ISSN 2073-1426

КГУ

Костромской государственный университет

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета

ПЕДАГОГИКА
ПСИХОЛОГИЯ
СОЦИОКИНЕТИКА

4
2024

КГУ

Костромской
государственный
университет

ВЕСТНИК
КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ
ПЕДАГОГИКА.
ПСИХОЛОГИЯ.
СОЦИОКИНЕТИКА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Выходит с 2006 года

VESTNIK
OF KOSTROMA STATE UNIVERSITY

SERIES
PEDAGOGY.
PSYCHOLOGY.
SOCIOKINETICS

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL JOURNAL

Appears since 2006

2024 **№ 4**

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

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

16+

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 Байбородова Л.В., Груздев М.В., Лушникова Т.В.
Особенности организации образовательного процесса в сельской малокомплектной школе

12 Зайнуллин Л.И.
Концепт евразийского образовательного пространства как новая парадигма в обучении

20 Кучина Ю.М.
Критерии и показатели готовности подростков к военно-профессиональной деятельности

26 Дубенский П.И., Захарова Ж.А.
Содержание, средства, условия и результаты формирования у подростков ответственного отношения к обращению с оружием

ПСИХОЛОГИЯ

33 Каменская А.С., Сапоровская М.В.
Разлука в близких отношениях: эмоциональные и психологические аспекты в восприятии мужчин и женщин

41 Борисова Н.В.
Изучение индивидных свойств исторической личности (на примере В.Ф. Войно-Ясенецкого)

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

50 Шефер О.Р., Крайнева С.В., Лебедева Т.Н., Эрентраут Е.Н.
Формирование инженерного мышления школьников посредством решения квазипрофессиональных задач физического содержания

58 Брагина М.В.
Потенциал школьных учебников по географии в контексте формирования у учащихся глобальной ответственности

67 Жиркова О.П., Кабешова Ю.В.
Интервью как средство развития умений диалогической речи в старших классах

73 Бурова М.А., Хитрова И.В.
Написание абзаца при формировании навыков письменной речи на уроках английского языка в старшей школе и вузе

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

80 Самохвалова А.Г., Чагина Л.Л., Шипова Н.С.
Структурно-функциональная модель социальной адаптации и реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья на основе создания инклюзивной одежды

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

90 Казаков А.В.
Уровень субъективного благополучия студентов-первокурсников в образовательной среде вуза

99 Соловьева Е.В.
Структурно-уровневая организация эмпатии в условиях вузовской адаптации студентов

108 Халадов Х.-А.С., Ходырев А.М., Головина И.В.
Факторы академической мобильности, влияющие на формирование гражданской идентичности будущих педагогов

122 Рахимов А.А.
Дидактические подходы к использованию компьютерного моделирования в процессе математической подготовки студентов в техническом вузе

133 Гальчинский Д.Н.
К вопросу об использовании дискурсивной стратегии «хеджинг» при обучении англоязычной диалогической речи студентов гуманитарных специальностей

CONTENTS

PEDAGOGY

5 L.V. Bayborodova, M.V. Gruzdev, T.V. Lushnikova
Features of the organization of the educational process in a rural small school

12 L.Il. Zainullin
The concept of the Eurasian educational space as a new paradigm in teaching

20 Yu.M. Kuchina
Criteria and indicators of adolescents' readiness for military-professional activities

26 P.I. Dubensky, Zh.A. Zakharova
The content, means, conditions and results of the formation of a responsible attitude among adolescents to the handling of weapons

PSYCHOLOGY

33 A.S. Kamenskaya, M.V. Saporovskaya
Separation in Close Relationships: Emotional and Psychological Aspects in the Perception of Men and Women

41 N.V. Borisova
The study of the individual properties of a historical personality (using the example of V.F. Voino-Yasenetsky)

TEACHING THEORY AND METHODOLOGY

50 O.R. Shefer, S.V. Kraineva, T.N. Lebedeva, E.N. Erentraut
Formation of engineering thinking of schoolchildren by solving quasi-professional tasks of physical content

58 M.V. Bragina
Potential of school geography textbooks in the context of forming global responsibility in students

67 O.P. Zhirkova, Iu.V. Kabeshova
Interview as a means of development of dialogic speech skills in senior classes

73 M.A. Burova, I.V. Khitrova
The role of paragraph writing in developing writing skills in English with high school and university students

SPECIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

80 A.G. Samohvalova, L.L. Chagina, N.S. Shipova
Structural and functional model of social adaptation and rehabilitation of people with disabilities based on the creation of inclusive clothing

PROFESSIONAL EDUCATION

90 A.V. Kazakov
The level of subjective well-being of first-year students in the educational environment of the university

99 E.V. Solovyeva
The structural-level organization empathy in the conditions of university adaptation students

108 Kh.-A.Sul. Khaladov, A.Mi. Khodyrev, I.V. Golovina
Factors of academic mobility influencing the formation of civil identity of future teachers

122 A.A. Rakhimov
Didactic approaches the use of computer modeling of the process of mathematical training of students in a technical university

133 D.N. Galchinskii
On the issue of using the discourse strategy of "hedging" in teaching English dialogic speech to students of humanities

141 Смирнова Н.Н., Соловьев А.Г.
Менеджмент личностно-мотивационного развития специалистов в сфере наркологии в медицинском вузе
148 Малыгин Д.В.
Образовательный заказ как мотив формирования профессиональной инициативности специалистов в условиях корпоративного образования

СОЦИОКИНЕТИКА
156 Куприянов Б.В., Смирнов П.А.
Инерция оттепели в проекте лагеря комсомольского актива эпохи застоя (на материалах костромского лагеря «Комсорг» 1974–1989 гг.)

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ
167 Захарова Ж.А., Козырева Т.В.
Социально-педагогическая и психолого-педагогическая деятельность: актуальные проблемы, достижения, инновации
172 Семилет Т.А., Деминова М.А., Манскова Е.А., Витвинчук В.В., Лукашевич Е.В., Фотиева И.В.
Эффекты адаптации СМИ к реалиям гиперсовременности: круглый стол ученых

180 ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

141 N.N. Smirnova, A.G. Soloviev
Management of personal and motivational specialists' development in narcology field at medical university
148 D.V. Malygin
Educational order as a motive for the formation of professional initiative of specialists in the context of corporate education

SOCIOKINETICS
156 B.Vi. Kupriyanov, P.Al. Smirnov
Inertia of the Thaw in the Project of the Camp for Komsomol Activists in the Era of Stagnation (Based on the Materials of the Kostroma Camp "Komsorg" 1974–1989)

SCIENTIFIC LIFE
167 Zh.A. Zakharova, T.V. Kozyreva
Socio-pedagogical and psychological-pedagogical activity: current problems, achievements, innovations
172 T.A. Semilet, M.A. Deminova, E.A. Manskova, V.V. Vitvinchuk, E.V. Lukashevich, I.V. Fotieva
The effects of mass media adaptation towards the realia of hypermodernity: the round table of scientists

180 REQUIREMENTS TO REGISTRATION OF ARTICLES

ПЕДАГОГИКА

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 5–11. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 4, pp. 5–11. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 373
EDN 373
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-5-11

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СЕЛЬСКОЙ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЕ

Байбородова Людмила Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, lvbai@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-9004-9785

Груздев Михаил Вадимович, доктор педагогических наук, профессор, Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, gruzdevmv@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-5603-0864

Лушникова Татьяна Вячеславовна, кандидат педагогических наук, директор Дмитриевской средней школы Даниловского района Ярославской области, Ярославль, Россия, lushni.tatayana@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0003-3056-3675

Аннотация. В статье показаны особенности сельской малокомплектной школы, рассмотрены социальные, психологические, педагогические и организационные факторы, которые влияют на построение учебно-воспитательного процесса в малокомплектной школе, предложены конкретные педагогические средства и технологии, позволяющие повысить эффективность обучения и воспитания сельских школьников в условиях малочисленности классов, воспитательный потенциал учебного процесса, уровень взаимодействия школы и социума. Современные направления развития российского общества показывают, что укрепление России и развитие ее сельских территорий невозможно без вовлечения сельских жителей и образовательных учреждений. Сельская малокомплектная школа становится центром объединения нравственно здоровых членов общества, поддерживающим стабильность и снижающим социальное напряжение. Образовательные учреждения играют важную роль в решении местных проблем, предоставляя доступ к культуре и образованию. Современные малокомплектные школы сталкиваются с уменьшением числа обучающихся, принимая на себя дополнительные социальные обязанности. Важнейшим подходом, определяющим деятельность сельской малокомплектной школы, является социокультурный. Школы должны выполнять функции организаторов социокультурной активности и поддержки детских организаций. Главной целью созидания образовательного пространства вокруг малокомплектной школы является развитие творческой личности, способной к самостоятельным решениям. Важным фактором является развитие взаимодействия всех участников образовательного процесса и социальных партнеров, что позволит эффективно решать задачи социального становления личности в сельских условиях.

Ключевые слова: сельская малокомплектная школа, социум, образовательное пространство, социальные партнеры, социокультурный подход, интеграция, педагогизация среды.

Благодарности: работа выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации «Разработка моделей эффективного функционирования малокомплектных образовательных организаций, реализующих основные общеобразовательные программы» 1023121000002-8

Для цитирования: Байбородова Л.В., Груздев М.В., Лушникова Т.В. Особенности организации образовательного процесса в сельской малокомплектной школе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 5–11. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-5-11

© Байбородова Л.В., Груздев М.В., Лушникова Т.В., 2024

Research Article

FEATURES OF THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN A RURAL SMALL SCHOOL

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/0000-0002-9004-9785

Mikhail V. Gruzdev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, gruzdevmv@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-5603-0864

Tatyana V. Lushnikova, Candidate of Pedagogical Sciences, Director of Dmitrievskaya Secondary School of Danilovsky district of Yaroslavl region, Yaroslavl, Russia, lushni.tatayana@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0003-3056-3675

Abstract. The article attempts to show the features of a small rural school, consider the social, psychological, pedagogical and organizational factors that influence the construction of the educational process in a small school, propose specific pedagogical tools and technologies to improve the effectiveness of teaching and educating rural schoolchildren in conditions of small classes, the educational potential of the educational process, the level of interaction between the school and society. Modern trends in the development of Russian society show that the strengthening of Russia and the development of its rural territories is impossible without the involvement of rural residents and educational institutions. A rural small-scale school becomes a center for uniting morally healthy members of society, maintaining stability and reducing social tension. Educational institutions play an important role in solving local problems by providing access to culture and education. Modern small schools face a decrease in the number of students, taking on additional social responsibilities. The most important approach determining the activity of a rural small-scale school is socio-cultural. Schools should serve as organizers of socio-cultural activity and support for children's organizations. The main goal of creating an educational space around an integrated school is the development of a creative personality capable of independent decisions. An important factor is the establishment of interaction between all participants in the educational process and social partners, which will effectively solve the problems of social formation of personality in rural conditions.

Keywords: rural small-scale school, society, educational space, social partners, socio-cultural approach, integration, pedagogization of the environment.

Acknowledgements: The work was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation "Development of models for the effective functioning of small educational organizations implementing basic general education programs" 1023121000002-8

For citation: Bayborodova L.V., Gruzdev M.V., Lushnikova T.V. Features of the organization of the educational process in rural small-scale schools. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 4, pp. 5–11 (In Russ.). https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-5-11

Приоритеты развития российского общества свидетельствуют о том, что дальнейшее укрепление страны, поддержание ее духовных и этических ценностей, улучшение уровня жизни граждан, производственных и социальных ресурсов невозможны без активного участия в этих процессах сельских поселений и образовательных учреждений, находящихся в сельской местности. Сельские образовательные организации имеют непосредственное влияние на решение множества проблем, с которыми сталкиваются жители сел, поскольку школа порой является единственным центром образования и культуры.

Характеристики социальной среды в сельской местности, включающие в себя экономические, социокультурные, конфессиональные, этнические, имущественные и другие элементы, формируют уникальность и отличие сельских школ от прочих образовательных учреждений [Гурьянова: 12].

В условиях современности школы в сельских районах сталкиваются с сокращением числа учеников, и, как следствие, некоторые полнокомплектные школы переходят в группу малокомплектных: при отсутствии какой-либо параллели классов или наличии классов-комплектов школа относится к малокомплектной. Уникальные особенности образовательного процесса и системы формирования отношений в такой школе обусловлены ограниченным числом учеников, что имеет как достоинства, так и недостатки.

С одной стороны, школа является частью общества и результатом его деятельности, с другой – она сама формирует определенные условия для развития и воспитания всех причастных к ней, включая детей, учителей, родителей, местных жителей. В третью очередь, школа является организацией, берущей на себя функции управления образовательной системой своей внутренней социальной среды. Школа на селе, по мнению Т.Н. Немирич [Немирич: 43], призвана выполнять функции, которые могут быть недостаточно представлены у ее социальных партнеров.

Сегодня имеет место научная, практическая и управленческая дискуссия о целесообразности, фи-

нансовой рентабельности сохранения сельских малокомплектных школ. В поисках решений необходимо задуматься о роли сельской школы в окружающем социуме, проанализировать особенности организации образовательного процесса в сельских малокомплектных школах и определить, что является для нас приоритетом.

В образовательной среде малокомплектной сельской школы можно выделить различные уровни структуры – от макроуровня, который представляет собой единое образовательное пространство сельского общества, до микроуровня, характеризующегося персонализированным образованием. Данная образовательная среда является единой системой, где все компоненты взаимосвязаны и необходимы для функционирования в целом. Изменения, происходящие на уровне индивидуального обучающего опыта, оказывают влияние на всю образовательную среду, и наоборот, изменения в более широком масштабе также затрагивают персонализированные аспекты образования [Фрумин: 25]. Следовательно, важным фактором создания образовательной среды в сельской школе является налаживание взаимодействия всех участников образовательного процесса и социальных партнеров. Лишь в условиях согласованного сотрудничества возможно эффективное решение задач социального становления личности [Ясвин: 54].

Главная цель образовательного пространства, формирующегося вокруг малокомплектной школы, заключается в создании условий для развития творческой личности, которая способна самостоятельно принимать ответственные решения на основе своих ценностей. Личностно ориентированная развивающая среда школы гарантирует всем субъектам возможности для удовлетворения их образовательных потребностей, а в сельской местности немало талантливых учащихся, которые нуждаются в педагогической поддержке.

В малокомплектной сельской школе существуют благоприятные условия для индивидуализации образовательного процесса, ориентированного на развитие уникальности и самостоятельности учеников. Учителя и наставники, сопровождая развитие каждого ученика, принимают во внимание его личные образовательные способности, потребности, уровень подготовки, а также жизненные и карьерные планы, помогая выбрать наиболее подходящие формы образования и самообразования, вдохновляя на развитие и поддерживая создание индивидуальных образовательных программ.

Организуя педагогический процесс в малокомплектных сельских школах, для улучшения качества и доступности образования важно акцентировать внимание на реализации *подходов*: социокультурного, экосистемного, ресурсного, интегративно-вариативного, субъектно-ориентированного. Актуальность применения социокультурного подхода в сельских районах в настоящее время возрастает, так как школы на селе сильно зависят от своего окружения. В сельских школах интеграционные процессы и социальные связи воспринимаются как естественная часть жизни. Благодаря взаимодействию с внешней средой малокомплектной школе удается преодолевать географическую и культурную замкнутость, мешающую развитию субъектов [Цирульников: 5]. Экосистемный подход позволяет рассматривать малокомплектную сельскую школу как взаимосвязанную систему, где все компоненты работают на единую цель, а школа как часть общества взаимодействует с различными учреждениями и организациями [Коршунова: 67]. Ресурсный подход подразумевает переход от негативной оценки к выявлению достоинств и возможностей для развития малокомплектной школы, а также поиск ресурсов внутри сообщества. Интегративно-вариативный подход подчеркивает уникальность каждой школы, предполагая использование различных форм учебной и внеучебной деятельности и готовность учащихся к осознанному выбору образовательного пути. Субъектно ориентированный подход акцентирует внимание на использовании педагогических технологий, которые способствуют формированию самостоятельных учащихся, а также их активности и ответственности в образовательном процессе.

Содержание образовательной деятельности малокомплектной сельской школы определяется нормативными документами и в целом соответствует задаче создания единого образовательного пространства на территории страны. В то же время каждая образовательная организации может дополнять содержание своей деятельности с учетом интересов и запросов субъектов образовательных отношений и особенностей конкретной школы. К особенностям, определяющим содержание образования в малокомплектной сельской школе, относятся:

– отражение местных национальных, культурных, исторических и природных традиций, а также профессиональной деятельности родителей и будущих профессий обучающихся;

– включение вопросов, касающихся оптимального использования ресурсов школы и интеграции с социальными партнерами, ориентированных на профессиональную деятельность;

– развитие социальных и правовых знаний школьников;

– формирование умений, необходимых для жизни на селе, освоение дистанционных технологий и удаленной работы;

– изучение местных возможностей для получения профессионального образования и дальнейшей профессиональной деятельности;

– развитие инициативности, самостоятельности, стрессоустойчивости и других личных качеств детей;

– учет условий для работы с разновозрастными группами и привлечение местных специалистов;

– предоставление информации о возможностях образования и культурных особенностях региона.

Сельская школа не ограничивается образованием в рамках только агротехнологического профиля. Учащиеся должны социализироваться и понимать структуру современного мира, что особенно важно в условиях глобализации и постиндустриального общества, где основой являются человеческий разум и информация. Выпускник сельской школы должен уметь работать с информацией, иметь навыки общения, быстро приспосабливаться к новым условиям и думать творчески, что особенно ценится в наше время.

В современной сельской малокомплектной школе созданы условия для развития общего и дополнительного образования через следующие направления:

– интеграция с общим образовательным процессом и местным сообществом сможет обогатить содержание и методы дополнительного образования, а также эффективно использовать ресурсы для удовлетворения запросов детей, включая мобильные форматы (Кванториумы) и дистанционные формы;

– развитие сотрудничества между сельскими учебными заведениями, специализированными учреждениями дополнительного образования, организациями профессиональной подготовки и производственными предприятиями;

– персонализация общего и дополнительного образования, что расширит выбор доступных программ за счет создания индивидуальных образовательных траекторий, организации психологического и педагогического сопровождения, а также внедрения дистанционных форм обучения.

В помощь педагогу, работающему в условиях сельской местности, сегодня предлагается целый ряд разработанных педагогической наукой и апробированных на практике *средств, форм, методов и технологий*, которые соответствуют условиям и особенностям малокомплектной школы.

Разновозрастные группы представляют собой важный инструмент для решения задач в области обучения и воспитания, а также для увеличения эффективности учебного процесса. Они объединяют детей разных возрастов и классов. В этом формате один педагог ведет занятия по различным образовательным программам. На начальных этапах это может осложнить работу учителя из-за недостатка опыта, однако создает более комфортные условия для обучения, развивает ключевые качества учеников и способствует формированию взаимопонимания между участниками образовательного процесса. Следует отметить, что речь идет не об уроке в традиционном понимании, а о занятии, где отсутствует строгая зависимость от времени, возможно изменение состава учащихся, а также взаимодействие детей с разным опытом и знаниями [Байбородова: 134].

Различают временные и постоянные группы; постоянные формируются, например, в малочисленных школах, где требуется объединение классов для преподавания ряда предметов. Важно организовать взаимодействие между участниками через решение общих задач, творческие и исследовательские задания, совместные проекты, что способствует активному обмену опытом и идеями старших и младших школьников.

В процессе обучения и воспитания в разновозрастных группах происходит естественная *интеграция* различных средств. Интеграция средств учебной и внеучебной деятельности обучающихся направлена на формирование единой педагогической структуры, в которой каждый элемент решает комплексные воспитательные и образовательные задачи. В сельских школах, где педагоги ориентируются на потребности и интересы детей, наблюдается стирание традиционных границ между урочной, внеурочной и внеучебной деятельностью школьников. Множество видов активности объединяет цели, задачи и содержание как учебных предметов, так и дополнительных занятий. Это объясняется в основном малочисленностью классов и педагогического состава, что создает возможности для гибкой организации образовательного процесса, а также способствует развитию связей с окружающей средой [Педагогические технологии: 203].

