проблема личности в психологии; актуальные проблемы клинической психологии, проблемы когнитивной психологии, вопросы совершенствования образовательного процесса, проблемы инклюзивного образования.

По-настоящему творческой была атмосфера на секционных заседаниях. Участники показали высокий уровень культуры исследований, понимание основных тенденций развития современной психологии. Разнообразие тематики вопросов, обсуждаемых в процессе работы секций, встреча представителей различных научных школ и направлений вызвали множество дискуссий и, без сомнения, обогатили личный опыт каждого участника.

На секции «Проблемы личности в психологии» обсуждались вопросы взаимодействия личности и общества, субъективного благополучия и психического здоровья человека в современном мире (Касимова Х.А.), проблемы гендерной психологии (Ш.Б. Курбонова), а также влияние процессов глобализации на современных подростков (Ф.Х. Сироиддинова).

Весьма насыщенной была дискуссия в рамках секции «Актуальные вопросы клинической психологии». Участники обсудили вопросы эмоционального выгорания специалистов, работающих с детьми с расстройствами аутистического спектра (Н.Р. Жуманиязова), особенности проведения реабилитационной работы с онкологическими больными (Д.А. Уразбаева, Г.А. Аллаберганова) и больными после острого нарушения мозгового кровообращения (И.К. Жуманиязова). Особое внимание было уделено анализу

психологических последствий экстремального стресса, а также помощи при посттравматическом стрессовом расстройстве (Ф.З. Баходирова).

Большой интерес у участников конференции вызвала дискуссия, посвященная проблемным вопросам образования, в частности проблемам развития научной и инновационной деятельности студентов, адаптации иностранных студентов в вузе, перспектив развития инклюзивного образования, формирования экологического сознания учителей как фактора воспитания подрастающего поколения, развития учебной мотивации и информационной безопасности школьников. Особое внимание было уделено философскому наследию великих восточных мыслителей: идеям обучения молодежи в творчестве аль-Газали и концепции совершенного человека Агахи.

Второй день конференции был в значительной мере практико-ориентированным. Он начался с панельной дискуссии «Актуальные проблемы организации профессиональной деятельности психолога: международный опыт», в которой приняли участие практикующие психологи детских садов и школ. Были обсуждены проблемы психологического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, вопросы работы с детьми с РАС, возможности помощи детям и подросткам с проблемным поведением.

Завершилась конференция серией мастер-классов, организованной преподавателями Университета Мамун для психологов-практиков. На мастер-классах были представлены техники повышения

стрессоустойчивости (Д.А. Уразбаева, У. Садикова), методы арт-терапии (М.Б. Каландарова, Ф. Баходирова) и использование МАК в психологической практике (М. Ахмедова, Н. Матчанова), техники НЛП в консультативной деятельности (И.К. Жуманиязова, Д. Авезуозова), приемы развития когнитивной сферы дошкольников (Н.Р. Жуманиязова, Ш. Курбонова), а также активные техники разогрева в тренинге (Т.Л. Крюкова).

Эта конференция стала настоящей научной школой для молодых ученых, которые также имели возможность представить научному сообществу результаты своих исследований.

Основные научные итоги конференции опубликованы в сборнике материалов конференции и специальном выпуске журнала «Mamun Science». По предложениям участников конференции сформулированы рекомендации по подготовке квалифицированных кадров в области психологии, организации фундаментальных и прикладных научных исследований, реализации инновационных проектов в области психологической помощи населению для улучшения качества жизни и благополучия людей разных возрастов и социальных категорий.

Участники конференции особо отмечали хорошую организацию, вклад данной конференции в подготовку квалифицированных кадров, в развитие инновационного потенциала узбекской психологии и целесообразность проведения регулярных конференций именно в Университете Мамуна.

НАУЧНАЯ ДИСКУССИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 177–184. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 177–184.

ISSN 2073-1426

Научная дискуссия

УДК 378

EDN ZSJTMJ

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-177-184>

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ КАК БЕСКОНЕЧНЫЙ ПОИСК СМЫСЛА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО БЫТИЯ

Исаев Евгений Анатольевич, кандидат педагогических наук, доцент, Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Россия, evg77237009@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0002-6325-529X>

Аннотация. В статье автор высказывает собственную позицию по поводу идей, сформулированных в коллективной монографии, в контексте экзистенциального становления личности будущего учителя как бесконечного поиска смысла педагогического бытия. Коллективом авторов монографии экзистенциальная педагогика понимается как педагогика помощи человеку в постижении смысла жизни, в прохождении разумного, нравственного и полного смыслового самовыражения пути, в достижении подлинно человеческих вершин. На страницах труда обсуждаются такие понятия методологического корпуса, как философия и психология экзистенциализма; свобода и воспитание; закономерности и принципы; ценностные смыслы, экзистенциальный выбор; индивидуальность человека и ее экзистенциальная сфера; субъектность обучающегося и ее педагогическое сопровождение. Помимо этого, в монографии широко освещаются проблемы методического оснащения экзистенциальной педагогики: экзистенциальные средства воспитания, обучения; событийный подход, проблемы самореализации детей в реальном и виртуальном пространстве. Автор настоящей статьи не только анализирует содержание двухтомника, характеризуя его как перспективное издание в освещении педагогических проблем, но и дает оценку значимости монографического материала с точки зрения развития идей экзистенциального самоопределения будущего учителя, понимаемого как процесс и результат поиска и выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни. В заключении подчеркивается, что анализируемый труд вносит значительный вклад в развитие педагогической науки, а сформулированные авторским коллективом основы экзистенциальной педагогики дают теоретико-методологические предпосылки для разработки концепции экзистенциального самоопределения будущего учителя в образовательной среде педагогического вуза.