Объединение учебной и внеурочной деятельности помогает уменьшить излишнюю напряженность и формальность в обучении сельских учащихся, а также разнообразить их школьное времяпрепровождение. Привлечение специалистов из сферы сельского хозяйства, сотрудников культурных учреждений, библиотекарей и медиков может обогатить содержание уроков и разнообразить формы их проведения, добавив к традиционному уроку экскурсии, мастер-классы, конференции. Эффективными формами и средствами, используемыми в таких школах, являются тематические недели, углубленное изучение тем, проблемно-тематические дни, общешкольные события.

Общешкольные «ключевые» дела, разработанные В.А. Караковским, базируются на значимой и понятной теме, которая разрабатывается всеми участниками коллектива в сотрудничестве с местными жителями. При этом планируется, как интегрировать данную идею в учебный и внеучебный процесс. Ключевые дела предполагают участие всех классов и школьных объединений, становятся важными «воспитательными дозами» и могут проводиться ежемесячно, приобретая традиционный характер. Они затрагивают

различные сферы деятельности и учитывают интересы детей, способствуя развитию важных качеств и отношений.

День творческих возможностей и свободного выбора – это действенный интегративный образовательный и диагностический инструмент. В этот день ребенок получает шанс сделать осознанный выбор и принять самостоятельное решение о своих занятиях и участии в различных видах деятельности. Организуются группы разного возраста, учитывающие любознательность и желания детей. День может включать: уроки по выбору, занятия по интересам, свободное общение между учащимися и педагогами, совместные творческие проекты. В такой день дети могут самостоятельно выбирать, пробовать новые идеи и выражать свои интересы. Они участвуют в нестандартных учебных занятиях и совместной деятельности с учениками других классов, сочетая учебные и досуговые формы активности.

Событие «Малая Академия наук» формируется с учетом пожеланий детей и предложений педагогов и родителей. На подготовительном этапе проходит групповая дискуссия для определения актуальных вопросов, на которые необходимы ответы от специалистов. Учащиеся и преподаватели делятся на группы и под руководством учителя-консультанта обсуждают проблемы для заседания, высказывая собственные идеи. Затем определяются темы, приглашенные гости и мероприятия для итогового анализа дня. Создаются разновозрастные группы, в которых взрослые устанавливают контакты с организациями культуры и помогают в работе творческих коллективов, а педагоги разрабатывают расписание для дня Академии наук [Педагогичесие технологии: 211].

Технология «Погружение», основанная на идеях М.П. Щетинина, позволяет учащимся усваивать больше информации по комплексной теме за счет активных методов и форм. Это способствует целостному восприятию знаний и творческому сотрудничеству всех участников образовательных отношений.

Проблемно-тематический день имеет свои уникальные черты. В этот день обсуждается актуальная проблема, чаще всего формулируемая в виде вопроса, решение которого подразумевает поиск информации детьми в процессе подготовки и проведения мероприятия. Общая проблема может делиться на подвопросы, которые рассматриваются детьми самостоятельно в отведенное время – будь то на занятиях, экскурсиях, встречах или дома. В этот день не придерживаются жесткого расписания, а время и место обсуждений определяются в зависимости от интересов детей. Значительная часть этого дня отводится импровизации, креативности, обсуждению и практическим видам деятельности, а также проектной и исследовательской деятельности [Байбородова: 161].

В условиях села также возможно разнообразие мест проведения занятий, таких как музей, библиотека, магазин, природа или фермерское хозяйство [Обучение: 23]. Смена обстановки способствует активизации внимания детей и развитию их познавательных интересов, поэтому педагогам разумно предусмотреть занятия вне школьных стен, учитывая ближайшие учреждения и ресурсы местного хозяйства. Тесное сотрудничество сельской школы с представителями местной общественности помогает избежать обособления детей от окружающей действительности, приобрести опыт социального поведения, обогатить ресурсы, используемые в образовательном процессе. В свою очередь, школа пытается создать вокруг себя духовный, интеллектуальный и культурный центр сельского социума [Лушникова: 17]. Взаимное притяжение и сотрудничество школы и ее партнеров отвечает одной их основных идей развития взаимодействия – *педагогизации социального окружения* образовательной организации [Коршунова: 67].

Важно создавать психологически комфортную среду школы, способствующую проявлению и развитию субъектности, индивидуальности и значимых социальных качеств как у взрослых, так и у детей. В этой связи целесообразно применять *субъектно ориентированные технологии* [Байбородова: 142], которые становятся основополагающими для всех образовательных мероприятий. Они предполагают, что ребенок принимает самостоятельные решения на каждом этапе своей деятельности в соответствии с осознанными целями. Алгоритм применения такой технологии включает самодиагностику, самоанализ, самоопределение, самореализацию, самооценку и самоутверждение.

Субъектно ориентированная технология может лежать в основе любых форм, которые дети проектируют самостоятельно. Ее применение включает разные виды деятельности, обогащая процесс уникальным содержанием и методами. Одним из способов реализации такой технологии может стать проектирование детьми своего образовательного маршрута, что содействует осознанию ими значимости собственных целей и самостоятельному поиску средств их достижения.

В качестве примера субъектно ориентированной технологии можно рассмотреть и проектную деятельность. Это творческий процесс, направленный на решение конкретной задачи, где цели и содержание определяются самим ребенком и реализуются в ходе теоретической обработки информации. Ребенок может участвовать как в индивидуальных, так и в групповых проектах, выбирая темы и проблемы, соответствующие его интересам и возможностям [Байбородова: 157].

Малочисленные сельские школы сталкиваются с рядом серьезных проблем, требующих постоянного внимания. К их числу относятся: недостаток современного оборудования, обучение детей, уровень развития которых зачастую ниже, чем у их сверстников в городах, а также ограниченные возможности для профессионального развития в малом педагогическом коллективе. Малокомплектная школа играет ключевую роль в жизни села, являясь культурно-образовательным центром. Когда в сельских районах выстраивается интегрированная образовательная база для воспитания детей различных возрастных категорий, целесообразным является создание социально-педагогических комплексов, которые объединяют разнообразные учреждения – школы, детские сады, клубы, расположенные в пределах определенной территории. Внутри комплексов обучающиеся вовлекаются в широкий спектр образовательной, трудовой, творческой и коммуникативной активности, а функции обучения и воспитания молодежи выполняют не только школьные учителя, но и специалисты местных предприятий, народные мастера и умельцы, родственники обучающихся. Не редкость, когда небольшая сельская школа с уменьшающимся контингентом обучающихся становится филиалом более крупной школы, теряя при это часть своей самостоятельности. Считаем необходимым, чтобы при проведении различного рода организационных и структурных преобразований на селе приоритетным критерием принятия решения о сохранении, объединении или закрытии сельской малокомплектной школы являлось благополучие ребенка, создание комфортной образовательной среды и повышение доступности качественного общего и дополнительного образования для всех детей.

Список литературы

Байбородова Л.В. Педагогическое обеспечение доступности дополнительного образования сельских школьников: 2019: монография. Ярославль: ЯГПУ, 2019. 214 с.

Гурьянова М.П. Итоги модернизации сельской школы: 2005: монография. Москва: ИСПС РАО, 2005. 68 с.

Коршунова О.В. Теоретические основы становления образовательной экосистемы сельской школы // Педагогика сельской школы. 2024. № 3 (21). С. 5–21.

Лушникова Т.В. Использование социокультурного потенциала села в повышении доступности дополнительного образования // Социокультурное пространство села как источник трансляции семейных традиций: материалы Межрегион. науч.-практ. конф. (г. Саранск, 31 января 2020 г.) / МГУ им. Н.П. Огарева; под общ. ред. Е.Е. Ледяйкина. Саранск: Изд. Афанасьев В.С., 2020. С. 17.

Немирич Т.Н. Сельская школа как фактор оздоровления социальной среды // Человек и труд. 2011. № 3. С. 43–45.

Обучение в разновозрастных группах учащихся сельской школы: Из опыта учителей географии / под ред. Л.В. Байбородовой, А.В. Матвеева. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2003. 88 с.

Педагогические технологии: в 3 ч. Ч. 1. Образовательные технологии: учебник и практикум для вузов / Л.В. Байбородова и др.; под общ. ред. Л.В. Байбородовой, А.П. Чернявской. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Юрайт, 2023. 258 с.

Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития (школа взросления) // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 24–32.

Цирульников А.М. Социокультурный подход к развитию образования в сельских территориях // Педагогика сельской школы. 2022. № 2 (12). С. 5–32.

Ясвин В.А. Образовательная среда. От моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 368 с.

References

Bayborodova L.V. *Pedagogicheskoe obespechenie dostupnosti dopolnitel'nogo obrazovanija sel'skih shkol'nikov: 2019: monograph* [Pedagogical provision of access to additional education for rural schoolchildren: 2019]. Yaroslavl, YaGPU Publ., 2019, 214 p. (In Russ.)

Cirul'nikov A.M. *Sociokul'turnyj podhod k razvitiyu obrazovaniya v sel'skih territoriyah* [Socio-cultural approach to the development of education in rural areas]. *Pedagogika sel'skoj shkoly* [Pedagogy of rural schools], 2022, vol. 2 (12), pp. 5-32. (In Russ.)

Iasvin V.A. *Obrazovatel'naia sreda. Ot modelirovaniia k proektirovaniiu* [The educational environment. From modeling to design]. Moscow, Smysl Publ., 2001, p. 368. (In Russ.)

Frumin I.D., El'konin B.D. *Obrazovatel'noe prostranstvo kak pro-stranstvo razvitiia (shkola vzrosleniia)* [Educational space as a space of development (school of growing up)]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1993, vol. 1, pp. 24-32. (In Russ.)

Gur'ianova M.P. *Itogi modernizatsii sel'skoi shkoly: 2005:* monografiia [The results of the modernization of the rural school: 2005]. Moscow, ISPS RAO Publ., 2005, 68 p. (In Russ.)

Korshunova O.V. *Teoreticheskie osnovy stanovleniya obrazovatel'noj ekosistemy sel'skoj shkoly. Pedagogika sel'skoj shkoly* [Theoretical foundations of the formation of the educational ecosystem of rural schools. Pedagogy of rural schools], 2024, vol. 3 (21), pp. 5-21. (In Russ.)

Lushnikova T.V. *Ispol'zovanie sotsiokul'turnogo potentsiala sela v povyshenii dostupnosti dopolnitel'nogo obrazovaniia. Sotsiokul'turnoe prostranstvo sela kak istochnik transliatsii semeinykh traditsii* [Using the socio-cultural potential of the village to increase the avai-

lability of additional education. The socio-cultural space of the village as a source of broadcasting family traditions]: *materialy Mezhregion.* nauch.-prakt. konf. (g. Saransk, 31 ianv. 2020 g.), MGU im. N.P. Ogareva; ed. by E.E. Lediaikina. Saransk, Izd. Afanas'ev V.S. Publ., 2020, 17 p. (In Russ.)

Nemirich T.N. *Sel'skaia shkola kak faktor ozdorovleniia sotsial'noi sredy. Chelovek i trud* [Rural school as a factor in improving the social environment. Man and labor], 2011, vol. 3, pp. 43-45. (In Russ.)

Obuchenie v raznovozrastnykh gruppakh uchashchikhsia sel'skoi shkoly. Iz opyta uchitelei geografii [Education in different age groups of rural school students. From the experience of geography teachers], ed. by L.V. Baiborodova, A.V. Matveeva. Iaroslavl', Izdvo IaGPU Publ., 2003, p. 88. (In Russ.)

Pedagogicheskie tekhnologii: v 3 ch. Ch. 1. Obrazovatel'nye tekhnologii [Pedagogical technologies: in 3 vols. Vol. 1. Educational technologies: textbook and workshop for universities], L.V. Bayborodova et al.; gen. ed. by L.V. Bayborodova, A.P. Chernyavskaya, 2nd ed. Moscow, Yurait Publ., 2023, 258 p.

Статья поступила в редакцию 07.10.2024; одобрена после рецензирования 27.10.2024; принята к публикации 07.11.2024.

The article was submitted 07.10.2024; approved after reviewing 27.10.2024; accepted for publication 07.11.2024.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 12–19. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 4, pp. 12–19. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 37
EDN 37
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-12-19

КОНЦЕПТ ЕВРАЗИЙСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА КАК НОВАЯ ПАРАДИГМА В ОБУЧЕНИИ

Зайнуллин Ленар Ильдусович, кандидат исторических наук, Казанский юридический институт МВД России, Казань, Россия, Zainullin.l@mail.ru, https://orcid.org/0009-0008-2650-190X

Аннотация. В статье представлены феномен евразийского образовательного пространства и основные векторы его развития. Актуальность исследования обусловлена тем, что сегодня, в условиях геополитической нестабильности и разделения глобального мира на макрорегионы, развитие евразийского образовательного пространства имеет приоритетное значение. Целью исследования является изучение феномена евразийского образовательного пространства, где задачами выступают попытка определить его особенности и формы взаимодействия. Цель и задачи позволяют обогатить понятие евразийское образовательное пространство. Генезис формирования понятия евразийского образовательного пространства следует изучать во взаимосвязи с такими понятиями, как экономическое евразийское пространство, политическое евразийское пространство, социокультурное, ибо это понятие является отражением роли социокультурного феномена. Россия может стать «Срединным пространством евразийского образовательного пространства». Для этого необходимо увеличивать академическую мобильность студентов и молодых ученых, быть драйвером инноваций, создать общие социокультурные нормы и унифицировать образовательные стандарты. Теоретическая и практическая значимость статьи помогает сформировать понятие евразийского образовательного пространства. Выявляя его составные части, возможно определить дальнейшую образовательную и гуманитарную политику России в Евразии, укрепить суверенитет государства и дружественные связи в международных организациях.

Ключевые слова: евразийское образовательное пространство, концепт, новое пространство, срединное пространство.
Для цитирования: Зайнуллин Л.И. Концепт евразийского образовательного пространства как новая парадигма в обучении // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 12–19. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-12-19

Research Article

THE CONCEPT OF THE EURASIAN EDUCATIONAL SPACE AS A NEW PARADIGM IN TEACHING

Lenar Il. Zainullin, Lecturer, PhD of historical sciences, Kazan Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Kazan, Russia, Zainullin.l@mail.ru, https://orcid.org/0009-0008-2650-190X

Annotation. The article presents the phenomenon of the Eurasian educational space and the main vectors of its development. The relevance of the study is due to the fact that today, in conditions of geopolitical instability and the division of the global world into macro-regions, the development of the Eurasian educational space is of priority importance. The purpose of the study is to study the phenomenon of the Eurasian educational space, where the tasks are an attempt to determine its features and forms of interaction. The genesis of the formation of the concept of the Eurasian educational space should be studied in conjunction with such concepts as economic Eurasian space, political Eurasian space, sociocultural space, because this concept is a reflection of the role of the sociocultural phenomenon. Russia can become the “middle space” of the Eurasian educational space. To do this, it is necessary to increase the academic mobility of students and young scientists, be a driver of innovation, create common sociocultural norms and unify educational standards. The theoretical and practical significance of the article helps to formulate the concept of the Eurasian educational space. By identifying its components, it is possible to determine the further educational and humanitarian policy of Russia in Eurasia, strengthen the sovereignty of the state and strengthen friendly ties in international organizations.

Keywords: Eurasian educational space, concept, new space, middle space.
For citation: Zainullin L.I. The concept of the Eurasian educational space as a new paradigm in teaching. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 4, pp. 12–19 (In Russ.). https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-12-19

© Зайнуллин Л.И., 2024

В мире набирает силу процесс изменения политических и экономических, гуманитарных и культурных союзов глобального и панрегионального масштабов. На наш взгляд, это происходит под воздействием цивилизационных факторов, которые могут выражаться в национальном самосознании, поиске идентичности и идеологии.

Современный мир – второе десятилетие XXI века – резко развивает интеграционное взаимодействие, которое сопровождается новыми вызовами и угрозами для общества. Образование как основная часть культуры является одним из приоритетных направлений развития общества и человеческого капитала в целом. Данное образовательное пространство должно иметь независимый характер и соответствовать собственным национальным интересам. Не является исключением и евразийское пространство.

Гуманитарное сотрудничество в Евразии является одним из приоритетных направлений Российской Федерации и, будучи многонаправленным, может быть рассмотрено с позиций разных сфер [Комлева: 82]. Исходя из этого, нами представлена попытка сформировать концепт евразийского образовательно пространства, который на сегодняшний день имеет различные трактовки. Необходимо показать, прежде всего, противоречивость сотрудничества в Евразии, так как анализ общего евразийского пространства возможен, но, с другой стороны, нет возможности определить характерные его признаки, отличия и пути дальнейшего развития. Евразийское образовательное пространство формируется в систему взаимодействующих подсистем международного сотрудничества, где имеются разные уровни сотрудничества и интеграции. Например, если взаимоотношения России и Беларуси находятся на очень тесном уровне интеграции образовательных систем, то с Туркменистаном или Индией есть очень большой перекос взаимоотношений, который выражается в том, что из этих стран студенты едут учиться в Россию, но в обратную сторону движение происходит очень медленно.

Помимо определения степени взаимодействия международных структур, необходимо определить еще одну проблему евразийского образовательного пространства – опыт использования взаимодействия подсистем: выбор модели взаимодействия стран ЕАЭС, идеология «шанхайский дух», «срединное пространство» или нужно создавать новое образовательное пространство? В условиях осложнившейся за последнее время международной обстановки и формирования евразийского полюса возникает необходимость дать ответ на эти вопросы и приведение этого пространства к понятным правилам игры.

Проект Евразийского экономического союза и Евразийского сотрудничества является одним из приоритетов современной внешней политики Российской Федерации. Необходимо отметить, что термины «Евразийское пространство», «Евразийская цивилизация» и др. представлены работами Л.Н. Гумилева [Гумилев], А.Г. Дугина [Дугин: 17]. С другой стороны, применительно к современной практике евразийской интеграции в условиях глобального мира данные идеи во многом носят архаический характер [Васильева]. Современное пространство Евразии не укладывается в географические рамки Центральной Азии и Дальнего Востока, а приобретает другое значение, которое иногда называют «Большая Евразия». В этих условиях возникает потребность определить понятие евразийского образовательного пространства, сформулировать теоретический концепт, который соответствует сегодняшнему глобальному миру с его тотальной цифровизацией. Фактически на данный момент проект Евразийского образовательного пространства так и не является общепризнанным среди ученых.

Половина стран Евразии (в большей степени Центральная и Западная Европа) не имеют достаточно тесных связей с Россией в гуманитарном отношении по причине политических разногласий. Разворот «на Восток» со стороны России будет более существенный. Соответственно, необходимо развиваться не только в направлении Центральной Азии и Китая (хотя основными направлениями являются соседние государства), но и в направлении Южной Азии и стран Дальнего Востока. Говоря об экономическом потенциале развития, необходимо обратиться к работам Н.А. Васильевой. Нам импонируют идеи автора о том, что концепт Евразийского экономического союза следует рассматривать как новую интеграционную парадигму. Действительно, понятие «Евразийское образовательное пространство» как интеграционный концепт в геополитическом аспекте тесно сопряжено с формированием в научном пространстве таких понятий, как евразийское экономическое и политическое пространства. Концепция глобальной регионализации очень характерна не только для всего мира, но и для Евразии в частности. Начало второго десятилетия XXI в. отмечено большим количеством проектов для России в рамках государственных объединений БРИКС, ШОС, ЕАЭС, ОДКБ и др. Многозначность региональных трансформаций находит отражение в появлении наднациональных структур. Другими словами, мировая система в XXI в. достаточно сильно начинает меняться под воздействием глобализации (большая зависимость друг от друга в вопросах поставки сырья, подготовки и обучения специалистов, трансфер технологий) и регионализации. Исходя из вышесказанного, большое значение приобретает глобальная регионализация, где локальное и глобальное сосуществуют не в качестве

взаимоисключающих процессов, а, скорее, взаимодополняющих друг друга. Данная концепция подходит для развития евразийского образовательного пространства, когда каждое государство (общество, регион) вносит свой вклад в общее дело формирования образовательного пространства.

Исторический блок работ о евразийском образовательном пространстве представлен К.А. Пшенко, Е.Ф. Троицким, А.Р. Куйшбаевым. Целью своей диссертации доктор исторических наук К.А. Пшенко определяет рассмотрение многосторонней деятельности российских и межгосударственных организаций СНГ по формированию общего культурного и образовательного пространства государств – участников СНГ в 1990-е годы как важнейшего фактора и необходимого условия развития интеграционных процессов в странах Содружества [Пшенко]. Е.Ф. Троицкий вносит интересную мысль, исследуя регион Центральной Азии как часть евразийского пространства, где указывает не только систему взаимоотношений, но и подсистему [Троицкий]. В течение 2000-х гг. динамика межгосударственного взаимодействия в рамках центральноазиатской подсистемы определяла ее социально-экономическое положение. Один из основных выводов исследования гласит о том, что преобразование экономического, демографического и венного потенциала Казахстана и Узбекистана в региональное политическое лидерство осталось незавершенным. Мало того, регион Центральной Азии в 2000-х в большей степени был актуален для государств Евразии, нежели для крупных мировых политических игроков. Обоснованный интерес к евразийской мысли вообще и соответствующим геополитическим проблемам России имеет большое значение для нашего Отечества, становясь, например, объектом внимания в работах А.С. Панарина и других исследователей последних десятилетий [Панарин].

Современная трактовка неоевразийской интеграции определяется А. Дугиным как проект противников этого однополярного глобализма. Все большую актуальность и популярность приобретают идеи евразийства о глубинном культурно-историческом единстве и духовном родстве народов Евразии, проживающих на просторах постсоветского пространства [Бадмаев]. Гуманитарное сотрудничество играет очень важную роль в евразийском пространстве, учитывая геополитические сложности в современном мире. Необходимо отметить, что треть евразийского пространства занимает Российская Федерация, что делает ее одним из главных игроков в развитии взаимоотношений данного региона.

Исторический контекст евразийского образовательного пространства тесно связан с политическими и геополитическими сдвигами в переселении народов и формированием ассимилированных социокультурных пространств как среды проживания на пути миграции. Одним из золотых сечений всех путей миграции России стала территория Республики Татарстан, вернее жизнь вдоль Волги и Камы, где торговля шла по рекам и каналам [Трепавлов]. В данном случае нам импонирует концепт «срединного пространства». Историософия евразийского пространства включает в себя понятие «срединное пространство». Современную трактовку понятия «срединное пространство» обогатил Дж. Паркер, который определяет его как комплексное пространство, содержащее в себе географическую, социальную и политическую характеристики и претендующее на создание «собственного геополитического силового поля» [Parker]. По мнению Дж. Паркера, важнейшей чертой срединного пространства является возможность сохранять свою самостоятельность и независимость, что помогает обезопасить данное пространство от соседних. Таким образом, глобальный мир представляется как несколько субъектов (срединное пространство), которые взаимодействуют (противоборствуют) между собой за счет «пограничных зон»: физико-географической, климатической, экономической, этнокультурной и т. д. [LeDonne].

Педагогические исследования состоят из разносторонних по своему характеру диссертаций и публикаций. В диссертации Н.П. Игумновой «Евразийское библиотечное пространство: теория и практика развития» не дается исчерпывающего ответа по вопросу евразийского образовательного пространства, что доказывает актуальность определения феномена евразийского образовательного пространства. В диссертации евразийское библиотечное пространство исследовано как целостное геополитическое и социокультурное явление, направленное на расширение возможностей доступа к знаниям и информации, к национальному, общему евразийскому и мировому культурному наследию. Нам импонируют данные позиции, участники евразийского образовательного пространства способствуют обогащению педагогической науки, развитию диалога культур, синтезу научных теорий и идей.

В диссертации доктора педагогических наук М.Е. Ержанова отображается только этнокультурное пространство в образовании [Ержанов]. На наш взгляд, очень важное исследование, которое актуально в цифровую эпоху, представлено Д.И. Хлебовичем. В своей статье автор выдвигает тезис о том, что университетам принадлежит особая роль в создании евразийского образовательного пространства, и должны быть представлены возможности для наращивания интеграционного потенциала между вузами, в частности, через активизацию коммуникаций посредством современных каналов цифровизации [Хлебович]. В работе В.Н. Бадмаева территориально затрагиваются

в большей степени страны СНГ, рассматривается интеграция их вузов, что также, на наш взгляд, является неполным форматом понятия евразийского образовательного пространства. Стоит отметить исследование Н.М. Канашевич, где понятие евразийского образовательного пространства тесно переплетено с экономическим пространством и интеграцией вузов, в том числе ассоциацией евразийских университетов [Канашевич].

Особое внимание необходимо уделить педагогическому исследованию по созданию системы новых научных понятий теории формирования личности новоевразийского типа, где определены закономерности формирования такой личности. По мнению Т.Л. Гурулевой, «личность новоевразийского типа» – поликультурная языковая личность, обладающая новоевразийским мировоззрением, владеющая наряду с родным языком и культурой иностранными языками и культурами (западными, восточными), способная к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности в поликультурном интеграционном пространстве в условиях как российского, так и иноязычного социума и культуры в процессе эффективного межкультурного взаимодействия с представителями различных культур на основе идеологии нового евразийства, органически сочетающей ценности российской, европейской и восточной цивилизаций» [Гурулева].

Доказано, что Россия в регионе евразийского образовательного пространства является лидером по предоставлению образовательных услуг, так как имеет хорошую базу и человеческий капитал в сфере образования [Чугрина: 28]. Стоит отметить, что евразийское образовательное пространство понимается в рамках географии стран Евразийского экономического союза (далее ЕАЭС), что, на наш взгляд, не соответствует евразийскому образовательному пространству, так как это понятие намного шире. Интеграция для Евразии актуальна и важна. В социологии впервые об этом стал писать еще Э. Дюркгейм: «…Мы приходим к осознанию новой причины, которая делает разделение труда источником социальной сплоченности. Как мы уже говорили, он объединяет людей не только потому, что ограничивает активность каждого, но и потому, что увеличивает ее» [Émile Durkheim].

Этнокультурные особенности студентов из ЕАЭС не всегда имеют взаимонаправленный процесс, но это неоднозначно, так как происходит ассимиляция и потеря собственной идентичности. Цели обучения в России будущих студентов из Центральной Азии различны. Основная мотивация заключается в возможности получить качественное образование и поехать к себе домой как ценный специалист. Все это увеличивает возможность занять престижную должность. Без сомнения, в век технологий во многих государствах Евразии не хватает высококвалифицированных специалистов. Как показывает практика, большинство крупных политиков и бизнесменов из Центральной Азии получили международные контакты через российскую систему высшего образования. Существуют и внешние факторы, определяющие образовательный выбор индивида, факторы среды, влияющие на познавательный процесс. Сюда относится и желание семьи студента подготовить свою безбедную старость [Becker]. Необходимо отметить, что эти страны специально стимулируют данные процессы различными способами: объявляются конкурсы, выделяются бюджетные квоты на образование за рубежом, составляются договоры о сотрудничестве различных министерств [Зайнуллин 2021: 37]. В Республике Узбекистан присуждаются государственные стипендии президента республики, и молодые люди могут продолжить свое образование в магистратуре или аспирантуре за счет государственного бюджета, но при условии, что специалист вернется на работу в родную страну [Зайнуллин 2022: 429]. Важно отметить, что субъекты образовательных сред осваивают их в новых для них социокультурных условиях и проектируют свое евразийское образовательное пространство. Студенты и обучающиеся по программам дополнительного образования уже не учатся только в аудитории, они формируют для себя новые пространства – цифровые, самообразование, использование различных культурных кодов.

Исследования в экономических и политических науках имеют практический характер. В монографии Э.Д. Рубинской исследуются изменения в концепциях и методологических подходах к анализу международной миграции высококвалифицированных специалистов в условиях глобализации мировой экономики, что особенно актуально в современных условиях [Рубинская]. В работе Е.А. Куклиной и В.Н. Наумова представлена реализация образовательных проектов в формате двойных дипломов, где возможно решить проблемы интернационализации высшего образования [Куклина]. Студенты получают возможность приобрести навыки работы с большими объемами данных, осуществлять оценку ситуации и принимать нестандартные решения, осваивая магистерские программы. В процессе обучения присутствуют индивидуальные траектории обучения студента-магистранта. Все это помогает адаптировать национальные образовательные системы к международным стандартам. Основными выводами научной статьи являются следующие предложения: перевод международных программ в статус сетевых, реализуемых с ведущими вузами (в том числе развитие программ двойного диплома. На наш взгляд, выводы имеют серьезное основание, данную практику необходимо распространять не только на страны ЕАЭС, но и других представи-

телей Азии. Генезис формирования понятия евразийского образовательного пространства следует изучать во взаимосвязи с такими понятиями, как экономическое, политическое евразийское пространство, а также социокультурное пространство, ибо это понятие является отражением роли социокультурного феномена. Совместное развитие должно учитывать религиозные, этнические и образовательные традиции евразийского пространства.

В рамках Евразийского экономического форума было предложено ориентироваться на увеличении количества сетевых образовательных программ между университетами. На наш взгляд, унификация программ и ученых степеней действительно расширяет возможности международного сотрудничества, но существуют следующие сложности осуществления предложенной концепции: качество преподавания в вузах евразийского образовательного пространства сильно различается, и засчитать каждый модуль обучения достаточно сложно, непонятно, какой должен быть диплом у окончившего данный сетевой вуз, также следует учитывать отсутствие понимания культурных ценностей принимающего общества. При этом мы уже не говорим о дистанционном образовании – оно предполагает отсутствие реального погружения в образовательную среду и минимальный вклад научного исследования в реальный сектор экономики.

В педагогическом отношении необходимо отделять евразийское образовательное пространство и евразийское научно-образовательное пространство. Мы трактуем эти понятия как идеологию и взаимодействие высших учебных заведений.

Этнокультурные особенности и внимание к идентичности этносов в процессе взаимодействия в евразийском образовательном пространстве приводят к появлению новых пространств, учитывая новые социокультурные условия. Генезис формирования понятия евразийского образовательного пространства следует изучать во взаимосвязи с таким понятием, как экономическое, политическое, социокультурное евразийское пространство, ибо это понятие является отражением роли социокультурного феномена. Интеграционные проекты должны укреплять доверие и продуктивные результаты в педагогическом консорциуме.

Стоит отметить, что в вопросах разработки образовательных и методических программ Россия может стать «срединным пространством евразийского образовательного пространства». Для реализации этой цели необходимо, во-первых, реализовать идею унификации образовательных стандартов с постсоветским пространством за счет лидеров рейтинга университетов и филиалов ведущих вузов России. Во-вторых, следует привлекать данные вузы для решения проблем с НИОКР. В-третьих, нужно предложить те культурные ценности, которые способны объединить этносы, обучающиеся в образовательных учреждениях. В-четвертых, азиатские народы (в том числе на постсоветском пространстве), сохраняя культуру, развивают европейский стиль мышления, и Россия может существенно в этом помочь, хотя следует учитывать, что долгое время (особенно в эпоху Средневековья) фундамент знаний формировался странами Ближнего Востока, то есть превалировал азиатский (восточный) тип мышления. Причём движение идёт как с Запада на Восток, так и наоборот.

Резюмируя вышесказанное, можно утверждать, что евразийское образовательное пространство анализируется с помощью полипарадигмального подхода, где азиатские страны заинтересованы в сотрудничестве в научно-образовательной сфере с Россией. На сегодняшний день мы можем утверждать, что евразийское образовательное пространство является важным элементом глобальной (мировой) повестки в политической и экономической сферах общественной жизни. Говоря об Азии как партнере, необходимо выделить страны Центральной Азии (Казахстан, Узбекистан, Таджикистан, Киргизия, Туркменистан). Данные страны знакомы с этнокультурными особенностями России, то есть возможна аккультурация между участниками процесса, хотя необходимо повышать статус русского языка как международного языка в научно-образовательной сфере. Формирование евразийского научного и образовательного пространств не должно замыкаться на соседних государствах России, сотрудничество изначально должно планироваться с учетом задач развития Большого евразийского партнерства, где Российская Федерация представляет собой «срединное пространство евразийского образовательного пространства»: необходимо развивать не только гуманитарную, но и технологическую составляющую евразийского научно-образовательного сотрудничества, поскольку именно оно является драйвером технологического суверенитета и экономической модернизации в ЕАЭС. Основными направлениями развития евразийского образовательного пространства являются: формирование системы определения приоритетных направлений и финансирования совместных кооперационных проектов в области науки и технологий на основе успешного опыта реализации аналогичных рамочных программ на уровне БРИКС; регионализация и кооперация стран может быть представлена как единый механизм в достижении результатов, которые противопоставляются западной (европейской и североамериканской) научно-образовательной системе в рамках укрепления самостоятельности технологического развития и суверенитета; человеческий капитал и удержание его в основных сферах станут

главными вызовами для евразийского образовательного пространства, то есть возможность создавать и быть лидерами в отрасли, а не догонять западных конкурентов или быть в роли исполнителей в крупных транснациональных корпорациях.

Список литературы

Бадмаев В.Н. Евразийское образовательное пространство и интеграционный потенциал университетов // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2016. № 3. С. 124–128.

Васильева Н.А. Концепт «Евразийский экономический союз» как новая интеграционная парадигма // Управленческое консультирование. 2013. № 10 (58). С. 78–89.

Гарбузарова Е.Г. Центральная Азия в условиях трансформации мирового порядка: дис. ... д-ра полит. наук. Москва, 2022. 428 с.

Гумилев Л.Н. Этносфера: история людей и история природы. Москва: Прогресс, 1993. 544 с.

Гурулева Т.Л. Формирование личности новоевразийского типа в системе высшего языкового востоковедческого образования (на материале китаеведческого образования): дис. ... д-ра пед. наук. Улан-Удэ, 2011. 451 с.

Дугин А.Г. Основные принципы евразийской политики // Вестник Челябинского государственного университета. Сер. 10: Востоковедение. Евразийство. Геополитика. 2002. № 1. С. 16–18.

Ержанов М.Е. Развитие этнокультурного образования в Казахстане: (Теоретические основы и практика): дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 1999. 429 с.

Зайнуллин Л.И. Образование как механизм аккультурации мигрантов в Республике Татарстан // Культура и цивилизация. 2021. Т. 11, № 3-1. С. 34–40.

Зайнуллин Л.И. Сотрудничество в гуманитарной сфере между Россией и странами Центральной Азии // Большая Евразия: Развитие, безопасность, сотрудничество: ежегодник, Москва, 6–7 окт. 2021 г. Т. 5, ч. 1. Москва: Институт научной информации по общественным наукам РАН, 2022. С. 429–430.

Игумнова Н.П. Евразийское библиотечное пространство: теория и практика развития: дис. … д-ра пед. наук. Москва, 2009. 367 с.

Канашевич Н. Евразийское образовательное пространство: тенденции, возможности, факторы развития // Thesaurus. Могилев: Могилевский институт Министерства внутренних дел Республики Беларусь, 2016. С. 81–96.

Комлева В.В. Гуманитарное сотрудничество в Евразии: система евразийского образовательного пространства // Этносоциум и межнациональная культура. 2019. № 10 (136). С. 80–92.

Куклина Е.А., Наумов В.Н. Программы «двойной магистратуры» как инструмент формирования единого образовательного пространства ЕАЭС // Евразийская интеграция: экономика, право, политика. 2022. Т. 16, № 2. С. 28–40.

Панарин А.С. Россия в Евразии: вызовы и ответы // Вестник Московского университета. Сер. 12. Социально-политические исследования. 1994. № 5. С. 25–35.

Пшенко К.А. Роль российских и межгосударственных организаций СНГ в формировании общего культурного образовательного пространства (1991–1999 гг.): дис. ... д-ра ист. наук. Санкт-Петербург, 2003. 616 с.

Рубинская Э.Д. Международная миграция высококвалифицированных специалистов: состояние, тенденции, регулирование. Москва: Перо, 2022. 198 с.

Трепавлов В.В. Тюркские народы средневековой Евразии: Избр. труды. Казань: Фолиант, 2011. 252 с.

Троицкий Е.Ф. Центральная Азия в системе международных отношений (1992–2009 гг.): дис. ... д-ра ист. наук. Томск, 2010. 511 с.

Хлебович Д.И. Трансформация каналов коммуникации университета на Евразийском пространстве: массовость или уникальность // Baikal Research Journal. 2018. Т. 9, № 4. С. 4.

Чугрина М.А. Формирование единого образовательного пространства как фактор экономической интеграции стран ЕАЭС: автореф. дис. ... канд. экон. наук. Москва, 2019. 31 с.

Becker G.S., Tomes N. Human capital and the rise and fall of families. J. of labor economics. Chicago, 1986, vol. 4, no. 3, pp. 1153-1189.

Émile Durkheim. De la division du travail social. P., Félix Alcan, 1893, p. 442.

LeDonne J.P. The Geopolitical context of Russian Foreign policy: 1700–1917. Acta Slavicaia-ponica. Sapporo, 1994, vol. 12, pp. 4-5.

Parker G. Geopolitics. Past, Present and Future. London; Washington, 1998, p. 44.

References

Badmaev V.N. *Evrazijskoe obrazovatel'noe prostranstvo i integracionnyj potencial universitetov* [Eurasian educational space and integration potential of universities]. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta* [Bulletin of the Maykop State Technological University], 2016, vol. 3, pp. 124-128. (In Russ.)

Chugrina M.A. *Formirovanie edinogo obrazovatel'nogo prostranstva kak faktor jekonomicheskoj integracii stran EAJeS: avtoref. dis. ... kand. jekon. nauk* [Formation of a single educational space as a factor in the economic integration of the EAEU countries: abstract of the dissertation for the degree of Candidate of Economic Sciences]. Moscow, 2019, 31 p. (In Russ.)

Dugin A.G. *Osnovnye principy evrazijskoj politiki* [Basic principles of Eurasian politics]. *Vestnik Che-*

ljabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 10: Vostokovedenie. Evrazijstvo. Geopolitika [Bulletin of Chelyabinsk State University. Ser. 10. Oriental studies. Eurasianism. Geopolitics], 2002, vol. 1, pp. 16-18. (In Russ.)

Erzhanov M.E. *Razvitie jetnokul'turnogo obrazovanija v Kazahstane (Teoreticheskie osnovy i praktika): dis. ... d-ra ped. nauk* [Development of ethnocultural education in Kazakhstan (Theoretical foundations and practice): dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences]. Moscow, 1999, 429 p. (In Russ.)

Garbuzarova E.G. *Central'naja Azija v uslovijah transformacii mirovogo porjadka: dissertacija na soiskanie uchenoj stepeni doktora politicheskih nauk* [Central Asia in the context of the transformation of the world order: dissertation for the degree of Doctor of Political Sciences]. Moscow, 2022, 428 p. (In Russ.)

Gumilyov L.N. *Jetnosfera: istorija ljudej i istorija prirody* [Ethnosphere: history of people and history of nature]. Moscow, Progress Publ., 1993, 544 p. (In Russ.)

Guruleva T.L. *Formirovanie lichnosti novoevrazijskogo tipa v sisteme vysshego jazykovogo vostokovedcheskogo obrazovanija (na materiale kitaevedcheskogo obrazovanija): dis. ... d-ra ped. nauk* [Formation of a personality of the New Eurasian type in the system of higher linguistic oriental education (based on sinological education): dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences]. Ulan-Ude, 2011, 451 p. (In Russ.)

Igumnova N.P. *Evrazijskoe bibliotechnoe prostranstvo: teorija i praktika razvitija: dissertacija na soiskanie uchenoj stepeni doktora pedagogicheskih nauk* [Eurasian library space: theory and practice of development: dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences]. Moscow, 2009, 367 p. (In Russ.)