Ключевые слова: философия образования, педагогика и психология педагогического образования, экзистенциальная педагогика, методология подготовки будущего учителя, экзистенциальный подход, экзистенциальное самоопределение.

Для цитирования: Исаев Е.А. Экзистенциальное становление личности будущего учителя как бесконечный поиск смысла педагогического бытия // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 177–184. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-177-184>

Scientific discussion

EXISTENTIAL FORMATION OF THE FUTURE TEACHER' PERSONALITY AS AN ENDLESS SEARCH FOR THE MEANING OF PEDAGOGICAL EXISTENCE

Evgeny An. Isaev, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia, evg77237009@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0002-6325-529X>

Abstract. In the article, the author expresses his own position on the ideas formulated in the collective monograph, in the context of the existential development of the personality of the future teacher as an endless search for the meaning of pedagogical existence. The collective of authors of the monograph understands existential pedagogy as the pedagogy of helping a person to comprehend the meaning of life, to pass a reasonable, moral and full meaningful self-expression path, to achieve truly human heights. The pages of the work discuss such concepts of the methodological corpus as the philosophy and psychology of existentialism; freedom and education; patterns and principles; value meanings, existential choice; human individuality and its existential sphere; subjectivity of the student and its pedagogical support. In addition, the monograph widely covers the problems of methodological equipment of existential pedagogy: existential means of education, training; event approach,

problems of self-realization of children in real and virtual space. The author of this article not only analyzes the content of the two-volume work, characterizing it as a promising publication in covering pedagogical problems, but also assesses the significance of the monographic material from the point of view of developing the ideas of existential self-determination of the future teacher, understood as the process and result of the search and choice by the individual of his own position, goals and means of self-realization in specific circumstances of life. In conclusion, it is emphasized that the analyzed work makes a significant contribution to the development of pedagogical science, and the fundamentals of existential pedagogy formulated by the authors' collective provide theoretical and methodological prerequisites for developing the concept of existential self-determination of the future teacher in the educational environment of a pedagogical university.

Key words: philosophy of education, pedagogy and psychology of pedagogical education, existential pedagogy, methodology of training future teachers, existential approach, existential self-determination.

For citation: Isaev E.An. Existential formation of the future teacher's personality as an endless search for the meaning of pedagogical existence. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 177–184. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-177-184>

Только личность может действовать
на развитие и определение личности.
Только характер может образовать характер.

К.Д. Ушинский

В жизни мы ежедневно сталкиваемся с неизбежностью какого-либо выбора, начиная от бытовых мелочей и заканчивая важными ситуациями. Очевидно, что, совершая тот или иной выбор, каждый человек исходит из особенностей своей натуры, умственных, психологических и моральных качеств, воспитания, темперамента. Принятое решение показывает нравственную зрелость человека, выявляет его достоинства и недостатки. Чем человек благороднее и выше нравственно, тем меньше его заботят в серьезных ситуациях такие последствия выбора, как ухудшение условий жизни, потеря материального комфорта. Главное для такого человека – не уронить свою честь, поступить так, как требует совесть. В русской классике можно найти множество подтверждений этой мысли [Белоков, 2024]. Как нам кажется, наиболее яркий пример – «Капитанская дочка» А.С. Пушкина [Пушкин, 2024]. Петра Гринева жизнь не раз заставляла выбирать между материальным благополучием и сохранением чести. Следуя завету отца – «Береги честь смолоду», – герой нисколько не колеблется в выборе. Он всегда остается верным своему нравственному долгу. Сегодняшний наш выбор – высказать свои мысли и размышления о возможности реализации идей, представленных в монографии «Теоретико-методические основания экзистенциальной педагогики» под науч. ред. М.И. Рожкова [Теоретико-методические основания... Т. 1, 2023; Теоретико-методические основания... Т. 2, 2023]. Какой же это выбор для нас, согласно типологии выборов авторов рецензируемого труда?

Как говорит М.И. Рожков, «каждый человек делает в жизни три основных выбора: профессиональный, социальный и экзистенциальный. Профессиональный выбор предполагает выбор профессии или сферы будущей профессиональной деятельности

и отвечает для человека на вопрос «Кем быть?». Социальный выбор предполагает выбор человеком своего социального окружения и основных принципов отношений с этим окружением и отвечает на вопрос «С кем быть?». Экзистенциальный выбор предполагает изменения в жизни человека, его многомерном мире и отвечает на вопросы «Каким быть?» и «Как жить?». Основу этих изменений составляет система ценностей и смыслов. Экзистенциальный выбор является магистральным и оказывает существенное влияние как на профессиональный, так и на социальный выбор» [Рожков: 38]. Возвращаясь к вопросу выше, ответ, думается, очевиден.