Kanashevich N.N. *Evrazijskoe obrazovatel'noe prostranstvo: tendencii, vozmozhnosti, faktory razvitija* [Eurasian educational space: trends, opportunities, development factors]. Thesaurus. Magileu: Mogilev Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Republic of Belarus Publ., 2016, pp. 81-96. (In Russ.)

Khlebovich D.I. *Transformacija kanalov kommunikacii universiteta na Evrazijskom prostranstve: massovost' ili unikal'nost'* [Transformation of university communication channels in the Eurasian space: mass character or uniqueness]. Baikal Research Journal, 2018, vol. 9, iss. 4, p. 4. (In Russ.)

Komleva V.V. *Gumanitarnoe sotrudnichestvo v Evrazii: sistema evrazijskogo obrazovatel'nogo prostranstva* [Humanitarian cooperation in Eurasia: the system of the Eurasian educational space]. *Jetnosocium i mezhnacional'naja kul'tura* [Ethnosocium and interethnic culture], 2019, vol. 10 (136), pp. 80-92. (In Russ.)

Kuklina E.A., Naumov V.N. *Programmy «dvojnoj magistratury» kak instrument formirovanija edinogo obrazovatel'nogo prostranstva EAJeS* ["Double Master's" programs as a tool for forming a single educational space of the EAEU]. *Evrazijskaja integracija: jekonomika, pravo, politika* [Eurasian integration: economics, law, politics], 2022, vol. 16, iss. 2, pp. 28-40. (In Russ.)

Panarin A.S. *Rossija v Evrazii: vyzovy i otvety* [Russia in Eurasia: challenges and answers]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 12: Social'no-politicheskie issledovanija* [Bulletin of Moscow University. Ser. 12: Socio-political studies], 1994, vol. 5, pp. 25-35. (In Russ.)

Pshenko K.A. *Rol' rossijskih i mezhgosudarstvennyh organizacij SNG v formirovanii obshhego kul'turnogo obrazovatel'nogo prostranstva (1991-1999 gg.): dis. ... d-ra ist. nauk* [The role of Russian and interstate organizations of the CIS in the formation of a common cultural educational space (1991-1999): dissertation for the degree of Doctor of Historical Sciences]. St. Petersburg, 2003, 616 p. (In Russ.)

Rubinskaya E.D. *Mezhdunarodnaja migracija vysokokvalificirovannyh specialistov: sostojanie, tendencii, regulirovanie* [International migration of highly qualified specialists: status, trends, regulation]. Moscow, Pero Publishing House, 2022, 198 p. (In Russ.)

Trepavlov V.V. *Tjurkskie narody srednevekovoj Evrazii: Izbrannye trudy* [Turkic peoples of medieval Eurasia: Selected works]. Kazan, Foliant Publishing House LLC, 2011, 252 p. (In Russ.)

Troitsky E.F. *Central'naja Azija v sisteme mezhdunarodnyh otnoshenij (1992-2009 gg.): dis. ... d-ra istor. nauk* [Central Asia in the system of international relations (1992-2009): dissertation for the degree of Doctor of Historical Sciences]. Tomsk, 2010, 511 p. (In Russ.)

Vasilyeva N.A. *"Evrazijskij jekonomicheskij sojuz" kak novaja integracionnaja paradigma* [The concept of the "Eurasian Economic Union" as a new integration paradigm]. *Upravlencheskoe konsul'tirovanie* [Management consulting], 2013, vol. 10 (58), pp. 78-89. (In Russ.)

Zainullin L.I. *Obrazovanie kak mehanizm akkul'turacii migrantov v Respublike Tatarstan* [Education as a mechanism of acculturation of migrants in the Republic of Tatarstan]. *Kul'tura i civilizacija* [Culture and civilization], 2021, vol. 11, iss. 3-1, pp. 34-40. (In Russ.)

Zainullin L.I. *Sotrudnichestvo v gumanitarnoj sfere mezhdu Rossiej i stranami Central'noj Azii* [Cooperation in the humanitarian sphere between Russia and the countries of Central Asia]. *Bol'shaja Evrazija: Razvitie, bezopasnost', sotrudnichestvo: ezhegodnik, Moskva, 6-7 okt. 2021 goda. Vyp 5, Chast' 1* [Greater Eurasia: Development, security, cooperation: yearbook, Moscow, October 06–07, 2021. Vol. 5, Part 1]. Moscow, Institute of Scientific Information for Social Sciences of the Russian Academy of Sciences, 2022, pp. 429-430. (In Russ.)

Becker G.S., Tomes N. Human capital and the rise and fall of families. J. of labor economics. Chicago, 1986, vol. 4, no. 3, pp. 1153-1189.

Émile Durkheim. De la division du travail social. P., Félix Alcan, 1893, p. 442.

LeDonne J.P. The Geopolitical context of Russian Foreign policy: 1700–1917. Acta Slavicaia-ponica. Sapporo, 1994, vol. 12, pp. 4-5.

Parker G. Geopolitics. Past, Present and Future. London, Washington, 1998, p. 44.

Статья поступила в редакцию 25.08.2024; одобрена после рецензирования 19.09.2024; принята к публикации 20.09.2024.

The article was submitted 25.08.2024; approved after reviewing 19.09.2024; accepted for publication 20.09.2024.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 20–25. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 4, pp. 20–25. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 159.9:355
EDN 159.9:355
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-20-25

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКОВ К ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Кучина Юлия Михайловна, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, yuliya.kuchina@inbox.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема оценки степени сформированности у подростков готовности к военно-профессиональной деятельности; представлен авторский экспресс-опросник ее диагностики. Описаны критерии готовности подростков к военно-профессиональной деятельности: ценностный, когнитивный, эмоциональный и поведенческий; охарактеризованы основные эмпирические показатели их сформированности. Выборка исследования составила 120 учащихся 10-х классов школ города Костромы (69 мальчиков и 51 девочка). Результаты исследования показали, что наиболее развиты у современных подростков ценностный и эмоциональный компоненты готовности к военно-профессиональной деятельности. Учащиеся имеют ценностные ориентации, связанные с профессией военного, осознают значимость защиты своей Родины, а также эмоционально положительно относятся к военной службе, испытывают чувства гордости и патриотизма при разговорах о военной карьере. Поведенческий компонент готовности к военно-профессиональной деятельности у подростков развит в наименьшей степени. Нынешние подростки являются ресурсом развития общества в ближайшем будущем. Именно поэтому своевременная оценка сформированности их готовности к военно-профессиональной деятельности является чрезвычайно важной в контексте нестабильной военно-политической ситуации; позволяет выстроить индивидуальный профиль военно-профессионального развития и дает возможность организовать адресную профориентационную работу с подростками.

Ключевые слова: подростки, военно-профессиональная деятельность, готовность к военно-профессиональной деятельности, профессиональная ориентация, критерии, показатели.

Для цитирования: Кучина Ю.М. Критерии и показатели готовности подростков к военно-профессиональной деятельности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 20–25. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-20-25

Research Article

CRITERIA AND INDICATORS OF ADOLESCENTS' READINESS FOR MILITARY-PROFESSIONAL ACTIVITIES

Yulia M. Kuchina, Kostroma State University, Kostroma, Russia, yuliya.kuchina@inbox.ru

Abstract. The article considers the problem of assessing the degree of formation of adolescents' readiness for military-professional activity; the author's express questionnaire for its diagnostics is presented. The criteria of adolescents' readiness for military-professional activity are described: value, cognitive, emotional and behavioral; the main empirical indicators of their formation are characterized. The study sample consisted of 120 students of 10 grades of schools in the city of Kostroma (69 boys and 51 girls). The results of the study showed that the value and emotional components of readiness for military-professional activity are most developed in modern adolescents. Students have value orientations associated with the military profession, realize the importance of protecting their homeland, and also have an emotionally positive attitude to military service, experience feelings of pride and patriotism when talking about a military career. The behavioral component of readiness for military-professional activity in adolescents is developed to the least degree. Today's adolescents are a resource for the development of society in the near future. That is why a timely assessment of the formation of their readiness for military-professional activity is extremely important in the context of an unstable military-political situation; it allows you to build an individual profile of military-professional development and provides an opportunity to organize targeted career guidance work with adolescents.

Keywords: adolescents, military-professional activity, readiness for military-professional activity, professional orientation, criteria, indicators.

© Кучина Ю.М., 2024

For citation: Kuchina Y.M. Criteria and indicators of adolescents' readiness for military-professional activities. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Socioki-netics, 2024, vol. 30, no. 4, pp. 20–25. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-20-25

В настоящее время в российском обществе мы наблюдаем высокие риски смены социальных контекстов (от пандемии к военному противостоянию). Стрессогенность и высокая неопределенность социальной среды не могут не отражаться на психологическом благополучии, особенно субъектов, решающих задачи самоопределения, самопроявления, сепарации и планирования будущей жизни [Тихомирова, Самохвалова, Вишневская: 88]. Определенно это ставит молодежь перед лицом множества сложных проблем, решение которых требует от них активности, нравственной и психологической устойчивости, готовности к поиску, осознанному выбору, умению оценивать происходящее, просчитывать действия, понимать их последствия и меру личной ответственности за эти шаги [Шапедько: 9].

Молодые люди, находящиеся на стадии профессионального самоопределения, ориентированы на модус «Будущее», думают о нем, строят определенные планы и ставят цели, но при этом у них нет четкости образов, глубина присутствует только в сферах, касающихся непосредственно вопросов профессионального самоопределения (сдача экзаменов и поступление в университет). При этом возникает сложность самоопределения и страх того, что задуманный план на собственное будущее не будет соответствовать ожиданиям [Сапоровская, Тихомирова, Самохвалова, Конжин: 145].

В настоящее время актуальной проблемой является кадровое обеспечение армии, то есть привлечение в военные вузы молодых людей с устойчивой военно-профессиональной направленностью. Несмотря на значительную социальную значимость профессии офицера, в последние годы ее социальный статус был неустойчив, что, в свою очередь, повлияло на отношение молодежи к выбору военной профессии в худшую сторону. Все чаще мотивом поступления в военный вуз становятся материальные мотивы (бесплатное высшее образование, получение от государства жилья или ссуды на его приобретение, различных льгот, выплат и др.) [Иоади: 5].

В научном дискурсе для обозначения привлекательности той или иной профессии для подростка используются преимущественно два понятия – «направленность» и «готовность».

Направленность на профессиональную деятельность представляет собой один из видов личностной направленности, уже окрашенной в тона предпочитаемой профессии, но пока ещё допрофессиональной, отражающей личностный смысл этой деятельности для обучающегося [Загорюев: 3].

Существует ряд причин, обуславливающих важность развития профессиональной направленности. Во-первых, профессиональная направленность выступает важным структурным компонентом профессии, без нее невозможна качественная подготовка специалиста. Она является той базой, на основе которой происходит развитие других составляющих элементов профессии (профессиональной подготовленности, способностей). Во-вторых, профессиональная направленность является главным фактором, побуждающим формирование профессионально важных качеств, знаний и умений, способствует всестороннему развитию личности [Иоади: 3].

Готовность может быть рассмотрена как пригодность или непригодность человека к исполнению данной работы, как наличие или недостаток у него необходимых для данной работы способностей [Дьяченко: 6]. Готовность можно рассматривать и как качество личности, и как особое психическое состояние. Как состояние оно выражается в готовности человека к действиям и сопровождается адекватной формой психической напряжённости. Человек как бы ожидает то или иное событие.

Как качество личности готовность представляет собой устойчивую характеристику, которая действует постоянно, её не надо каждый раз формировать в связи с поставленной задачей. Будучи заблаговременно сформированной, эта готовность – существенная предпосылка успешной деятельности.

Структура готовности молодёжи к выбору военной профессии включает несколько компонентов:

1. Личностно-целевой компонент**.** Включает преобладающие мотивы, потребности, склонности, интересы и мировоззрение человека, выражающиеся в увлечённости военно-профессиональной деятельностью и намерении выбрать её в качестве средства реализации собственных профессиональных намерений.

2. Информационно-гностический компонент**.** Характеризуется полнотой и дифференцированностью знаний о профессии, путях овладения ею, содержании и условиях труда, требованиях профессии к личности человека, а также знанием своих индивидуальных особенностей и уровня развития профессионально важных качеств [Нагаев: 4].

Кроме того, готовность к выбору военной профессии может определяться и другими критериями, например:

– сформированностью личностной мировоззренческой оценки роли и значения Вооружённых сил РФ для государства и общества;

– безоговорочным принятием всех военно-профессиональных условий и требований;

– сознательной направленностью развития личностных качеств на удовлетворение требований, предъявляемых военной профессией;

– убеждённостью в необходимости личного участия в защите Отечества в качестве военного профессионала на основе выбора варианта личностного отношения к военной службе;

– оформлением необходимых документов в военный комиссариат о зачислении кандидатом для поступления в военно-учебное заведение конкретного профильного военного образования [Сухарев: 4].

Методы оценки психологической готовности к военной деятельности представлены достаточно широко и отличаются разнообразием подходов к определению критериев, показателей и уровней. Необходимо отметить, что в большинстве случаев такая оценка включает в себя учет личностных качеств, обеспечивающих потенциальную готовность к активным действиям в условиях военной службы: адаптационный потенциал, устойчивость к стрессовым ситуациям, способность к самоконтролю, нормативность поведения и т. д. Для этого, как правило, используется комплекс психодиагностических инструментов, позволяющих целостно подойти к оценке психологической готовности, но занимающих много времени для проведения процедуры оценки [Акимова, Созинова: 6].

К числу диагностических методов относятся многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» А. Маклакова и С. Чермянина. Опросник состоит из 165 вопросов и предназначен для изучения адаптивных возможностей на основе оценки некоторых психофизиологических и социально-психологических характеристик, отражающих интегральные особенности психического и социального развития [Маклаков, Чермянин].

Методика «Прогноз-2-02» разработана В.Ю. Рыбниковым и предназначена для определения уровня нервно-психической устойчивости (НПУ) у военнослужащих и позволяет выявить отдельные признаки личностных нарушений, а также оценить вероятность возникновения нервно-психических срывов. Качественный анализ ответов позволяет уточнить отдельные биографические сведения, особенности поведения и состояния психической деятельности человека в различных ситуациях. Результаты обследования выражаются количественным показателем (в баллах), на основании которого выносится заключение об уровне нервно-психической устойчивости и вероятности нервно-психических срывов [Рыбников].

В модели развития военно-профессиональной направленности молодежи, разработанной И.Б. Нагаевым, изучаются следующие компоненты этой направленности: целевой, управленческий, организационный, обеспечивающий и результативный [Нагаев: 16].

Вместе с тем для подростков не определены критерии и показатели сформированности готовности к военно-профессиональной деятельности; нет действенного психодиагностического инструментария. Практический интерес представляет разработка экспресс-методов оценки готовности, преимуществами которых являются экономия времени на проведение обследования и формирование заключений по их результатам, что позволяет выстроить индивидуальный профиль ее развития [Акимова, Созинова:7].

Знание структуры личности дает возможность регулировать процесс профессионального самоопреде-

Таблица 1

Критерии и показатели готовности подростка к военно-профессиональной деятельности

Критерий	Показатели
Ценностный – наличие убеждения о важности военной службы для общества, государства и личности.	Ценность воинской чести и достоинства. Мотивированность служения в армии. Интерес к военной профессии. Верность Родине.
Когнитивный – совокупность знаний о военной службе, являющихся результатом рефлексивных суждений.	Знание преимуществ, которые дает служба в армии и военная профессия Знание трудностей, которые могут возникать в профессии военного Знание своих возможностей, потенциалов и ресурсов, которые будут необходимы в военной профессии Осознание положительного влияния военной службы на развитие личности.
Эмоциональный – отношение к военной службе; чувства, связанные с военной профессией.	Уважение и доверие к политике РФ. Готовность к самопожертвованию ради восстановления порядка. Вера в собственные силы. Сопричастность к участникам СВО и презрение к дезертирам
Поведенческий – включенность в мероприятия военно-исторической и военно-культурной направленности, самовоспитание готовности к военной службе, к защите интересов государства.	Участие в акциях в поддержку бойцов СВО, в мероприятиях военно-исторической и военно-культурной направленности. Включенность в занятия по начальной военной подготовке. Включенность в деятельность Юнармии или других военно-патриотических объединений. Самовоспитание (физическое, волевое).

ления, создания необходимых психолого-педагогических условий формирования, контроля, коррекции и развития личности учащегося.

При разработке экспресс-опросника в соответствии с представленной выше структурой готовности подростка к военно-профессиональной деятельности мы выделили 4 блока, опираясь на четыре основных критерия сформированности готовности – ценностный, когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Сформированность каждого критерия оценивалась по четырем показателям (табл. 1).

С целью апробации экспресс-метода был проведен опрос учащихся общеобразовательных школ г. Костромы. Совокупную выборку составили 120 учащихся 10-х классов МБОУ СОШ № 29, МБОУ СОШ № 35 и МБОУ СОШ № 18 (69 мальчиков и 51 девочка). Результаты опроса школьников представлены в таблице 2.

Наиболее высокие результаты получены по ценностному и эмоциональному (первому и третьему) компонентам – 32,0 % и 31,3 % соответственно, то есть учащиеся имеют ценностные ориентации и положительное отношение к военной службе. Так, в блоке вопросов «ценностный компонент» на 1-й и 2-й вопросы (ценность воинской чести и достоинства) положительно ответили 53 % и 45 % респондентов и лишь 4 % и 5 % имели отрицательный ответ.

Таблица 2

Готовность подростков к военно-профессиональной деятельности (по результатам авторского экспресс-опросника)

№ п/п	Утверждение	Согласен		Частично согласен		Частично не согласен		Полностью не согласен		Затрудняюсь ответить	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ценностный блок											
1	Я был бы горд своей причастностью к делу защиты Отечества.	64	53	30	25	10	8	4	4	12	10
2	Для меня значимы понятия воинской чести и достоинства.	54	45	48	40	8	7	6	5	4	3
3	Мои близкие служили в армии, и я считаю «не служил – не мужчина».	20	17	30	25	14	12	48	40	8	6
4	Мне кажется, что большинство молодых людей с удовольствием пойдут служить по призыву.	10	8	30	25	46	38	26	22	8	7
5	Мне кажется, что военная профессия более интересная, чем гражданская.	20	17	30	25	32	26	20	17	18	15
6	Я одобряю политику руководства России.	62	52	36	30	4	3	6	5	12	10
	Среднее:	**38,3**	**32,0**	**34,0**	**28,3**	**19,0**	**15,6**	**18,3**	**15,5**	**10,3**	**8,5**
Когнитивный блок											
7	Служба в армии – это хорошая подготовка к тому, чтобы найти свое место в обществе.	34	28	46	38	30	25	0	0	10	9
8	Трудности военного быта не пугают меня.	38	32	36	30	18	15	16	13	12	10
9	Конфликты с сослуживцами в армии – редкое явление.	16	13	46	38	30	26	12	10	16	13
10	Условия отдыха и досуга в армии нормальные.	22	18	44	37	22	18	8	7	24	20
11	По своему физическому развитию я готов к службе в армии.	24	20	28	23	12	10	34	29	22	18
12	После прохождения службы в армии я стану крепче, сильнее, выносливее.	56	46	40	33	2	2	10	9	12	10
13	Военный профессионал легко может найти себе место в гражданском обществе.	44	37	44	37	16	13	0	0	16	13
	Среднее:	**33,4**	**28,0**	**40,5**	**33,7**	**18,5**	**15,5**	**11,4**	**10,0**	**16,0**	**13,2**
Эмоциональный блок											
14	Высшее военное руководство России вызывает у меня уважение и доверие. Я хочу служить под их руководством.	38	32	42	35	18	15	6	5	16	13
15	Я готов к самопожертвованию во имя защиты Родины.	42	35	26	21	18	15	14	12	20	17
16	Я готов к участию в действиях по восстановлению конституционного порядка на территории России.	32	26	30	25	12	10	14	12	32	27

Окончание таблицы 2

№ п/п	Утверждение	Согласен		Частично согласен		Частично не согласен		Полностью не согласен		Затрудняюсь ответить	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
17	Я способен к выполнению боевой задачи.	34	28	22	18	12	10	20	17	32	27
18	Я хотел бы иметь друзей – участников СВО.	44	37	18	15	6	5	12	10	40	33
19	Я с презрением отношусь к самовольно оставившим воинскую часть (дезертировал).	36	30	16	14	28	23	4	3	36	30
	Среднее:	**37,6**	**31,3**	**25,6**	**21,3**	**15,6**	**13,0**	**11,6**	**9,8**	**29,3**	**24,5**
	Поведенческий блок										
18	Я активно занимаюсь спортом, тренирую волю.	36	30	44	37	10	8	20	17	10	8
19	Участвую в акциях в поддержку бойцов СВО.	20	17	26	22	14	11	28	23	32	27
20	Занимаюсь в кружке Юнармии или других военно-патриотических объединениях.	0	0	2	2	0	0	118	98	0	0
21	Интересуюсь историей нашей армии.	36	30	42	35	18	15	8	7	16	13
22	С удовольствием посещаю начальную военную подготовку.	16	13	14	12	14	12	52	43	24	20
	Среднее:	21,6	18,0	25,6	21,6	12,2	9,2	45,2	37,6	16,4	13,6

52 % обучающихся на вопрос одобрения политики руководства России ответили положительно, частично согласны 36 % и только 5 % не согласны.

Однако стоит отметить, что интерес к воинской профессии проявили 17 % респондентов, а 22 % подростков отрицательно ответили на вопрос о высокой готовности молодых людей служить по призыву.

В блоке вопросов «Эмоциональный компонент» на вопросы готовности к самопожертвованию ради восстановления порядка (вопросы 15, 16) 35 % и 26 % ответили положительно и 12 % эмоционально не готовы. На вопросы сопричастности к участникам СВО и презрение к дезертирам (вопросы 18, 19) положительные ответы звучали чаще – 37 % и 30 % соответственно, отрицательно ответили 10 % и 3 % опрошенных.

По когнитивному компоненту 28,0 % подростков имеют совокупность знаний о военной службе, а 29 % считают, что имеют недостаточное физическое развитие, чтобы служить в вооруженных силах. Осознание положительного влияния военной службы на развитие личности (12-й, 13-й вопросы) имеют 46 % и 37 % респондентов соответственно.

Нами обнаружено, что больше всего затруднений возникает у старшеклассников в ответе на вопросы, фиксирующие уровень развития поведенческого компонента. Деятельностная готовность к военной профессии низкая: 43 % опрошенных подростков не хотели бы посещать занятия по начальной военной подготовке и 98 % не участвуют в кружках Юнармии и других военно-патриотических объединениях.

Как показывает опыт системы образования Костромской области, одним из эффективных приемов при формировании готовности к военно-профессиональной деятельности молодых людей являются встречи с участниками СВО и кадровыми военными на уроках «Разговоры о важном» (формирование ценностного, когнитивного и эмоционального компонентов). Вовлечение молодежи в деятельность Юнармии и других военно-патриотических объединений, участие в акциях в поддержку бойцов СВО, в мероприятия военно-исторической и военно-культурной направленности также может существенно повысить эффективность формирования поведенческого компонента готовности к военной карьере.

Нынешние подростки являются ресурсом развития общества в ближайшем будущем. Именно поэтому своевременная оценка сформированности их готовности к военно-профессиональной деятельности является чрезвычайно важной в контексте нестабильной военно-политической ситуации; позволяет выстроить индивидуальный профиль военно-профессионального развития и дает возможность организовать адресную профориентационную работу с подростками.

Список литературы

Акимова А.Ю., Созинова М.Д. Опросник экспресс-оценки психологической готовности военнослужащих к выполнению служебной деятельности // Теоретическая и экспериментальная психология. 2019. Т. 12, № 3. С. 6–17.

Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологическая готовность человека к деятельности. Минск: 1976. 212 с.

Загорюев А.Л. Направленность обучающихся на военно-профессиональную деятельность на раз-

ных этапах обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 2013. 24 с.

Иоади А.Ф. Развитие военно-профессиональной направленности курсантов военного вуза: монография. Омск: Омское кн. изд-во, 2013. 215 с.

Маклакова А.Г., Чермянин С.В. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность», МЛО-АМ. URL: https://psytests.org/accent/mloam-run.html (дата обращения: 29.06.2024).

Нагаев И.Б. Педагогическая технология развития военно-профессиональной направленности молодежи на этапе выбора военной профессии: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Омск, 2004. 24 с.

Рыбников В.Ю. Методика «Прогноз-2-02». URL: https://psy-resultat.ru/page205 (дата обращения: 10.07.2024).

Сапоровская М.В., Тихомирова Е.В., Самохвалова А.Г., Конжин С.И. Личностные и регуляторные ресурсы человека в условиях социальных вызовов: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. (15–16 июня 2023 г.). Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2023. С. 141–146.

Сухарев Н.А. Ориентация учащейся молодежи на военную профессию в современных условиях: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тольятти, 2002. 22 с.

Тихомирова Е.В., Самохвалова А.Г. Психологическое благополучие студентов в условиях высокой неопределенности будущего // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 4 (121). С. 88–96.

Шапедько А.А. Программа включения в поисковую деятельность старших подростков и юношества как средство социального закаливания // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 3. С. 9–14.

References

Akimova A.Yu., Sozinova M.D. *Oprosnik e`kspress-ocenki psixologicheskoj gotovnosti voennosluzhashhix k vy`polneniyu sluzhebnoj deyatel`nosti* [Questionnaire for express assessment of psychological readiness of military personnel to perform official activities]. *Teoreticheskaya i e`ksperimental`naya psixologiya* [Theoretical and experimental psychology], 2019, vol. 12, no. 3, pp. 6-17. (In Russ.)

D`yachenko M.I. Kandy`bovich L.A. *Psixologicheskaya gotovnost` cheloveka k deyatel`nosti* [Psychological readiness of a person for activity]. Minsk, 1976, 212 p. (In Russ.)

Ioadi A.F. *Razvitie voenno-professional`noj napravlennosti kursantov voennogo vuza: monografiya* [Development of military-professional orientation of cadets of a military university: monograph]. Omsk, Omskoe knizhnoe izdatel`stvo Publ., 2013, 215 p. (In Russ.)

Maklakova A.G., Chermyanin S.V. *Mnogourovnevy`j lichnostny`j oprosnik Adaptivnost`, MLO-AM* [Multilevel personality questionnaire Adaptability, MLO-AM]. URL: https://psytests.org/accent/mloam-run.html (access date: 29.06.2024). (In Russ.)

Nagaev I.B. *Pedagogicheskaya texnologiya razvitiya voenno-professional`noj napravlennosti molodezhi na e`tape vy`bora voennoj professii: avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk* [Pedagogical technology for the development of military-professional orientation of young people at the stage of choosing a military profession: author's abstract. diss. ... candidate of psychological sciences]. Omsk, 2004, 24 p. (In Russ.)

Ry`bnikov V.Yu. *Metodika «Prognoz-2-02»* [Methodology “Forecast-2-02”]. URL: https://psy-resultat.ru/page205 (access date: 10.07.2024). (In Russ.)

Saporovskaya M.V., Tixomirova E.V., Samoxvalova A.G., Konzhin S.I. *Lichnostny`e i regulyatorny`e resursy` cheloveka v usloviyax social`ny`x vy`zovov: materialy` VII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* (15–16 iyunya 2023 g.) [Personal and regulatory resources of a person in the context of social challenges: materials of the VII International scientific and practical conference (June 15-16, 2023)]. Stavropol`, SKFU Publ., 2023, pp. 141-146. (In Russ.)

Suxarev N.A. *Orientaciya uchashhejsya molodezhi na voennuyu professiyu v sovremenny`x usloviyax: avtoref. dis. ... kand. pedagog. nauk* [Orientation of student youth to the military profession in modern conditions: author's abstract. diss. ... candidate of pedagogical sciences]. Tol`yatti, 2002, 22 p. (In Russ.)

Tixomirova E.V., Samohvalova A.G. *Psixologicheskoe blagopoluchie studentov v usloviyax vy`sokoj neopredelennosti budushhego* [Psychological well-being of students in conditions of high uncertainty of the future]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl pedagogical bulletin], 2021, no. 4 (121), pp. 88-96. (In Russ.)

Shaped`ko A.A. *Programma vklyucheniya v poiskovuyu deyatel`nost` starshix podrostkov i yunoshestva kak sredstvo social`nogo zakalivaniya* [Program for inclusion of older adolescents and young people in search activities as a means of social hardening]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psixologiya. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2023, vol. 29, no. 3, pp. 9-14. (In Russ.)

Zagoryuev A.L. *Napravlennost` obuchayushhixsya na voenno-professional`nuyu deyatel`nost` na razny`x e`tapax obucheniya: avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk* [Focus of students on military-professional activity at different stages of training: author's abstract. diss. ... candidate of psychological sciences]. St. Petersburg, 2013, 24 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 16.10.2024; одобрена после рецензирования 31.10.2024; принята к публикации 05.11.2024.

The article was submitted 16.10.2024; approved after reviewing 31.10.2024; accepted for publication 05.11.2024.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 26–32. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 4, pp. 26–32. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 159.923
EDN 159.923
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-26-32

СОДЕРЖАНИЕ, СРЕДСТВА, УСЛОВИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ ФОРМИРОВАНИЯ У ПОДРОСТКОВ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ К ОБРАЩЕНИЮ С ОРУЖИЕМ

Дубенский Павел Игоревич, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, dybenskiy83@mail.ru
Захарова Жанна Анатольевна, доктор педагогический наук, профессор, заведующая кафедрой психолого-педагогического образования, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, janna_z@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются содержание, средства, условия и результаты формирования ответственного отношения подростков к обращению с оружием. Продолжительность педагогического эксперимента составила 4 года. В исследовании приняли участие юнармейские объединения, функционирующие при КГУ КО «Ченцовский центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей», ОГБПОУ «Костромской колледж бытового сервиса», МКОУ «Иконниковская средняя школа Красносельского района Костромской области», военно-историческом клубе «Наследники». Формирование ответственного отношения к любой деятельности подразумевает культивирование у индивида самостоятельности, самоорганизации, способности к сотрудничеству, преодолению беспомощности, осознанному следованию юридическим и нравственным нормам и правилам в повседневной жизнедеятельности. Этот процесс характеризуется длительностью, противоречивостью, многофакторностью, имеет особое значение в современном мире и российском обществе, опирается на реальные предпосылки в отечественной истории, теории, зарубежной практике для изучения закономерностей интересующего феномена и обоснования методики его формирования. Содержание данного процесса имеет блочную структуру, включающую целевой, ценностно-смысловой, мотивационный, поведенческий, рефлексивный компоненты, подразумевает использование в качестве средств закаливание, образование, разные варианты взаимодействия и ориентировано на соблюдение педагогических условий: создание многослойной специфической предметно-пространственной среды, насыщенной нравственно-правовой практики и непрерывного мониторинга изменений в волевой, эмоционально-ценностной, действенно-практической сферах развития личности для своевременной коррекции организуемого процесса и регулирования уровня напряженности в отношениях с группой внутри нее.

Ключевые слова: ответственное отношение, подростки, формирование, обращение с оружием.
Для цитирования: Дубенский П.И., Захарова Ж.А. Содержание, средства, условия и результаты формирования у подростков ответственного отношения к обращению с оружием // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 26–32. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-26-32

Research Article

THE CONTENT, MEANS, CONDITIONS AND RESULTS OF THE FORMATION OF A RESPONSIBLE ATTITUDE AMONG ADOLESCENTS TO THE HANDLING OF WEAPONS

Pavel I. Dubensky, postgraduate student at Kostroma State University, Kostroma, dybenskiy83@mail.ru
Zhanna A. Zakharova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Psychological and Pedagogical Education, Kostroma State University, Kostroma, janna_z@mail.ru

Annotation. The article examines the content, means, conditions and results of the formation of a responsible attitude among adolescents to the handling of weapons. The duration of the pedagogical experiment was 4 years. The study involved unarmeist associations operating under the KSU KO "Chentsovsky Center for assistance to children left without parental care", OGBPOU "Kostroma College of Consumer Services", MKOU Ikonnikovskaya secondary school of the Krasnoselsky district of the Kostroma region, the military historical club "Heirs". The formation of a responsible attitude to any activity implies the cultivation of an individual's independence, self-organization, ability to cooperate, overcome helplessness,

© Дубенский П.И., Захарова Ж.А., 2024

conscious adherence to legal and moral norms and rules in daily life. This process is characterized by duration, inconsistency, multifactoriality, is of particular importance in the modern world and Russian society, is based on real prerequisites in Russian history, theory and foreign practice to study the patterns of the phenomenon of interest and substantiate the methodology of its formation. The content of this process has a block structure, including target, value-semantic, motivational, behavioral, reflexive components, implies the use of hardening, education, interaction as means and is focused on compliance with the advanced pedagogical conditions: the creation of a multi-layered specific subject-spatial environment, saturated moral and legal practice and continuous monitoring of changes in volitional, emotional-value-based, effective and practical areas of personal development for timely correction of the organized process and regulation of the level of tension in relations with the group within it.

Keywords: responsible attitude, teenagers, education, handling of weapons.

For citation: Dubensky P.I., Zakharova Z.A. The content, means, conditions and results of the formation of a responsible attitude among adolescents to the handling of weapons. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 4, pp. 26–32. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-26-32

Сложные и противоречивые процессы, характерные для последних десятилетий, затронувшие практически все сферы жизни нашего общества, отразились, в частности, на воспитании, образовании и социализации подрастающего поколения, являющегося пластичным материалом для внешних влияний, впитывающего идеи контрпродуктивного отношения к жизни, её ценностям, идеализирующего смерть и убийства как способ решения собственных проблем.

В настоящее время в условиях, когда растет интерес к оружию в различных группах населения, фиксируется позитивное восприятие подростками факта использования оружия, увеличивается частота его применения, происходит экспансия экстремистских идей («колумбайн», «чистильщики», «синие киты», МКУ, АУЕ и других), изучение формирования ответственного отношения к оружию в подростковой среде представляет несомненный интерес для теории и практики воспитания [Дамаскин, Красинский; Скулшутинг].

Проблема ответственности, как свидетельствуют результаты анализа юридической, социологической и психолого-педагогической литературы и исследований, нашла отражение в работах К.А. Абульхановой-Славской, К.Е. Байбекова, Е.Б. Кириченко, Ю.Е. Ланге, К. Муздыбаева, А.И. Ореховского, Л.Ф. Плахотного, А.А. Реана, С.Л. Сидориной, В.И. Сперанского и других.

Основы формирования ответственного отношения у детей, подростков, юношества к различным видам деятельности (учебе, труду, природе, здоровому образу жизни и др.) раскрыты в публикациях А.Д. Алферова, В.А. Берлизевой, А.А. Бодалева, А.Н. Гузанова, А.И. Ивановой, В.И. Козлова, А.Л. Леоновой и других.

Значительно реже в поле зрения исследователей оказываются вопросы культуры обращения с оружием, её педагогические аспекты (И.А. Алехин, В.Н. Витольник, И.Е. Лапшин, А.Л. Попов, Э.В. Солоницкая и др.). Однако в большинстве своем они касаются правомерности применения огнестрельного оружия курсантами образовательных учреждений МВД, действующими сотрудниками правоохранительных органов. В то же время при сложившихся обстоятельствах, когда в мире и стране отмечается рост фактов насилия с использованием различных видов оружия, проблема формирования ответственного отношения к оружию подростков нуждается в специальном изучении [Витольник, Попов].

Проведённый нами анализ состояния изученности вопроса формирования ответственного отношения личности к различным видам деятельности свидетельствует о том, что к настоящему времени выполнен ряд работ (Л.И. Дементьева, О.Ю. Гроголева, Л.А. Радзиховский, М.В. Матюхина и др.), в которых ответственность определяется как сложный социально-психологический феномен, характеризующий личностную и социальную зрелость, предусматривающий и отношения, и меру их исполнения, а также обязанностей, обязательств, следование нормам и требованиям общества.

Формирование ответственности может рассматриваться как процесс гармонизации обязательств, чувства долга, степени осознаваемости требований, предъявляемых к личности со стороны общества, ближайшего окружения, который предполагает создание и реализацию определенных организационно-педагогических условий, обеспечивающих приобретение подростками личностного опыта исполнения взятых на себя обязательств, осознанного следования юридическим и нравственным нормам в повседневной деятельности, выражающееся в их поступках и действиях.

Ответственное отношение – сложное личностное образование, включающее эмоционально-волевой, мотивационно-ценностный, интеллектуальный, рефлексивный компоненты.

Формирование у подростка такого отношения к различным сторонам действительности предусматривает культивирование у детей, подростков, молодёжи самостоятельности, самоорганизованности, коммуникативности, способности к сотрудничеству, жизненной успешности, предупреждение отвержен-

ности, отчуждения и рождаемых ими беспомощности перед сложившимися обстоятельствами, одиночеством.

Процесс формирования такого отношения длительный. Он протекает на всем протяжении жизни человека, но особенно интенсивно – на определённых этапах взросления, и на каждом из них, как свидетельствуют результаты исследования отечественных авторов, используется своя совокупность приемов и средств. Учитывая возрастные особенности подростков как особой категории, в качестве основных акцентов работы следует назвать: нацеленность на результат, наличие социальных контактов, развитость выдержки при решении проблем, обучение культуре диалога, умение действовать, чередование занятий и их широта.

При наличии общих организационных, структурных и содержательных элементов процесс формирования ответственного отношения у подростков к оружию будет отличаться особенными чертами в силу специфики возраста, предмета и объекта деятельности, обстоятельств и окружающей среды.

С учетом накопленного зарубежного и отечественного опыта содержание формирования ответственного отношения у подростков к обращению с оружием может иметь различную структуру. Исходя из актуальности, сложности, недостаточности информации, неопределенности ситуации, особенностей юнармейского объединения, мы включили в такое содержание: *целевой, ценностно-смысловой, мотивационный, поведенческий, рефлексивный блоки*, каждый из которых обладает собственными потенциалами воспитания у подростков уважения и доверия к окружающим, их правам и обязанностям.

Назначение *целевого* блока – обеспечение интериоризации просоциального опыта и соответствующих культурных норм сообщества, идентификация себя с его целями, ценностями, нормативной этикой и последующим их воспроизводством в активной созидательной деятельности, а приоритетные задачи – научить правильно оценивать свои достоинства и недостатки, качественно выполнять порученные дела; развивать дисциплинированность, самостоятельность, критичность мышления, способность исправлять свои ошибки, умение противостоять манипулированию сознанием, стремление к урегулированию отношений, к социальному взаимодействию, вживанию в социальную среду. Следовательно, с точки зрения педагогической деятельности реализация данных задач означает, с одной стороны, научить, развить, сформировать, расширить, способствовать, содействовать, обеспечить, а с другой стороны, интериоризацию (присвоение опыта и культурных норм), идентификацию (отождествление себя с группой, коллективом, их целей и ценностей со своими), интернализацию (активное воспроизводство принятых норм, правил, требований в реальной деятельности).

Ценностно-смысловой блок характеризуемого содержания ориентирован на формирование с нравственной позиции субъекта системы его представлений об окружающем мире, других народах и культурах, мировоззренческих взглядов и убеждений, призван помочь понять связи в контексте «Я – Мир» (В.В. Занков), «Человек и культура» (А.Г. Асмолов), «Личность и три класса жизненных ситуаций: критические перестройки, личностные вклады, художественные переживания» (Д.А. Леонтьев). Одни из них обеспечивают самопознание, другие актуализируют внутренние регуляторы поведения, а третьи нацеливают на выстраивание взаимодействия с окружающей средой. Этому, следуя логике В.В. Столина, будут способствовать естественно возникающие или специально создаваемые с определённой целью воспитывающие ситуации, например: раскаяние, ужесточение, смятение, самообман, дискредитация, вытеснение, производные от них действия.