Сегодня в мире наблюдается экзистенциальный кризис, проявляющийся в дефиците «устойчивых координат» – смыслов, ценностных позиций, четких целей жизнетворчества. В связи с этим актуальны слова В. Франкла, который еще в конце прошлого века говорил, что «у человека можно отнять всё, кроме одного: выбирать собственное отношение к любым обстоятельствам, выбирать собственный путь» [Франкл, 1996; Франкл, 2015]. Ни это ли самое важное для любого растущего человека в жизни? Решением данного жизненного вопроса и занимается экзистенциальная педагогика – «область интегрального знания о человеке, преодолевающим противоречия образовательной бытийности, определяющем значимость и смысл своего образования, тем самым, осуществляющем себя в жизни» [Ниязбаева: 36]. Мы полностью разделяем позицию авторов монографии в том, что «экзистенциальный подход в образовании сегодня в большей степени, чем другие подходы позволяет учитывать те изменения, которые происходят в обществе и человеке. Это связано с тем, что все острее для человека встает проблема смысла своего существования, проблема выбора ценностей и адек-

ватной оценки происходящих событий» [Теоретико-методические основания... Т. 2: 5]. Исходя из этого, мы видим очевидную *актуальность* анализируемого труда, который, как говорится, просто необходим «здесь и сейчас».

Бэкграунд для издания двухтомника весьма солидный: «в Ярославском педагогическом университете в течении тридцати лет был выполнен ряд работ, позволивших определить теоретико-методические основания экзистенциальной педагогики. К исследованиям присоединились учёные Калининградского, Калужского, Костромского, Курского, Московского университетов и другие учёные» [Теоретико-методические основания..., Т. 1: 6].

Итак, *экзистенциальная педагогика*, основоположником которой по праву считается профессор Михаил Иосифович Рожков, первым в России опубликовавший труд с концептуальными основами экзистенциальной педагогики в 2002 году [Рожков, 2002; Рожков, 2022], — это педагогика помощи человеку в постижении смысла жизни, в прохождении разумного, нравственного и полного смыслового самовыражения пути, в достижении подлинно человеческих вершин. Отметим, что идеи экзистенциальной педагогики в нашей стране стали более широко обобщиваться только в 90-х гг. прошлого века. В этом плане необходимо также упомянуть работы О.С. Гребенюка, Т.Б. Гребенюк и их учеников. В своей книге «Педагогика индивидуальности» [Гребенюк, 2000; Гребенюк, 2024] они впервые акцентировали внимание на развитии индивидуальности обучающихся, рассматривая его в качестве важнейшей педагогической цели. В одной из глав анализируемого труда (Глава 4. Индивидуальность как категория экзистенциальной педагогики) ученые экзистенциальную сферу представляют читателю как компонент индивидуальности и включают в нее: 1) смысл жизни; 2) способность определить цель своего существования; 3) цельность и уверенность в себе; 4) духовный опыт; позиции по отношению к миру; ценностные ориентации; 5) критическое мышление; 6) локус контроля [Теоретико-методические основания: 229]. *Как без этого жить?* И действительно, отмеченные структурные компоненты являются теми магистральными линиями, которые пронизаны нормативные документы всех уровней образования, что еще раз актуализирует анализируемый труд.

Сегодня продолжают развивать идеи экзистенциальной педагогики и другие ученые, не входящие в круг авторов анализируемой монографии (к примеру, К.Н. Верховцев и Н.А. Алексеев [Верховцев, 2024]). Ученые в унисон культивируют идею об уникальности, неповторимости личности, ее ориентированности на социум, общество. По их мнению, «задача экзистенциальной педагогики – формирование

человека, ориентированного индивидуалистически, противостоящего толпе, нивелирующему обществу, человека, обретающего себя и смыслы своего существования» [Верховцев: 13]. В их понимании основными понятиями экзистенциальной педагогики являются «личность», «я», «самость», «индивид», «субъект», «свобода», «чувственный мир», «самоосознание». Все исследователи также особое значение отводят понятию «самоопределение», отмечают его важность и в категориальном аппарате экзистенциальной педагогики, и в «воспитании нового человека, который, с одной стороны, готов и может адекватно усвоить богатый опыт прошлого, а с другой – уже изначально сориентирован на будущее в контексте основных трендов развития современного образования» [Верховцев: 18]. И как нам кажется, именно экзистенциальное самоопределение личности воспитанника, будучи результатом того самого выбора, о котором говорят педагоги-экзистенциалисты, является *объектом экзистенциальной педагогики*.

Поскольку мы развиваем *идею экзистенциального самоопределения личности будущего учителя в профессиональном образовании* [Исаев, 2024; Isaev, 2024], хотелось бы убедить читателя в злободневности анализируемого труда, с одной стороны, и важности экзистенциального подхода в педагогике, с другой.

Все философские учения в той или иной мере формулируют основополагающие идеи, которые оказывают существенное влияние на педагогическое мировоззрение. Понятное дело, основа экзистенциальной педагогики – философия экзистенциализма, на которой и базируются все теоретико-методические разработки, представленные в монографии.

Первый том, как нам видится, являет собой теоретико-методологическую базу исследования, где рассматриваются фундаментальные категории гуманитарных наук.

Первая глава посвящена раскрытию диалектического единства свободы и воспитания сквозь призму философии экзистенциализма.