В последнем случае предполагается организация работы с таким набором упражнений, как: «Обращение», «Давайте разберёмся», «Прошу слова», «Я желаю вам…», «Выбор тактики» и другими, строится в логике поиска ответов на вопросы («Как бы вы поступили?», «Что бы вы сделали?», «Как вы отнеслись бы?», «Что вам нравится?»), их обсуждения, что позволяет уяснить ценностные приоритеты, границы допустимого, руководствоваться правилами поведения или выбора, нормами правомерности действий.

Не менее значимым становится погружение в ситуации эмоционального удивления, обретения личностных смыслов, познания, формирования первоначальных навыков, моделирования действий, принятия решений, сопоставления фактов. Они помогают субъектам узнать права, обязанности, понять рамки свободы, смыслы «добра и зла», «долга», научиться согласовывать действия, делегировать поручения, апеллировать к собственному опыту, осмысливать его.

Мотивационный блок содержания – важный элемент, обеспечивающий успех в деятельности, позволяющий решать задачи актуализации интереса к процессу, принятия цели, овладения способами деятельности, регулирования намерений (движение вперёд, переключение, прерывание, остановка), выбора направления действий, преодоления дефицитарности жизненного опыта, эмоционального контакта с другими людьми, благодаря чему формируются умения и навыки ориентироваться в разнообразных жизненных ситуациях [Симонов]

Кроме того, не менее значимо побуждение к накоплению опыта безопасного поведения, к освобождению от страхов и тревог, к осознанию собственной

состоятельности, профилактике разочарованности, незащищённости, к поддержанию на должном уровне, укреплению или восстановлению уважения к себе, доверия к другим, к признанию личных достижений (В.Г. Асеев, Н.В. Елфимова и др.), к расширению и углублению представлений о категориях «хочу», «могу», «надо», «честь», «мужество», «отвага».

Следовательно, назначение этого блока ориентирует нас на отбор и реализацию такого содержания, которое помогает побуждать к освоению необходимых действий, их использованию в различных повседневных ситуациях, стимулировать желание осуществлять сознательный выбор, активно действовать.

Этому будут способствовать технологии сотрудничества, развивающей кооперации, творческие задания, «мозговая атака», опора на жизненный опыт индивида, коллективная творческая и познавательная деятельность, дидактические игры, проблемные ситуации, дискуссии, дилеммы, духовные практики.

В распоряжении такого содержания имеются методики: «Свободный выбор», «Закончи рассказ», «Быстро, точно, правильно?!», «Комплимент», «Эффект пальмы», «Вау-эффект» и другие. А также тренинги «Уверенность в себе» (М.Дж. Смит), «Путь к согласию» (Р. Фишер), «Искусство отражать удар» (М. Колуинз).

Следовательно, этот блок призван способствовать пониманию (почему так действовать), обоснованию (лучше поступать так, чтобы достигнуть успеха или избежать неудач), поддержанию активности, заинтересованности в необходимых действиях, конкретизации личностных смыслов.

Поведенческий блок конструируемого содержания призван обеспечить формирование таких действий, их расширение и обогащение в направлениях развития потенциалов полезности для самого субъекта, окружающих, участия во взаимопомощи, в сотрудничестве, в заинтересованности в результатах коллективной работы; с использованием корректируются, поддерживаются, формируются умения и навыки ответственного отношения к оружию посредством: а) тренингов – коммуникативные навыки; специальные умения; поведение в рискованных ситуациях; ключевые понятия, ассертивность; б) поведенческой модификации – способ изменения поведения, основанный на тренировке действий безопасного поведения по типу «Оружие в руках», подразумевающий разбор нестандартных ситуаций, показ последствий; в) поведенческой репетиции – способ включения субъектов в определённую деятельность с целью приобретения, расширения, обогащения индивидуального опыта поведения в ситуациях стрелковой и тактической подготовки, ведения рукопашного и ножевого боя, ориентирования (игровые видеопрограммы, анализ комиксов, игра Action Air, секция практической стрельбы и др.); г) социальной терапии – способ оказания помощи личности в решении социальных проблем и конфликтов («Виноградная гроздь», «Ассоциации», «Ярмарка идей», «6 шляп», «Маркировочная сеть», «Визави» и др.); д) социального обучения – способ, нацеленный на развитие коммуникативных способностей, умений и навыков адекватного восприятия себя и окружающих, понимание широких социальных мотивов (долг и ответственность), социальных навыков (выражать свои мысли, влиять на людей, поддерживать связи, использовать время, силы, иные ресурсы рационально), позволяющих обучающимся реализовать себя как гражданина, семьянина, профессионала. В этом контексте предусматривается правовая подготовка («Действие и бездействие», «Права и обязанности», «Правильное пользование оружием», «Общественный резонанс», «Буллинг – это…», «Поступок – проступок. Общее и особенное», «Правила школьной жизни», «Правовое пространство, из чего оно складывается?»); е) дидактических игр и специализированных упражнений, помогающих формированию навыков безопасного обращения с оружием, обучения стрельбе, занятия в тире, выполнение военно-спортивных нормативов под девизом: «Точность – Чёткость – Скорость». Таким образом, поведенческий блок конструируемого содержания нацелен на культивирование у субъектов образа действий в ситуациях обращения с оружием любого уровня сложности, формирования у них представлений об индивидуальной ответственности, проблемах при её нарушении и развитие навыков принятия решений о правомерности действий и оценке последствий.

Рефлексивный блок призван ориентировать специалистов на развитие ценностных и смысловых установок подростков, осмысленность ими собственных действий в различных ситуациях деятельности и общения, на культивирование способности индивида к постоянной критической самооценке [Дубенский].

Для этого использовались: а) классические методы и приёмы рефлексии: устный опрос (каковы ваши дела?; перечислите трудности, с которыми столкнулись; расскажите, чему научились; что получилось или не получилось? и т. п); письменный опрос: трактат (опишите ваши основные достижения), незаконченные предложения, «Выбирайте афоризм», «Дайте мудрый совет»; символические («Смайлики», «Светофор», «Солнышко и тучки», «Поляна», «Дерево», «Поезд» и др.); графические: «Пять пальцев»; «Лесенка»; б) рефлексия с использованием моделей стратегического мышления, позволяющая структурировать получаемую информацию, активизировать процесс, усваивать теорию, анализировать действия, осуществлять выбор, исправлять ошибки: «Резинка», «Обратная связь», «Длинный хвост» и другие.

Таким образом, *рефлексивный блок* рассматриваемого содержания обеспечивает самопознание, самоанализ, умение увидеть себя со стороны, понять другого, поставить себя на место другого, переосмыслив содержание своей деятельности и общения, так как этот ключевой феномен выполняет организаторскую, коммуникативную, ценностно-смысловую, коррекционную и мотивационную функции.

Раскрыв содержание процесса формирования ответственного отношения в подростковом возрасте к оружию, следуя заявленной логике, векторами развития личностного потенциала являются здоровье (физическое, психическое, социальное), социализация (решение возрастных социализационных задач), личностные смыслы (особенности отражения индивидом картины мира) и системы потребностей – доминант.

В нашем случае приоритетными становятся выносливость, выдержка, упорство, жизнестойкость, защищённость, саморегуляция, развиваемые в комплексе.

Для реализации указанных задач использовался комплекс приемов: а) *упражнения,* способствующие концентрации внимания, обеспечивающие адекватность восприятия ситуаций, направленные на развитие и улучшение физического, психического и социального здоровья; б) размышления, диалоги; в) самодиагностика; г) спортивные и военно-прикладные игры; д) методика поддержания социального иммунитета, ориентирующая на несколько составляющих: «со-зерцание» – развитие способности индивида понимать и регулировать собственное внутреннее состояние; «со-отношение» – «я и другие», «я и мир вокруг меня»; «со-переживание» – уподобление эмоционального состояния субъекта состоянию другой личности (группы); е) профилактика отчуждённости подростков, что обеспечивается поддерживающей терапией, работой с софизмами, выполнением действий по алгоритмам в известных или нестандартных ситуациях; ж) модифицированный тренинг «Эффективное общение» (И. Скоробогатова). Итак, назначение этого направления будет состоять в том, чтобы предупредить или минимизировать противопоставление индивида другим, группе, коллективу, восстановление его отношений с окружением.

Таким образом, наряду с охарактеризованными конструктивными элементами, цепочками действий рассматриваемое содержание включает совокупность путей (совершенствование личностного потенциала, укрепление социального иммунитета, предупреждение отчужденности), а также средств (закаливание, образование, взаимодействие) и становится действенным при соблюдении комплекса организационно-педагогических условий, к которым отнесены: создание многослойной специфической предметно-пространственной среды, являющейся пространством жизнедеятельности, представляющим собой сообщество с чертами учебно-познавательной, военно-спортивной, общественной группы с позитивной, нравственно-правовой направленностью, выполняющей обучающую, развивающую, социализирующую функции, обладающей адаптационными, социально-коммуникативными, сглаживающими, интеграционными, упреждающими потенциалами, позволяющей помочь налаживанию общения между членами сообщества, их самоопределению, активизации двигательной, познавательной действенно-практической деятельности, интеграции прямого и косвенного воздействия, влияния на ум, чувства, опыт индивида различных видов деятельности, полифункциональности, гибкости, безопасности, доступности, вариативности, трансформируемости. При этом можно выделить три слоя, расположенных по вертикали, каждый из которых дополняет, расширяет и обогащает спектр возможностей для достижения целей формирования ответственного отношения подростков к оружию.

Второе педагогическое условие подразумевает организацию насыщенной нравственно-правовой практики, которая позволяет, во-первых, воплощать воспитанникам рекомендации в реальность, успешнее обеспечивая формирование необходимых умений и навыков обращения с оружием, во-вторых, расширять опыт правоприменительной деятельности в ситуациях неопределенности.

Третье педагогическое условие связано с налаживанием непрерывного мониторинга изменений в волевой, эмоционально-ценностной, действенно-практической сферах развития личности для рационального использования ресурсов, резервов, потенциалов, отслеживания динамики присвоения необходимых знаний, успешности формирование требуемых умений и навыков ответственного обращения молодых людей с оружием для своевременной коррекции процесса и регулирования уровня напряженности в отношениях, переживаниях.

Полученные в ходе исследования с использованием заявленных методик диагностики эмпирические данные указывают на: повышение уровня осведомлённости относительно нарушения правил обращения с оружием, его нецелесообразного или опасного применения в 8,2 раза, расширения кругозора в сфере бесконфликтного поведения и способов регулирования отношений с другими людьми (с 9,6 % до 61,7 %), росте уверенности в своих силах (с 19 % до 59 %, то есть в 3,1 раза), в умении организовывать деятельность (с 23 % до 71 %, то есть в 3 раза).

Для определения успешности внедрения выдвинутых педагогических условий был проведен сравнительный анализ результатов, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Оценка эффективности педагогических условий

Педагогические условия	Этапы ОЭР	Уровни сформированности ответственного отношения		
		низкий	средний	высокий
Первое условие	до	52,8 %	37,6 %	9,6 %
	после	20,1 %	59,4 %	20,5 %
Первое + второе условия	до	52 %	38 %	10 %
	после	25,5 %	55 %	19,5 %
Третье условие	до	58,5 %	34 %	7,5 %
	после	29,5 %	54 %	16,5 %
Три условия в совокупности	до	54,4 %	35,8 %	9,7 %
	после	9,7 %	61,5 %	28,8 %

Проанализировав результаты внедрения педагогических условий формирования ответственного отношения подростков к обращению с оружием, можно констатировать, что наблюдалась позитивная динамика при использовании одного первого условия, но наиболее высокие показатели зафиксированы при применении комплекса из трех заявленных условий.

В своей работе мы рассматривали использование условий в комплексе, когда каждое из них в сочетании с другими дает кумулятивный эффект, с одной стороны, и подсказывает возможные направления для дальнейшего исследования, с другой.

В экспериментальную группу входят выборки воспитанников нескольких учреждений: КГУ КО «Ченцовский центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей», ОГБПОУ «Костромской колледж бытового сервиса», МКОУ «Иконниковская средняя школа Красносельского района Костромской области», функционирующие в них юнармейские объединения. Представим характеристики исследуемого параметра у опрошенных каждого из учреждений.

Средний возраст респондентов, составивших группу воспитанников КГУ КО «Ченцовский центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей», – 13,6 (SD = 1,57). По шкале «ответственность» в этой группе минимальное значение составило 24, максимальное – 63. Размах показателей равен 39, что говорит о неоднородности группы. Стандартное отклонение равняется 14,4.

Средний возраст респондентов, составивших группу учащихся МКОУ «Иконниковская средняя школа Красносельского района Костромской области», – 13,6 (SD = 2,11). По шкале «ответственность» в группе иконниковских учащихся минимальное значение 25, максимум – 73. В данной группе также наблюдается большой размах – 48. Стандартное отклонение равняется 14,5.

Средний возраст респондентов, составивших группу учащихся ОГБПОУ «Костромской колледж бытового сервиса», – 16,2 (SD = 1,36). Минимальное значение по шкале «ответственность» у учащихся колледжа составило 32, максимальное – 71. Размах равен 39. Стандартное отклонение – 12,2.

Контрольную группу исследования составляют участники военно-исторического клуба «Наследники». Представим описательные статистики данной подкатегории выборки.

Средний возраст респондентов, составивших группу участников клуба, – 16,1 (SD = 1,47). Минимальное значение по шкале «ответственность» у участников данного клуба – 30, максимум – 77. Размах показателей по шкале – 47. Стандартное отклонение равняется 15,3.

Статистическая обработка данных по критерию Фишера показала значимость изменений четырех уровней критического мышления у юнармейцев (анализировалась разница начального и завершающего срезов):

– очень низкий ($\varphi = 2{,}41$ при $p \leq 0{,}001$);

– низкий ($\varphi = 3{,}11$ при $p \leq 0{,}001$);

– высокий ($\varphi = 4{,}40$ при $p \leq 0{,}001$);

– очень высокий ($\varphi = 3{,}21$ при $p \leq 0{,}001$).

Статистическая обработка данных по критерию Фишера показала значимость изменений в параметре «низкий уровень сформированности ответственного отношения у юнармейцев» при сопоставлении начального и завершающего срезов по первому педагогическому условию ($\varphi = 3{,}58$ при $p \leq 0{,}001$).

Значимые изменения также наблюдаются в параметре «низкий уровень сформированности ответственного отношения у юнармейцев» при сопоставлении начального и завершающего срезов по первому и второму педагогическим условиям ($\varphi = 3{,}02$ при $p \leq 0{,}001$).

При статистическом анализе результатов модифицированной методики «Ответственность» [Прядеин] значимых различий показателей респондентов из юнармейского объединения (ЭГ) и опрошенных из военно-исторического клуба «Наследники» (КГ) не обнаружено.

Статистических различий между показателями детей в четырех учреждениях не выявлено ($p = 0{,}06$).

Мы склонны объяснять это учетом особенностей контингента при составлении программы занятий.

Не выявлено значимых различий в показателях ответственности между участниками экспериментальной и контрольной групп. Мы склонны обосновывать это разницей в возрасте (экспериментальная группа: M = 14,19; SD = 2,16; контрольная: M = 16,1; SD = 1,47). Также обоснованием данного факта может служить успешность проведенной программы, которая позволила вывести воспитанников учреждений, не специализирующихся на воспитании ответственности, на уровень, сравнимый с уровнем воспитанников военно-исторического клуба «Наследники», уделяющего особое внимание морально-нравственной подготовке учеников (и ответственности как ее части).

Таким образом, качественный и количественный анализ процесса и результатов опытно-экспериментальной работы с использованием комплекса диагностических методик свидетельствует о целесообразности содержательного и технологического аспектов предполагаемых действий по формированию у подростков ответственного отношения к обращению с оружием.

Список литературы

Витольник В.Н., Попов А.А. Культура обращения с огнестрельным оружием: педагогический аспект // Проблемы современного педагогического образования. 2018. С. 95–99.

Дамаскин О.В., Красинский В.В. О предотвращении колумбайна (скулшутинга) в образовательных организациях // Государство и право. 2020. № 11. С. 64–96.

Дубенский П.И. Педагогические особенности успешности формирования у учащейся молодежи ответственного отношения к оружию // Журнал педагогических исследований. 2023. № 4. С. 72–78.

Прядеин В.П. Понятие ответственности, исполнительности, воли как объекты психолого–педагогического исследования // Педагогика. Самоопределение человека и этические ценности глазами психологов, педагогов, социологов. 2012. № 1. С. 32–44.

Скулшутинг, колумбайн или вооруженное нападение подростков в учебных учреждениях: причины, признаки и методы предупреждения: онлайн семинар на платформе ZOOM. 03.09.2021.

References

Vitolnik V.N., Popov A.A. *Kul'tura obrashhenija s ognestrel'nym oruzhiem: pedagogicheskij aspekt* [The culture of handling firearms: a pedagogical aspect], *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education], 2018, pp. 95-99. (In Russ.)

Damaskin O.V., Krasinsky V.V. *O predotvrashhenii kolumbajna (skulshutinga) v obrazovatel'nyh organizacijah* [On the prevention of columbine (schoolshooting) in educational organizations]. *Gosudarstvo i pravo* [State and law], 2020, no. 11, pp. 64-96. (In Russ.)

Dubensky P.I. *Pedagogicheskie osobennosti uspeshnosti formirovanija u uchashhejsja molodezhi otvetstvennogo otnoshenija k oruzhiju* [Pedagogical features of the success of the formation of a responsible attitude to weapons among young students]. *Zhurnal pedagogicheskih issledovanij* [Journal of Pedagogical Research], 2023, no. 4, pp. 72-78. (In Russ.)

Pryadein V.P. *Ponjatie otvetstvennosti, ispolnitel'nosti, voli kak ob'ekty psihologo-pedagogicheskogo issledovanij* [The concept of responsibility, diligence, will as objects of psychological and pedagogical research]. *Pedagogika. Samoopredelenie cheloveka i jeticheskie cennosti glazami psihologov, pedagogov, sociologov* [Pedagogy. Human self-determination and ethical values through the eyes of psychologists, educators, sociologists], 2012, no. 1, pp. 32-44. (In Russ.)

Skulshuting, kolumbajn ili vooruzhennoe napadenie podrostkov v uchebnyh uchrezhdenijah: prichiny, priznaki i metody preduprezhdenija: onlajn seminar na platforme ZOOM. 03.09.2021 [Schoolshooting, columbine or armed attack of teenagers in educational institutions: causes, signs and methods of prevention online seminar on the ZOOM platform. 09.03.2021]. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 03.10.2024; одобрена после рецензирования 30.10.2024; принята к публикации 01.11.2024.

The article was submitted 03.10.2024; approved after reviewing 30.10.2024; accepted for publication 01.11.2024.

ПСИХОЛОГИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 33–40. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 4, pp. 33–40. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 159.9:316.6
EDN 159.9:316.6
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-33-40

РАЗЛУКА В БЛИЗКИХ ОТНОШЕНИЯХ: ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В ВОСПРИЯТИИ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН

Каменская Анна Сергеевна, магистр, ассистент кафедры общей и социальной психологии, младший научный сотрудник, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, annakam44@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-6648-6339

Сапоровская Мария Вячеславовна, доктор психологических наук, доцент, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, saporov35@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-0852-1949

Аннотация. В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования представлений девушек и юношей о феномене разлуки в близких (романтических) отношениях. Цель – изучение специфики представлений о разлуке (когнитивного, эмоционального, поведенческого аспектов), а также ее негативных и позитивных эффектах в динамике отношений. Выборка: 132 респондента – 62 юноши в возрасте от 18 до 29 лет (M = 20,44) и 70 девушек в возрасте от 18 до 24 лет (M = 19,86). Установлено, что представление о смысловых характеристиках разлуки у девушек и юношей не имеют значимых различий. Ключевыми категориями представлений являются: временное физическое разделение; расставание и завершение отношений (окончанием близости и разрыв эмоциональной связи); ментальное и эмоциональное отдаление (дистанцирование); отношения на расстоянии. Существуют различия в восприятии негативных и позитивных эффектов разлуки в зависимости от пола. При описании негативных последствий девушки акцентируют внимание на страхе измены и угасании чувств, а юноши чаще упоминают общие эмоциональные реакции. Выделены положительные эффекты разлуки: возможность переосмыслить отношения и личностное развитие, что имеет особое значение в контексте краткосрочных разлук, которые могут способствовать укреплению отношений. Подчеркивается важность понимания феномена разлуки и необходимость дальнейшего изучения его различных аспектов и влияния на психоэмоциональное состояние партнеров.