С философско-педагогических позиций, свобода в экзистенциализме – это, прежде всего, свобода сознания, свобода выбора духовно-нравственной позиции индивида. Следует признать сильную сторону в постановке проблемы свободы в экзистенциализме. Она заключается в стремлении подчеркнуть, что деятельность людей направляется, прежде всего, не внешними обстоятельствами, а внутренними побуждениями; каждый человек в тех или иных условиях мысленно реагирует не одинаково. В связи с этим М.И. Рожков выделяет в монографии одну из главных идей экзистенциальной педагогики, помогающей нам понять цель экзистенциального самоопределения личности будущего учителя – «формирование человека свободного, т.е. человека, умеющего опти-

мально прожить свою жизнь, максимально используя свои потенциалы и реализуя себя в социально-значимой деятельности» [Теоретико-методические основания... Т. 1, 2023].

Для экзистенциального самоопределения будущего учителя свобода – это возможность выбора. Студент наделяется широкими полномочиями творческого устройства своего бытия, в результате чего он становится таким, каким делает себя сам. Однако, эти полномочия, как утверждает Л.Ф. Тихомирова, «влекут за собой и его полную ответственность за результаты собственного личностного становления» [Тихомирова: 31]. Исходя из этого, процесс экзистенциального самоопределения будущего учителя предполагает воспитание свободного студента, включающее формирование готовности к действиям, к осуществлению реальных социальных шагов, а также культуру профессиональной самоорганизации педагогического бытия.

В качестве важных *педагогических позиций* для экзистенциального самоопределения будущего учителя отметим *событийный подход*, который является предметом тщательного изучения на страницах анализируемого труда (Глава 11. События как экстремумы жизни ребенка, авторы: Т.В. Макеева, М.И. Рожков) [Теоретико-методические основания... Т. 2, 2023].

Событие является главным элементом учительского бытия; это обстоятельство или совокупность обстоятельств, которое или которые вызывают эмоциональное отношение к происходящему. Переживание события представляет собой единицу учительского опыта, связанную с прошлым, настоящим и будущим субъекта. Поэтому только значимое событие может оказывать влияние на развитие способности к экзистенциальному самоопределению будущего учителя, выражающемуся в соприсутствии. Оно определено событием и предполагает осознание будущим учителем причастности к происходящему. Как нам кажется, ценным, с методической точки зрения, является и классификация форматов образовательных событий, данная авторами главы: Событие – праздник; Событие – конкурс; Событие – состязание; Событие – квест; Событие – «защита»; Событие – флешмоб; Событие – проект; Событие – урок; Событие – сообщества (научного, городского); Событие – исследование, экспедиция; Событие – фестиваль и др. [Теоретико-методические основания... Т. 2: 261].

Попробуем взглянуть и на *принципы*, предложенные М.И. Рожковым (1.4. Закономерности и принципы экзистенциальной педагогики [Теоретико-методические основания... Т. 1, 2023]), сквозь призму их помощи в экзистенциальном самоопределении будущего учителя:

– принцип стимулирования саморазвития вырабатывает самость личности будущего учителя; важными чертами являются осознанность, целенаправленность процесса самосовершенствования будущего учителя, его самопознание и определение своих профессиональных потенциалов и направлений работы над собой;

– принцип нравственного саморегулирования имеет бинарное отношение к экзистенциальному самоопределению будущего учителя. С одной стороны, принцип предполагает педагогическую помощь студенту в осуществлении нравственной экспертизы происходящих событий на основе сформированных норм отношений. С другой стороны, проявляет поведенческий аспект экзистенциального самоопределения, а именно – культуру профессиональной самоорганизации будущего учителя;

– принцип социального закаливания вырабатывает жизнестойкость будущего учителя, его способность преодолевать профессиональные дефициты; принцип предполагает включение студентов в ситуации, которые требуют волевого усилия для преодоления негативного воздействия социума, овладение определенными способами этого преодоления, формирования социального иммунитета будущего учителя, стрессоустойчивости и рефлексивной позиции.

Жизнеутверждающие идеи экзистенциальной педагогики как продолжения гуманистических образовательных традиций, освещенные в коллективном труде, становятся ключевыми для исследования и методологического обоснования ценностно-смысловопорождающих ориентиров экзистенциального самоопределения будущего учителя, его самоосуществления в педагогическом бытии. Об этом речь идет во второй и третьей главах, автором которых является А.В. Репринцев (Глава 2. Интериоризация ценностных смыслов. Глава 3. Аксиология экзистенциального выбора (Репринцев, 2023; Репринцев, 2023)). Полностью согласимся с Александром Валентиновичем в том, что важность «единства внутреннего и внешнего, определяющего проявление личности не только как субъекта культуры, ретранслирующего ее смыслы и ценности входящим в жизнь поколениям молодежи, но и как объекта культуры, который сам впитывает в себя ее достижения и идеи, а потом уже включается в процесс их ретрансляции» [Репринцев: 52–81] очевидна. В процессе экзистенциального выбора формируется ценностно-смысловая основа экзистенциального самоопределения будущего учителя. Это предполагает понимание студентом самого себя и доминирующего влияния данного понимания на формирование личностных качеств, развитие его субъектности. «Причем это понимание для каждого человека базируется на осмыслении своего авторского существования» [Репринцев, 2021; Репринцев, 2022].

На наш взгляд, лаконичным продолжением второй и третьей глав можно считать пятую, показывающую некую методологическую результативность ценностно-смыслового поиска – выработку субъектности личности (Глава 5. Развитие субъектности обучающихся [Теоретико-методические основания... Т. 1, 2023]). Т.Н. Гущина в своей главе предлагает читателю авторское видение педагогического сопровождения развития субъектности детей и молодёжи, утверждая, что «формирование субъектной позиции личности – целевая функция современного образования» [Теоретико-методические основания... Т. 1, 2023, с. 273]. Развивая данную мысль с позиции экзистенциального самоопределения будущего учителя, отметим, что именно *субъектность* является важной предпосылкой, тем исходным пунктом, отправным методологическим положением, которое будет выражать логику дальнейших умозаключений о способах влияния педагогики на процесс экзистенциального самоопределения будущего учителя. Действительно, экзистенциальное самоопределение как процесс и результат поиска и выбора личностью будущего учителя собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни, выступает основным механизмом обретения и проявления человеком внутренней свободы и, одновременно, принятия ответственности за свои решения и поступки. Целостное понимание экзистенциального самоопределения будущего учителя открывает возможности исследования данного феномена как совокупности личного, социального, культурного, смыслового пространств взаимодействия личности с собой и обществом. Осуществление данного явления происходит лишь в том случае, когда будущий учитель выступает актором своих действий, творцом и судьей собственного экзистенциального выбора, то есть имеет ярко выраженную субъектность.

Второй том, по большей части, представляет собой методики решения частных вопросов экзистенциальной педагогики (Главы 7-10). Интересен и весьма полезен, как нам видится, для учителей материал, излагающий результаты исследований самореализации детей в реальном и виртуальном пространстве. Авторы глубоко подходят к изучению вопросов формирования личности школьника в условиях информационной цивилизации, в частности, влияния киберпространства на социализацию ребенка. В.Н. Гурьянчика тревожит «лайкизация» социальных отношений, изменяющая представления о традиционных ценностных установках, порождая новые идеалы, искажая социальную сущность и природу человеческой деятельности» [Теоретико-методические основания... Т. 2: 233]; ученый также сетует, что «современные подростки являются яркими представителями «сетевого поколения», для которых потреб-

ность постоянного интернет-контакта является такой же насущной, как и потребность в еде» [Теоретико-методические основания... Т. 2: 216]. Убеждающий своими результатами эмпирический материал подтверждает теоретические основания для беспокойства о деструктивном влиянии виртуальной коммуникации, о наличии информационно-коммуникативных вызовов и угроз в молодежной среде [Теоретико-методические основания... Т. 2: 219–225]. Именно в данных условиях современной действительности и именно с данными детьми работать будущему учителю... Тут явно назревают вопросы: как быть? какова его роль? утрачены ли будут его лидерские позиции? вытесняют/помогают/замещают ли цифровые технологии современного учителя в школе? как создать учителю ту экзистенциальную безопасность для ребенка и для себя, чтобы (само-)развить «человеческое в человеке»? Все это ведет к противоречию между необходимостью сохранить/воспитать будущего учителя как субъекта и объекта культуры в широком понимании и реальной ситуацией, характеризующей размытые, потребительские к учителю отношения со стороны детей, администрации, родителей, государства. Именно методический инструментарий экзистенциальной педагогики сможет помочь в становлении учителя, осознающего и принимающего миссию служения просвещению народа как ценность своего будущего труда! В данной связи нам импонирует послыл авторов монографии о необходимости использования педагогических средств субъектно-ориентированной направленности. Так, Л.В. Байбородова, описывая сущность и особенности применения субъектно-ориентированной технологии, отмечает, что «главной ее целью является развитие субъектности человека, вхождение его в режим саморазвития, формирование у него веры в себя и освоение им средств развития собственной индивидуальности». [Теоретико-методические основания... Т. 2: 65]. С позиции подготовки будущего учителя, отметим, что любой учитель – это бывший ученик, поэтому, кто как ни студент сможет реально рефлексируя оценить действие данной методики, осмыслив, с одной стороны, ее значимость и эффективность для будущей профессиональной деятельности, а с другой – погружаясь в исполнение, взрастить свое экзистенциальное самоопределение через мотивацию, через идеал учителя. Для экзистенциального самоопределения студент должен иметь/культивировать в себе мужество быть самим собой, то есть обладать способностью принимать решения, действовать вопреки обстоятельствам и отстаивать свои миссионерские убеждения. Мы также считаем, что экзистенциальная педагогика, занимаясь возвращением аутентичной «самости» личности воспитанника, то есть, его внутреннего мира, безусловно, влияю-

щего и на поведенческие смыслы, должна деликатно подбирать педагогические средства, которым свойственна именно субъектная направленность.

Прочтение коллективной монографии наталкивает на дальнейшие размышления. Хотелось бы озвучить некоторые вопросы/аспекты, которые, на наш взгляд, являются жизненно важными и находятся в предметном поле будущего экзистенциальной педагогики:

1. *Анализ влияния информационной среды на социальное и профессиональное развитие будущего учителя; преодоление деструктивного воздействия контента социальных сетей на отношение будущих учителей к целям и ценностям социального бытия, будущей профессиональной деятельности.* В условиях стремительного нарастания влияния информационной среды на развитие будущего учителя процесс его экзистенциального самоопределения становится все менее управляемым, контролируемым, организуемым. Больше возникает стихийных факторов, влияние которых ограничить или контролировать становится практически невозможным. В данной связи важна субъектность личности. Но когда она должна появиться у человека? С ней школьник должен прийти в университет? И это задача школы? Или она появляется в процессе профессионального образования? Как ее развить?