Ключевые слова: разлука, близкие отношение, представления, негативные аспекты разлуки, позитивные аспекты разлуки.
Благодарности. Исследование проведено при финансовой поддержке РНФ, проект 24-28-00896.
Для цитирования: Каменская А.С., Сапоровская М.В. Разлука в близких отношениях: эмоциональные и психологические аспекты в восприятии мужчин и женщин // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 33–40 https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-33-40

Research Article

SEPARATION IN CLOSE RELATIONSHIPS: EMOTIONAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS IN THE PERCEPTION OF MEN AND WOMEN

Anna S. Kamenskaya, Master of Science, Assistant Professor, Department of General and Social Psychology, Junior Researcher, Kostroma State University, Kostroma, Russia, annakam44@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-6648-6339

Maria V. Saporovskaya, Doctor of Psychology, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia, saporov35@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-0852-1949

Abstract. The article presents the results of a theoretical and empirical study of the structure of ideas about the phenomenon of separation in close relationships. The study was carried out within the framework of the idiographic and lexical-semantic approaches. The aim of the work was to study the specifics of ideas about separation (thoughts; emotional and behavioral reactions; possible negative and positive aspects) in men and women. The study involved 132 respondents: 62 young men aged 18 to 29 (M = 20.44) and 70 girls aged 18 to 24 (M = 19.86). It was found that the ideas about the semantic

© Каменская А.С., Сапоровская М.В., 2024

characteristics of separation in girls and boys are similar and do not have significant differences. The key categories of ideas about separation are: temporary physical separation; parting and ending of relationships (ending intimacy and breaking the emotional connection); mental and emotional separation (distancing); long-distance relationships. There are differences in the perception of negative and positive effects of separation depending on gender. When describing negative consequences, girls focus on the fear of betrayal and fading of feelings, and young men more often mention general emotional reactions. Positive effects of separation are highlighted: the opportunity to rethink relationships and personal development. These aspects are of particular importance in the context of short-term separations, where they can help strengthen relationships. This study emphasizes the importance of understanding the phenomenon of separation in the context of interpersonal relationships, as well as the need for further study of its various aspects and impact on the psycho-emotional state of partners.

Keywords: separation, close relationships, ideas, negative aspects of separation, positive aspects of separation.

Acknowledgments. The study was conducted with the financial support of the Russian Science Foundation, project 24-28-00896.

For citation: Kamenskaya A.S., Saporovskaya M.V. Separation in close relationships: emotional and psychological aspects in the perception of men and women. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 4, pp. 33–40. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-33-40

Введение. Современная эпоха характеризуется высокой степенью неопределенности, которая стала неотъемлемой частью человеческой жизни и трансформаций персонального пространства. С увеличением уровня повседневных стрессов возрастает потребность индивида в эмоциональной поддержке и дополнительных психологических ресурсах. Их важнейшим источником выступают близкие межличностные связи, которые выполняют функцию стабилизирующего фактора, обеспечивая ощущение надежности и безопасности. Эти аспекты оказывают непосредственное влияние на субъективное благополучие личности. Наличие стабильных и доверительных отношений с партнером способствует улучшению показателей психического здоровья и снижению уровня тревоги. Это происходит благодаря усилению чувства принадлежности и защищенности, что позволяет человеку лучше справляться с вызовом изменяющихся условий окружающей среды. Более того, данные связи способствуют повышению адаптивных возможностей людей в условиях нарастающей социальной нестабильности. Таким образом, близкие отношения не просто служат источником эмоциональной поддержки и любви, они также играют важную роль в процессе адаптации к новым вызовам современности, выполняя функцию буфера против негативных последствий хронического стресса. В контексте современных реалий такие отношения становятся ключевым фактором поддержания психоэмоционального благополучия и устойчивости личности.

В современном обществе наблюдается тенденция к увеличению гибкости социальной структуры, что открывает новые возможности для партнеров в проведении социальных экспериментов с различными моделями близких отношений в поисках субъективного счастья и смысла жизни.

Среди множества трансформаций и стрессов, связанных с близкими отношениями, особое внимание заслуживает феномен разлуки партнеров. Эта ситуация стала неотъемлемой частью современной жизни, обусловленной глобализацией и высокой мобильностью населения, вызванной необходимостью временных перемещений, таких как работа, учеба и участие в военных конфликтах. Изменение социальных норм и акцент на ценности индивидуализма способствуют тому, что партнеры все чаще принимают решения о временной разлуке с целью достижения личных целей и карьерного роста. Вдобавок развитие цифровых технологий предоставляет возможность поддерживать связь на расстоянии, в результате чего разлука становится частью обычной повседневности отношений.

Тем не менее разлука может выступать как катализатор переоценки ценностей и значимости отношений, усиливая или, напротив, ослабляя эмоциональную связь между партнерами. В некоторых случаях временное разъединение позволяет партнерам глубже осознать важность друг друга, что может способствовать интеграции и укреплению отношений, а также повышению уровня доверия. Однако длительная разлука может привести к угасанию эмоциональной привязанности, возникновению коммуникативных трудностей, недоверию и конфликтам.

Усиление чувства одиночества и изоляции, часто сопутствующее разлуке, негативно сказывается на психоэмоциональном состоянии как мужчин, так и женщин. Переживания, связанные с разлукой, могут вызывать сепарационную тревогу, что затрудняет процесс адаптации и восстановление близости после временной утраты.

Несмотря на значимость и актуальность изучения разлуки как социально-психологического феномена, в отечественной психологии этот вопрос остается недостаточно исследованным. Систематическое изучение данного аспекта может способствовать более глубокому пониманию динамики близких отношений в условиях современного общества и выявлению эффективных стратегий их поддержки и укрепления.

Основное внимание в данном исследовательском контексте сосредоточено на разлуке между матерью и ребенком, рассматриваемой как процесс сепарации

в детско-родительских отношениях [Mok: 2]. В то же время существуют исследования, посвященные переживаниям разлуки с партнером, но фокусирующиеся на аспектах утраты, таких как завершение отношений или смерть близкого человека [Сидорова: 1]. Этот тип разлуки в психологии трактуется как травматический опыт, который может вызывать дистресс и в некоторых случаях способствовать посттравматическому росту.

Другие исследования концентрируются на вынужденной разлуке в супружеских парах и механизмах ее преодоления [Гриценко, Ефременкова: 50], [Диденко: 14]. Важным аспектом является изучение сепарационной тревоги, связанной с беспокойством о разлуке, как реальной, так и воображаемой [Дитюк: 2]

Зарубежные исследования предпринимают попытки анализа феномена вынужденной временной разлуки, вызванной современными условиями жизни, такими как миграция населения в результате сложной геополитической ситуации [Moskal: 143; Martin: 255], стремление к карьерному росту и повышению доходов [Kariuki: 22], деловые поездки [Espino: 309], военная служба или тюремное заключение [Segrin, Flora: 152]. Активно исследуется также вопрос трудовой миграции и работы вахтовым методом, включая изучение явления «синдрома непостоянного мужа», когда супруг длительное время отсутствует дома из-за профессиональной деятельности [Taylor: 877].

Анализ имеющихся источников показал, что при исследовании разлуки в близких отношениях акцентируется влияние типа привязанности на переживания, связанные с разлукой [Pistole: 115; Diamond: 386], а также на удовлетворенность отношениями при географическом разделении [Maguire, Kinney: 30].

Особый интерес к проблеме вынужденной разлуки возник в контексте эпидемиологической ситуации, связанной с пандемией COVID-19 [Goldberg: 866], а также в свете мобилизационных событий и военно-политической ситуации. Исследования в этой области подчеркивают разнообразие разлуки, учитывая причины, продолжительность и перспективы воссоединения партнеров, где каждый случай имеет свои уникальные особенности.

Тем не менее в отечественной психологической науке отсутствует четкое определение разлуки как социально-психологического феномена. Остается открытым вопрос о категориальных признаках разлуки: подразумевает ли она всегда пространственное разъединение партнеров, или же ментальное дистанцирование и субъективное отдаление также могут быть отнесены к этому понятию? Каковы временные характеристики разлуки? Является ли невозможность физического контакта между партнерами обязательным признаком разлуки? Эти и другие вопросы требуют глубокого осмысления и научного исследования.

В рамках актуального научного контекста данной области мы выявили ряд очевидных противоречий, которые подчеркивают актуальность нашего исследования, а именно:

– между многочисленностью научных исследований по проблеме разлуки как междисциплинарного феномена в зарубежной психологии и фрагментарностью его исследования в отечественной науке, представленных, главным образом, в художественной литературе и лингвистике;

– между широким изучением переживания разлуки в практической психологии при недостаточной систематизированности знаний в этой предметной области в рамках социально-психологической науки;

– между традиционным, общепринятым пониманием разлуки как стрессогенного фактора и деструктивного феномена близких отношений и отсутствием изучения разлуки и ее роли в позитивной динамике отношений;

– между очевидной сопряженностью понятий «разлука», «расставание», «разлучение» и их недостаточной дифференциацией, необходимостью выделения категориальных признаков разлуки.

Кроме того, до сих пор совершенно незатронутым остается вопрос о специфике восприятия разлуки мужчинами и женщинами, где различия могут быть обусловлены социальными, культурными и психологическими факторами. Известно, что гендерные роли и стереотипы влияют на то, как мужчины и женщины выражают свои эмоции и справляется с трудностями, какие смысловые нагрузки приписывают разлуке.

Все это определило проблемное поле, новизну и актуальность данного исследования.

Организация исследования

Проблемные вопросы: какова специфика представлений о разлуке в близких отношениях у мужчин и женщин? каковы различия в представлениях о негативных и позитивных аспектах разлуки у мужчин и женщин?

Цель – изучить специфику представлений о разлуке (мысли, эмоциональные и поведенческие реакции, возможные негативные и позитивные аспекты) у мужчин и женщин.

Гипотезы исследования:

1. Существует специфика представлений о разлуке у мужчин и женщин, проявляющаяся в когнитивных, эмоциональных и поведенческих реакциях.

2. Представления о позитивных и негативных аспектах разлуки имеют различия у мужчин и женщин.

Выборка исследования. В исследовании приняли участие 132 респондента: 62 юноши в возрасте от 18 до 29 лет (M = 20,44) и 70 девушек в возрасте от 18 до 24 лет (M = 19,86).

Исследование было проведено в рамках гуманитарной парадигмы, на основе идиографического под-

хода. Для анализа специфики восприятия феномена разлуки «обычным человеком» применялся лексико-семантический метод.

Методологический инструментарий включал анкету, данные из которой впоследствии обрабатывались с помощью контент-анализа. Этот методический прием позволил выявить смысловое содержание представлений о разлуке у мужчин и женщин, а также оценить позитивные и негативные аспекты, связанные с этим феноменом.

Анкета содержала следующие вопросы: пол, возраст, «Как Вы понимаете термин "разлука"?», «Какие страхи и опасения, по Вашему мнению, испытывают партнеры во время разлуки?», «Каковы, на Ваш взгляд, положительные аспекты разлуки?»

Результаты исследования. Первым этапом нашего исследования стало выявление обобщенных представлений о феномене разлуки среди мужчин и женщин. Для этого были выделены категории на основе предложенных респондентами ответов, а также проведен анализ частоты их встречаемости у юношей и девушек. Частотный анализ лексем, использованных респондентами (N = 132) в ответ на вопрос «Что Вы понимаете под словом "разлука"?», продемонстрировал, что ответы юношей и девушек достаточно однородны, и значительных различий по частоте встречаемости нет. В большинстве случаев разлука ассоциируется с временным физическим разделением людей и невозможностью находиться рядом друг с другом (63 %). Также респонденты связывают разлуку с расставанием и завершением отношений (23 %), ментальным отдалением партнеров, которое подразумевает физическое присутствие, но эмоциональную дистанцию (8 %), а также с отношениями на расстоянии (6 %). Таким образом, на основе полученных данных были выделены четыре различные категории представлений о феномене разлуки (рис. 1).

Важно заметить, что при описании феномена разлуки респонденты отмечали, что она возникает только между близкими людьми («…быть далеко от любимого человека», «…расстаться с близким человеком»). Переживание разлуки возможно лишь при условии эмоциональной привязанности между партнерами. Следовательно, термин «разлука» неуместен для описания расставания с людьми, с которыми отсутствует близость и эмоциональная связь.

Далее мы обобщили смысловые характеристики феномена разлуки:

1. *Разлука как временное физическое разделение людей, невозможность близости (63 %).*

Разлука определяется как отсутствие возможности установить физический контакт с близким человеком, что выражается в «невозможности прикоснуться друг к другу». Партнеры, ранее находясь в непосредственной близости, испытывают сожаление и грусть от того, что лишены возможности видеть друг друга «вживую» в любой момент.

Респонденты выделили разные временные категории, относимые к разлуке: «промежуток времени» (1R), «длительное время» (2R) и «неопределенный срок» (3R). Примечательно, что большинство респондентов не указывали конкретный период, который мог бы считаться разлукой, сосредоточив внимание на временности ситуации и возможности последующего воссоединения. Тем не менее, когда респонденты упоминали продолжительность разлуки, она ассоциировалась с длительным периодом, хотя точные временные рамки также не были обозначены.

13 % респондентов указали на вынужденный характер разлуки, при этом ни разу не упоминался добровольный аспект. Это может свидетельствовать о том, что разлучение воспринимается как нежелательная вынужденная ситуация. Даже когда разлука имеет добровольный характер (например, поездка к родителям или раздельный отпуск), респонденты воспринимают ее как вынужденную, что указывает на ее независимость от воли партнеров, которые не желают разлучаться (или один из партнеров не хочет этого), но вынуждены согласиться с текущими обстоятельствами.

Респонденты описывали разлуку, используя различные категории, включая время или период, состояние, ситуацию и процесс разделения.

16 % респондентов отметили, что разлука сопряжена с тяжелыми эмоциональными переживаниями. Юноши чаще описывали свои чувства общими формулировками («разлука вызывает негативные эмоции» и «разлука оказывает негативное влияние на эмоциональное состояние»). В то же время девушки предоставили более конкретные описания, указывая на такие чувства, как грусть (1R), тоска (2R), одиночество (3R) и опустошенность (4R).

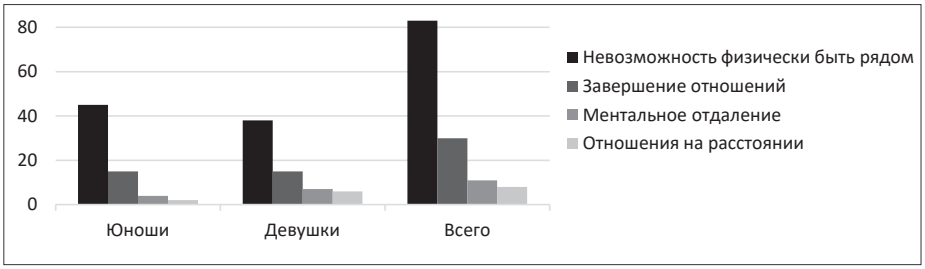


Рис. 1. Группы представлений о разлуке у юношей и девушек (N = 132)

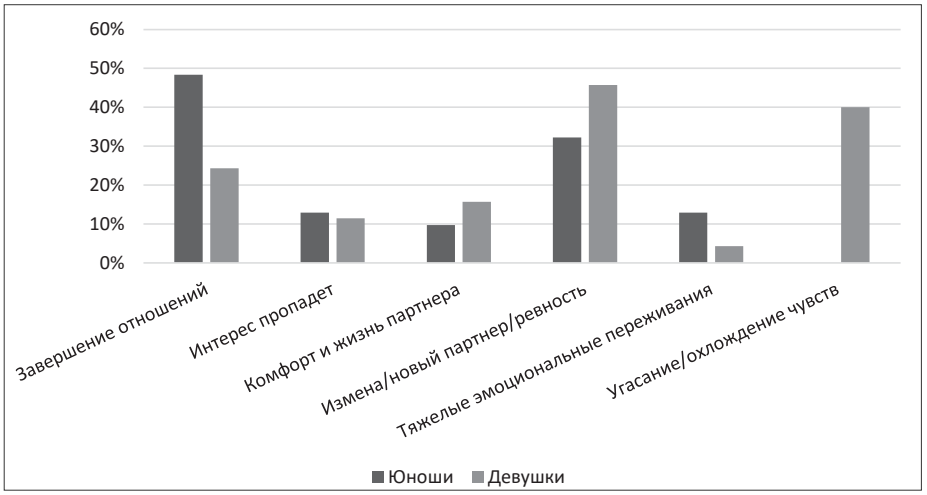


Рис. 2. Частотный анализ представлений о негативных аспектах разлуки среди юношей и девушек (N = 132), %

2. *Разлука как расставание/завершение отношений (23 %)*.

Разлука ассоциируется с прекращением взаимоотношений и разрывом связи между партнерами. При ее описании респонденты часто используют наречие «навсегда», подчеркивая, что «разлука – это расставание навсегда с человеком, с которым вас что-то связывало».

Разлука респондентами рассматривается как этап разрушения привязанности, сопровождающийся переживанием разъединения близких людей и тоской по отношениям, которые завершились. Такое восприятие акцентирует внимание на глубоком эмоциональном воздействии разлуки, которое она оказывает на людей, и подчеркивает значимость утраченных связей.

3. *Разлука как ментальное отдаление партнеров (быть рядом, но чувствовать дистанцию между друг другом) (8 %)*.

В данной группе ответов респонденты указывают на наличие нарушений близости между партнерами, описывая такие явления, как «эмоциональный дисконнект» и «ментальное отдаление». Например, один из респондентов отметил: «Когда в паре произошла ссора, мы стали игнорировать друг друга и избегать общения».

Мы полагаем, что данная группа ответов лишь косвенно может быть отнесена к феномену разлуки, поскольку в них также фигурируют другие аспекты близких отношений. Ментальное отдаление партнеров может рассматриваться как побочный эффект разлуки, связанной с территориальным разделением, когда партнеры не в состоянии поддерживать тот же уровень близости и частоты взаимодействий, как это возможно при личном контакте.

Таким образом, важно учитывать, что эмоциональное дистанцирование может не только предшествовать разлуке, но и являться ее следствием, подчеркивая сложность динамики межличностных отношений и необходимость дальнейшего изучения этих феноменов в рамках теории привязанности.

4. *Разлука как отношения на расстоянии (6 %)*.

Часть респондентов в ходе исследования определили разлуку как отношения на расстоянии. Однако важно подчеркнуть необходимость дифференциации этих понятий.

Имеет значение, что разлука возникает в тех случаях, когда партнеры ранее взаимодействовали лично, но по определенным обстоятельствам временно оказались разделены физически. В отличие от этого, отношения на расстоянии предполагают совершенно иной контекст, при котором взаимодействие изначально осуществляется на дистанции, с возможностью лишь редких личных встреч (или при полном отсутствии).

При длительной разлуке отношения действительно могут трансформироваться в формат отношений на расстоянии. Однако в этом случае респонденты осознают перспективы воссоединения и обладают опытом территориально близких отношений, что существенно отличает их восприятие от тех, кто изначально находился в отношениях на расстоянии.

Таким образом, различение между разлукой и отношениями на расстоянии является ключевым для понимания динамики межличностных связей и их влияния на эмоциональное состояние партнеров.