2. *Диалектика внешнего и внутреннего, социального и индивидуального в процессе профессионально-личностного становления будущего учителя как проблема экзистенциальной педагогики.* В данной связи отметим важность коллектива. Остается ли он важным/главным фактором экзистенциального самоопределения личности? Очевидно, есть смысл поразмышлять о том, что такое коллектив в нынешних социокультурных условиях, и в какой степени сегодня его влияние компенсируется влиянием информационной среды? Почему сегодня не только школьники, но и студенты все больше погружены в социальные сети/сообщества и все меньше нуждаются в социальной среде? Или это временное явление, дань моде? Придет ли к студенту тоска по коллективу как среде для самовыражения, самопрезентации?

3. *Проблема формирования педагогического идеала в сознании будущего учителя и влияние данного идеала в контексте различных социокультурных факторов на его экзистенциальное самоопределение.* Согласно экзистенциальной педагогике, нужен ли идеал или нет? Важен ли он или нет? Если нужен/важен, то как его сформировать в сознании будущего учителя и гражданина?

Решение данных вопросов, как нам кажется, с одной стороны, определяет перспективы развития экзистенциальной педагогики, а с другой, – актуализиру-

ет проблемы профессиональной подготовки будущих учителей.

Итак, можно с уверенностью сказать, что анализируемый двухтомник вносит значительный вклад в развитие педагогической науки, а сформулированные авторским коллективом основные идеи экзистенциальной педагогики дают теоретико-методологические основы для разработки концепции экзистенциального самоопределения будущего учителя в образовательной среде педагогического вуза, где становление личности будущего учителя должно рассматриваться как бесконечный поиск смысла педагогического бытия. Выражаем искреннюю надежду на то, что авторы двухтомника поддержат нас в данном умозаключении. В любом случае, после аналитического прочтения труда мы, вслед за Петром Гриневым, останемся привержены своему выбору и вере в то, что именно экзистенциальная педагогика поможет решить социально и жизненно важные проблемы – проблемы подготовки будущих учителей-миссионеров, приверженцев идеи служения просвещения народу!

Библиографический список

Белюков К. Жизнь – это череда выборов // Учительская газета. 2014. № 27. URL: <https://ug.ru/zhizneto-chereda-vyborov/>. Дата обращения: 24.08.2024.

Верховцев К.Н. Экзистенциальная педагогика: учебное пособие для вузов / К.Н. Верховцев, Н.А. Алексеев. Москва: Издательство Юрайт, 2024. 272 с.

Гребенюк О.С. Основы педагогики индивидуальности: учебное пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. Калининград: Калининградский ун-т, 2000. 572 с.

Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности: учебник и практикум для вузов / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. 2-е изд., доп. Москва: Издательство Юрайт, 2024. 410 с.

Исаев Е.А. Экзистенциальная направленность подготовки будущего учителя в условиях социокультурной неопределенности // Наука и образование: актуальные вопросы теории и практики. Материалы IV Международной научно-методической конференции. Самара-Оренбург, 2024. С. 418-420.

Ниязбаева Н.Н. Экзистенциальный поворот в педагогике и образовании: свобода, смыслы, самоосуществление // Историко-педагогический журнал. 2022. № 1. С. 36-44.

Пушкин А.С. Капитанская дочка. URL: <https://ilibrary.ru/text/107/p.1/index.html>. Дата обращения: 24.08.2024.

Репринцев А.В. Искусство и человек в системе духовных ценностей постиндустриального мира: векторы эволюции смыслов и эталонов культуры // Уче-

ные записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2021. №3 (59).

Репринцев А.В. Диалектика отношений учителя и культуры в условиях социальной неопределенности. Остается ли педагог субъектом культуры общества будущего? // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2022. №3 (63).

Репринцев А.В. Диалектика внешнего и внутреннего в процессе интериоризации личностью ценностей и нормативов культуры / Теоретико-методические основания экзистенциальной педагогики: коллективная монография. В 2-х тт. Том 1 / под науч. ред. М.И. Рожкова. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2023. С. 52-81.

Репринцев А.В. Ценностное отношение личности к действительности как продукт интериоризации ценностей и норм культуры // Теоретико-методические основания экзистенциальной педагогики: коллективная монография. В 2-х тт. Том 1 / под науч. ред. М. И. Рожкова. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2023. С. 109-143.

Рожков М.И. Концепция экзистенциальной педагогики // Ярославский педагогический вестник. 2002. № 4 (33). С. 73-77.

Рожков М.И. Воспитательный потенциал дополнительного образования в освоении детьми культурно-исторического наследия Крыма // Педагогические технологии. 2022. № 3. С. 4-8.

Рожков М. И. Воспитание свободного человека: монография / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2020. 264 с.

Теоретико-методические основания экзистенциальной педагогики: коллективная монография. В 2-х тт. Том 1 / под науч. ред. М. И. Рожкова. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2023. 295 с.

Теоретико-методические основания экзистенциальной педагогики: коллективная монография. В 2-х тт. Том 2 / под науч. ред. М. И. Рожкова. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2023. 319 с.

Тихомирова Л.Ф. Экзистенциальный подход к реализации педагогами функции сохранения здоровья учащихся // Ярославский педагогический вестник. 2011. №4. Том II. С. 30-33.

Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / Пер. с англ. и нем. Д.А. Леонтьева, М.П. Папуша, Е.В. Эйдмана. М.: Прогресс, 1990. 368 с.

Франкл В. Воспоминания = Was nicht in meinen Buchern steht Lebenserinnerungen. М.: Альпина нон-фикшн, 2015. 196 с.

Isaev E.A. Pedagogical Support of Existential Self-Determination as a Practice of Developing Student's Personal Potential // Research Result. Pedagogy and Psychology of Education (Научный результат. Педагогика и психология образования). 2024. Т. 10. № 2. С. 25-33.

Reference

Belyukov K. Zhizn' – e'to chereda vy'borov [Life is a series of choices]. Uchitel'skaya gazeta [Teacher's newspaper], 2014, vol. 27. URL: <https://ug.ru/zhizn-eto-chereda-vyborov/>. (In Russ.)

Verhovcev K.N. E'kzistencial'naya pedagogika: uchebnoe posobie dlya vuzov [Existential Pedagogy: a textbook for universities] / K.N. Verhovcev, N.A. Alekseev. Moscow: Izdatel'stvo Yurajt, 2024. 272 p. (In Russ.)

Grebenyuk O.S. Osnovy' pedagogiki individual'nosti: uchebnoe posobie [Fundamentals of pedagogy of individuality: a textbook] / O.S. Grebenyuk, T.B. Grebenyuk. Kaliningrad: Kaliningradskij un-t, 2000. 572 p. (In Russ.)

Grebenyuk O.S. Pedagogika individual'nosti: uchebnik i praktikum dlya vuzov [Pedagogy of individuality: textbook and workshop for universities] / O.S. Grebenyuk, T.B. Grebenyuk. 2-e izd., dop. Moscow: Izdatel'stvo Yurajt, 2024. 410 p. (In Russ.)

Isaev E.A. E'kzistencial'naya napravlenost' podgotovki budushhego uchitelya v usloviyax sociokul'turnoj neopredelennosti [Existential focus of future teachers training in conditions of socio-cultural uncertainty]. Nauka i obrazovanie: aktual'ny'e voprosy' teorii i praktiki. Materialy' IV Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii [Science and education: topical issues of theory and practice. Proceedings of the IV International scientific and methodological conference]. Samara-Orenburg, 2024, pp. 418-420. (In Russ.)

Niyazbaeva N.N. E'kzistencial'ny'j povорот v pedagogike i obrazovanii: svoboda, smy'sly', samoosushchestvlenie [The existential turn in pedagogy and education: freedom, meaning, self-realization]. Istoriko-pedagogicheskij zhurnal [Historical and pedagogical journal], 2022, vol. 1, pp. 36-44. (In Russ.)

Pushkin A.S. Kapitanskaya dochka [The captain's daughter]. URL: <https://ilibrary.ru/text/107/p.1/index.html>. (In Russ.)

Reprincev A.V. Iskusstvo i chelovek v sisteme duhovny'x cennostej postindustrial'nogo mira: vektory' e'voljucii smy'slov i e'talonov kul'tury' [Art and man in the system of spiritual values of the post-industrial world: vectors of the evolution of meanings and standards of culture]. Ucheny'e zapiski. E'lektronny'j nauchny'j zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta [Scientific Notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University], 2021, vol. 3(59). (In Russ.)

Reprincev A.V. Dialektika otnoshenij uchitelya i kul'tury' v usloviyax social'noj neopredelennosti. Ostaetsya li pedagog sub`ektom kul'tury' obshchestva budushhego? [Dialectics of the relationship between teacher and culture in conditions of social uncertainty. Does the teacher remain a subject of culture in the society of the future?]. Ucheny'e zapiski. E'lektronny'j nauchny'j zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta [Scien-

tific Notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University], 2022, vol. 3(63). (In Russ.)

Reprincev A.V. Dialektika vneshnego i vnutrennego v processe interiorizacii lichnost'yu cennostej i normativov kul'tury' [Dialectics of external and internal in the process of internalization of values and norms of culture by the individual]. Teoretiko-metodicheskie osnovaniya e'kzistencial'noj pedagogiki: kollektivnaya monografiya. V 2-x tt. Tom 1 [Theoretical and Methodological Foundations of Existential Pedagogy: Collective Monograph. In 2 vols. Volume 1]. pod nauch. red. M. I. Rozhkova. Yaroslavl': RIO YaGPU, 2023, pp. 52-81. (In Russ.)

Reprincev A.V. Cennostnoe otnoshenie lichnosti k dejstvitel'nosti kak produkt interiorizacii cennostej i norm kul'tury' [The value attitude of the individual to reality as a product of the internalization of values and cultural norms]. Teoretiko-metodicheskie osnovaniya e'kzistencial'noj pedagogiki: kollektivnaya monografiya. V 2-x tt. Tom 1 [Theoretical and methodological foundations of existential pedagogy: collective monograph. In 2 volumes. Volume 1]. pod nauch. red. M. I. Rozhkova. Yaroslavl': RIO YaGPU, 2023, pp. 109-143. (In Russ.)

Rozhkov M.I. Konceptiya e'kzistencial'noj pedagogiki [The concept of existential pedagogy]. Yaroslavl'skij pedagogicheskij Vestnik [Yaroslavl pedagogical bulletin], 2002, vol. 4 (33), pp. 73-77. (In Russ.)

Rozhkov M.I. Vospitatel'ny'j potencial dopolnitel'nogo obrazovaniya v osvoenii det'mi kul'turno-istoricheskogo naslediya Kry'ma [The educational potential of additional education in children's development of the cultural and historical heritage of the Crimea]. Pedagogicheskie tehnologii [Pedagogical technologies], 2022, vol. 3, pp. 4-8. (In Russ.)

Rozhkov M. I. Vospitanie svobodnogo cheloveka: monografiya [Education of a free man: monograph]. M.I. Rozhkov, L. V. Bajborodova. Moscow; Berlin: Direkt-Media, 2020, 264 p. (In Russ.)

Teoretiko-metodicheskie osnovaniya e'kzistencial'noj pedagogiki: kollektivnaya monografiya [Theoretical and methodological foundations of existential pedagogy: collective monograph. V 2-x tt. Tom 1]. pod nauch. red. M.I. Rozhkova. Yaroslavl': RIO YaGPU, 2023, 295 p. (In Russ.)

Teoretiko-metodicheskie osnovaniya e'kzistencial'noj pedagogiki: kollektivnaya monografiya [Theoretical and methodological foundations of existential pedagogy: collective monograph. V 2-x tt. Tom 2]. pod nauch. red. M.I. Rozhkova. Yaroslavl': RIO YaGPU, 2023, 319 p. (In Russ.)

Tixomirova L.F. E'kzistencial'ny'j podxod k realizacii pedagogami funkcii soxraneniya zdorov'ya uchashhixsya [An existential approach to the implementation of the function of preserving the health of students by teachers]. Yaroslavl'skij pedagogicheskij Vestnik [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2011, vol. 4, Tom II, pp. 30-33. (In Russ.)

Frankl V. Chelovek v poiskax smy'sla [Man in search of meaning: Sbornik]. Per. s angl. i nem. D.A. Leont'eva, M.P. Papusha, E.V. E'jdmana. Moscow: Progress, 1990, 368 p.

Frankl V. Vospominaniya [Was nicht in meinen Buchern steht Lebenserinnerungen]. Moscow: Al'pina non-fikshn, 2015, 196 p.

Isaev E.A. Pedagogical Support of Existential Self-Determination as a Practice of Developing Student's Personal Potential. Research Result. Pedagogy and Psychology of Education. 2024. T. 10. Vol. 2. C. 25-33.

Статья поступила в редакцию 19.10.2024; одобрена после рецензирования 30.10.2024; принята к публикации 02.11.2024.

The article was submitted 19.10.2024; approved after reviewing 30.10.2024; accepted for publication 02.11.2024.

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 Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи
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 (**н.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.

Божиллов И., Тотоманова А., Билярски И. Бориллов синодик. София: Паблшинг 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 с. – 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.: НЛО, 2006. 332 с
Proskurina V.Iu. *Mify imperii. Literatura i vlast' v epokhu Ekateriny II* [The myths of the empire. Literature and power in the era of Catherine II]. Moscow, NLO Publ., 2006, 332 p. (In Russ.)

Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / под ред. И.А. Бодуэна де Куртенэ. М.: Прогресс, Универс, 1994. 2030 стб. (Репринт. изд. 1903–1909 гг.)

Dal' V.I. *Tolkovyi slovar' zhivogo velikorusskogo iazyka*: v 4 t. [Dictionary of the living Russian language: in 4 vols.], ed. by I.A. Boduena de Kurtene. Moscow, Progress Publ., Univers Publ., 1994, 2030 col. (In Russ.)

Морозов И.Л. «Горестная профанация» (Неопубликованные письма П.В. Анненкова о революции 1848 г. в Париже) // Исторический сборник, 1935, № 4. С. 223–258.

Morozov I.L. "Gorestnaja profanacija" (*Neopublikovannye pis'ma P.V. Annenkova o revoljucii 1848 g. v Pari-zhe*) ["Woeful profanation" (unpublished letters of P.V. Annenkov about the 1848 revolution in Paris)]. *Istoricheskij sbornik* [Historical collection], 1935, № 4, pp. 223–258. (In Russ.)

Непомнящий В.С. Пушкин в свете очевидностей // Новый мир. 1998. № 6. С. 190–216.

Непомнящий В.С. *Pushkin v svete ochevidnosti* [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 mifo 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).

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета

Серия:

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

2024 – № 3

Учредитель и издатель

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Костромской государственной университет»

Главный редактор

Самохвалова Анна Геннадьевна

доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, доцент,
Костромской государственной 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 08.11.2024.
Дата выхода в свет 24.12.2024.
Формат 60×90 1/8. Усл. печ. л. 23,75.
Уч.-изд. 24,7 л.
Тираж 500 экз.
Заказ № 155.

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