Следующим этапом нашего исследования стало изучение представлений о негативных аспектах разлуки, осуществленное с помощью контент-анализа ответов на вопрос: «Какие страхи и опасения, по Вашему мнению, возникают у партнеров во время разлуки?» (рис. 2).

В ходе нашего исследования респонденты выделили ряд ключевых негативных аспектов разлуки, которые варьировались в зависимости от пола. Девушки в первую очередь указали на следующие негативные эффекты: «страх измены и появления нового партнера» (1 R), «угасание и охлаждение чувств» (2 R), «за-

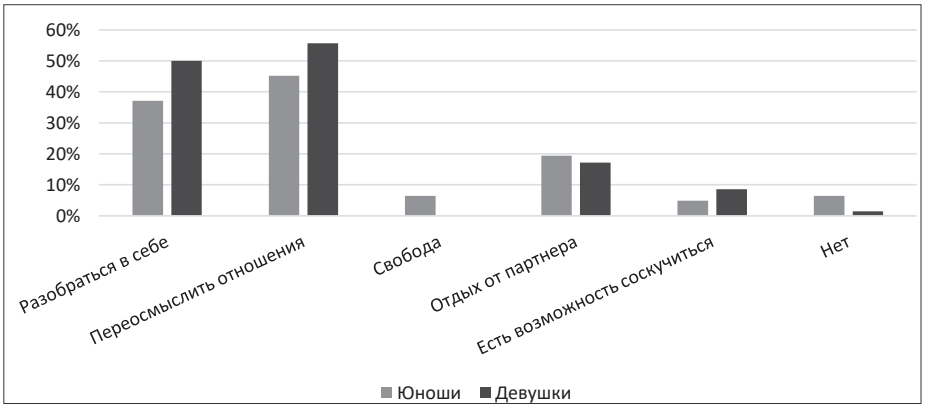


Рис. 3. Частотный анализ представлений о позитивных аспектах разлуки среди юношей и девушек (N = 132), %

вершение отношений» (3 R) и «переживание за жизнь и здоровье партнера» (4 R). В то же время юноши акцентировали внимание на других аспектах, перечислив их в следующем порядке: «завершение отношений» (1 R), «страх измены и появления нового партнера» (2 R), «страх потери интереса у партнера» (3 R), «эмоциональные переживания» (4 R) и «переживание за жизнь и здоровье партнера» (5 R).

Интересно отметить, что среди ответов юношей была выделена категория, касающаяся эмоциональных переживаний, которая включает в себя «страх одиночества», «возникновение депрессии» и «нанесение себе физического вреда». В ответах девушек подобные переживания не были зафиксированы, что может свидетельствовать о различиях в эмоциональной восприимчивости и способах совладания со стрессом в контексте разлуки. Таким образом, юноши, возможно, более остро реагируют на ситуацию разлуки.

Кроме того, респонденты отметили, что разные причины разлуки вызывают различные страхи и опасения. Например, один из участников подчеркнул: «Если война, то, конечно, переживаешь по одним, ясным причинам. Для меня другие причины разлуки кажутся мелочными». Это утверждение подчеркивает важность контекста разлуки и его влияние на эмоциональное восприятие и переживания.

Далее перед нами стояла задача проанализировать с помощью контент-анализа ответы респондентов о позитивных аспектах разлуки (рис. 3).

В ответ на вопрос о положительных аспектах разлуки респонденты, как девушки, так и юноши, в первую очередь выделили следующие моменты: «возможность переосмыслить отношения» (1Р), «разобраться в себе» (2Р) и «отдохнуть от партнера» (3Р). Разлука с партнером предоставляет уникальную возможность для нового взгляда на отношения, осознания ценности партнера и анализа качества взаимосвязей.

Хотя категория «разобраться в себе» занимает лидирующие позиции как у юношей, так и у девушек, стоит отметить, что юноши чаще акцентируют внимание на аспектах личностного развития, в то время как девушки подчеркивают важность времени, посвященного себе, своим хобби и увлечениям. Это различие может свидетельствовать о различных подходах к самоанализу и восстановлению после разлуки.

Важно подчеркнуть, что вышеперечисленные положительные аспекты разлуки, как отметили респонденты, имеют актуальность в контексте краткосрочных разлук. В случаях долгосрочной разлуки риски и негативные последствия значительно возрастают, что может негативно сказаться на психоэмоциональном состоянии обоих партнеров.

Кроме того, 7 % респондентов указали на важность чувства скучания по партнеру. Это ощущение может служить индикатором высокого качества отношений, поскольку, как отметил один из участников, «если по тебе будут скучать во время разлуки, значит, тебя действительно любят».

Заключение

1. Представление о смысловых характеристиках разлуки у девушек и юношей схожи и не имеют значимых различий. Ключевыми категориями представлений о разлуке являются: временное физическое разделение; расставание и завершение отношений (окончание близости и разрыв эмоциональной связи); ментальное и эмоциональное отдаление (дистанцирование); отношения на расстоянии.

2. Существуют различия в восприятии негативных и позитивных эффектов разлуки в зависимости от пола. При описании негативных последствий девушки акцентируют внимание на эмоциональных переживаниях, таких как страх измены и угасание чувств, в то время как юноши чаще упоминают общие эмоциональные реакции, включая страх одиночества и депрессию. Это указывает на различия в субъективной оценке и способах совладания со стрессом в контексте разлуки. Существуют и положительные эффекты, такие как возможность переосмыслить отношения и личностное развитие. Эти аспекты имеют особое значение в контексте краткосрочных разлук, где они могут способствовать укреплению отношений.

Таким образом, разлука представляет собой сложный социально-психологический феномен, характеризующийся временным или постоянным прекращением физического и/или эмоционального контакта между партнерами, что может быть вызвано различными обстоятельствами, включая (но не ограничиваясь ими) географические расстояния, изменения в жизненных условиях, расставания или завершение отношений. Этот феномен проявляется в изменении динамики межличностных связей и может вызывать широкий спектр эмоциональных реакций, включая печаль, тревогу, страх одиночества и утрату, а также позитивные аспекты, такие как возможность переосмысления значимости партнера, укрепления эмоциональной связи, привязанности. Важно учитывать, что восприятие разлуки может варьироваться в зависимости от культурного контекста, половых различий и индивидуальных особенностей, что подчеркивает необходимость глубокого анализа этого феномена в рамках социально-психологического исследования.

Среди ограничений исследования необходимо обратить внимание на недостаточно большую выборку, что препятствует генерализации результатов исследования на более широкую популяцию. Кроме того, респонденты на момент исследования могли находиться в различных жизненных контекстах, что могло повлиять на их восприятие разлуки. Необходимость учитывать культурные и социальные факторы также является важным аспектом, который требует дальнейшего изучения.

Список литературы

Гриценко В.В., Ефременкова М.Н., Муращенкова Н.В., Смотрова Т.Н. Семьи трудовых мигрантов: социально-психологическая адаптация к условиям вынужденной разлуки. Смоленск: Смоленский гуманитарный университет, 2014. 256 с.

Диденко Е.Н. Психология со-бытия супругов в семьях моряков и «береговых» семьях: автореф. дис. … канд. психол. наук. Краснодар, 2008. 184 с.

Дитюк А.А. Адаптация теста сепарационной тревоги взрослых ASA-27 (Adult Separation Anxiety Questionnaire) на российской выборке // Психологические исследования. 2016. Т. 9, № 46. С. 6. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2016v9n46/1260-dityuk46.html (дата обращения: 15.11.2024).

Сидорова В.Ю. Четыре задачи горя // Журнал практической психологии и психоанализа. 2001. № 1-2. URL: http://psyjournal.ru/articles/chetyre-zadachi-gorya (дата обращения: 15.11.2024).

Diamond L.M., Hicks A.M., Otter-Henderson K.D. Every time you go away: changes in affect, behavior, and physiology associated with travel-related separations from romantic partners. J Pers Soc Psychol, 2008 (Aug), no. 95 (2), pp. 385-403. https://doi.org/10.1037/0022-3514.95.2.385. PMID: 18665709.

Espino C.M. et al. International business travel: impact on families and travellers. Occupational and environmental medicine, 2002, vol. 59 (5), pp. 309-322. https://doi.org/10.1136/oem.59.5.309.

Goldberg A.E., Allen K.R., Smith J.Z. Divorced and separated parents during the COVID-19 pandemic. Family Process, 2021, no. 3 (60), pp. 866-887. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/famp.12693

Kariuki J.W. The impact of long distance marriage on the family: a study of families with spouses abroad in Kiambu county, 2014 (March).

Maguire K.C., Kinney T.A. When distance is problematic: Communication, coping, and relational satisfaction in female college students' long-distance dating relationships. Journal of Applied Communication Research, 2010, vol. 38, pp. 27-46. https://doi.org/10.1080/00909880903483573.

Martin B. Experiences of Family Separation for Adults Who Immigrate Alone: Lessons for Social Work Practice and Research. Canadian Social Work Review. Revue canadienne de service social, 2017, vol. 34, no. 2, pp. 253-273. https://doi.org/10.7202/1042891ar

Mok L.H., Astrup A. Experience of Child-Parent Separation and Later Risk of Violent Criminality. Am J Prev Med., 2018, vol. 55 (2), pp. 178-186. https://doi.org/10.1016/j.amepre.2018.04.008.

Moskal M. Language and cultural capital in school experience of Polish children in Scotland. Race Ethnicity and Education, 2016, vol. 1 (19), pp. 141-160. https://doi.org/10.1080/13613324.2014.911167

Pistole C.M. Long-Distance Romantic Couples: An Attachment Theoretical Perspective. Journal of Marital and Family Therapy, 2010, vol. 36, pp. 115-125. https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2009.00169.x

Segrin C., Flora J. Perceptions of Relational Histories, Marital Quality, and Loneliness When Communication Is Limited: An Examination of Married Prison Inmates. Journal of Family Communication, 2001, vol. 1 (3), pp. 151-173. https://doi.org/10.1207/S15327698JFC0103_01

Taylor R., Morrice K., Clark D., McCann K. The psycho-social consequences of intermittent husband absence: an epidemiological study. Soc Sci Med., 1985, vol. 20 (9), pp. 877-885. https://doi.org/10.1016/0277-9536(85)90344-2. PMID: 4012365.

References

Gritsenko V.V., Efremenkova M.N., Murashchenkova N.V., Smotrova T.N. *Sem'i trudovykh migrantov: sotsial'no-psikhologicheskaia adaptatsiia k usloviiam vynuzhdennoi razluki* [Migrant workers' families: socio-psychological adaptation to the conditions of forced separation]. Smolensk, Smolenskii gumanitarnyi universitet Publ., 2014, 256 p. (In Russ.)

Didenko E.N. *Psikhologiia so-bytiia suprugov v sem'iakh moriakov i "beregovykh" sem'iakh*: avtoref. dis. … kand. psikhol, nauk. Krasnodar, 2008, 184 p. (In Russ.)

Ditiuk A.A. *Adaptatsiia testa separatsionnoi trevogi vzroslykh ASA-27 (Adult Separation Anxiety Questionnaire) na rossiiskoi vyborke*. Psikhologicheskie issledovaniia, 2016, vol. 9, no. 46, p. 6. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2016v9n46/1260-dityuk46.html (access date: 15.11.2024). (In Russ.)

Sidorova V.Iu. *Chetyre zadachi goria. Zhurnal prakticheskoi psikhologii i psikhoanaliza*, 2001, no. 1-2. URL: http://psyjournal.ru/articles/chetyre-zadachi-gorya (access date: 15.11.2024). (In Russ.)

Diamond L.M., Hicks A.M., Otter-Henderson K.D. Every time you go away: changes in affect, behavior, and physiology associated with travel-related separations from romantic partners. J Pers Soc Psychol. 2008 (Aug), no. 95 (2), pp. 385-403. https://doi.org/10.1037/0022-3514.95.2.385. PMID: 18665709.

Espino C.M. et al. International business travel: impact on families and travellers. Occupational and environmental medicine, 2002, vol. 59 (5), pp. 309-322. https://doi.org/10.1136/oem.59.5.309.

Goldberg A.E., Allen K.R., Smith J.Z. Divorced and separated parents during the COVID-19 pandemic. Family Process, 2021, no. 3 (60), pp. 866-887. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/famp.12693

Kariuki J.W. The impact of long distance marriage on the family: a study of families with spouses abroad in Kiambu county, 2014 (March).

Maguire K.C., Kinney T.A. When distance is problematic: Communication, coping, and relational satisfaction in female college students' long-distance dating relationships. Journal of Applied Communication Research, 2010, vol. 38, pp. 27-46. https://doi.org/10.1080/00909880903483573.

Martin B. Experiences of Family Separation for Adults Who Immigrate Alone: Lessons for Social Work Practice and Research. Canadian Social Work Review. Revue canadienne de service social, 2017, vol. 34, no. 2, pp. 253-273. https://doi.org/10.7202/1042891ar

Mok L.H., Astrup A. Experience of Child-Parent Separation and Later Risk of Violent Criminality. Am J Prev Med., 2018, vol. 55 (2), pp. 178-186. https://doi.org/10.1016/j.amepre.2018.04.008.

Moskal M. Language and cultural capital in school experience of Polish children in Scotland. Race Ethnicity and Education. 2016, vol. 1 (19), pp. 141-160. https://doi.org/10.1080/13613324.2014.911167

Pistole C.M. Long-Distance Romantic Couples: An Attachment Theoretical Perspective. Journal of Marital and Family Therapy, 2010, vol. 36, pp. 115-125. https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2009.00169.x

Segrin C., Flora J. Perceptions of Relational Histories, Marital Quality, and Loneliness When Communication Is Limited: An Examination of Married Prison Inmates. Journal of Family Communication, 2001, vol. 1 (3), pp. 151-173. https://doi.org/10.1207/S15327698JFC0103_01

Taylor R., Morrice K., Clark D., McCann K. The psycho-social consequences of intermittent husband absence: an epidemiological study. Soc Sci Med., 1985, vol. 20 (9), pp. 877-885. https://doi.org/10.1016/0277-9536(85)90344-2. PMID: 4012365.

Статья поступила в редакцию 18.10.2024; одобрена после рецензирования 05.11.2024; принята к публикации 05.11.2024.

The article was submitted 18.10.2024; approved after reviewing 05.11.2024; accepted for publication 05.11.2024.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 41–49. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 4, pp. 41–49. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 159.9(091)
EDN 159.9(091)
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-41-49

ИЗУЧЕНИЕ ИНДИВИДНЫХ СВОЙСТВ ИСТОРИЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ В.Ф. ВОЙНО-ЯСЕНЕЦКОГО)

Борисова Наталья Владимировна, кандидат психологических наук, Институт психологии Российской академии наук, Москва, Россия, borisova07@bk.ru, https://orcid.org/0000-0002-6023-5958

Аннотация. Статья является первой частью психобиографического исследования, посвященного изучению социально-психологических характеристик выдающегося отечественного ученого, врача, религиозного деятеля первой половины XX в. Валентина Феликсовича Войно-Ясенецкого. Одной из составляющих психобиографического изучения личности является определение ее психологического типа (по Н.А. Логиновой). При анализе психологического типа Войно-Ясенецкого авторы исследования опирались на идеи К.Г. Юнга в области дифференциальной психологии. Объектом исследования послужили его автобиографический и философские труды. Самой дифференцированной, то есть развитой в психической организации данной исторической личности являлась такая психологическая функция, как ощущение. Ощущение Войно-Ясенецкого имело отчетливо экстравертную направленность. Его внимание в значительной степени было обращено на объекты внешнего мира, объективные процессы. Эту выявленную в текстах психологическую особенность подтверждают выдающиеся способности Войно-Ясенецкого в области хирургии, ярко выраженные лидерские качества, умение оперативно реагировать в экстремальных ситуациях. Полученные результаты требуют дальнейшей проверки, уточнения и осмысления в ходе работы с обширным материалом, имеющим отношение к личности Войно-Ясенецкого, его жизненному пути.

Ключевые слова: нравственная психология, историческая психология, историческая личность, психобиографический метод, психологический тип, В.Ф. Войно-Ясенецкий.

Для цитирования: Борисова Н.В. Изучение индивидных свойств исторической личности (на примере В.Ф. Войно-Ясенецкого) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 41–49. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-41-49

Research Article

THE STUDY OF THE INDIVIDUAL PROPERTIES OF A HISTORICAL PERSONALITY (USING THE EXAMPLE OF V.F. VOINO-YASENETSKY)

Natalya V. Borisova, Candidate of Psychological Sciences, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation, borisova07@bk.ru, https://orcid.org/0000-0002-6023-5958

Abstract. The article is the first part of a comprehensive psychobiographical study devoted to the study of the socio-psychological characteristics of an outstanding Russian scientist, doctor, and religious figure of the first half of the twentieth century. Valentin Feliksovich Voino-Yasenetsky. One of the components of the psychobiographical study of a personality is the determination of its psychological type (N.A. Loginova). The analysis of Voino-Yasenetsky's psychological type was based on the ideas of K.G. Jung in the field of differential psychology. The object of the study was his autobiographical and philosophical works. It was found that the most differentiated, i. e. developed in the mental organization of this historical personality was such a psychological function as sensation. Voino-Yasenetsky's feeling had a distinctly extroverted orientation. His attention was largely drawn to the objects of the external world, the objective processes occurring in the surrounding space. This psychological feature identified in the texts is confirmed by Voino-Yasenetsky's outstanding abilities in the field of surgery, pronounced leadership qualities, and the ability to react quickly in extreme situations. The results obtained require further verification, clarification and comprehension in the course of working with extensive material related to the personality of Voino-Yasenetsky and his life path.

Keywords: moral psychology, historical psychology, historical personality, psychobiographical method, psychological type, V.F. Voino-Yasenetsky.

© Борисова Н.В., 2024

For citation: Borisova N.V. The study of the individual properties of a historical personality (using the example of V.F. Voino-Yasenetsky). Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 4, pp. 41–49. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-41-49

Введение. Размышляя над задачами, которые предстоит решить такой отрасли психологической науки, как *нравственная психология*, М.И. Воловикова среди прочих выделяет проблему *связи личности и общества в контексте нравственного бытия* [Воловикова]. Задача поставлена автором предельно широко, она не конкретизирована, но без сомнения представляет серьезную научную проблему. Ее можно разбить на отдельные направления историко-психологических исследований:

1. *Рассмотрение динамики нравственного сознания в истории.* А.Б. Купрейченко, А.Е. Воробьева определяют нравственность как «целостную систему воззрений на должную социальную жизнь, выражающую то или иное понимание сущности человека и его бытия» [Купрейченко, Воробьева]. Центральным звеном сопутствующих истории фундаментальных перемен, разбивающих исторический процесс на эпохи, является пересмотр представлений о человеке и его жизненных задачах [Борисова 2022а].

2. *Анализ влияния этих воззрений на содержание социальных норм*.

3. *Изучение изменений, происходивших в разные периоды истории с правовым сознанием*.

4. *Раскрытие социальной роли, которую в жизни общества выполняют духовные лидеры* – люди, обладающие уникальными в плане силы и устойчивости духовными переживаниями, ставшие проводниками конкретных мировоззренческих установок, правил не только внутренней, скрытой от других, потаенной, но и социальной жизни и примерами для подражания.

5. *Осуществление эмпирических исследований, посвященных реконструкции жизненного пути и социально-психологических характеристик исторически признанных учителей духовной жизни*. Так как их влияние на современников и потомков велико, интерес представляют особенности нравственного и правового сознания таких людей. Проблему изучения социально-психологических характеристик представителей нравственной элиты и их социальной миссии поставили А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко [Журавлев, Купрейченко].

Данное исследование продолжает серию работ автора, в которых рассматриваются социально-психологические характеристики исторических личностей, о которых сохраняется память как о людях высокой нравственной жизни [Борисова 2022б, 2023, 2024]. Посвящено оно выдающемуся отечественному ученому, врачу, религиозному деятелю первой половины XX века *Валентину Феликсовичу Войно-Ясенецкому* (1877–1961). За свои научные труды в области медицины он был награжден Сталинской премией первой степени. За религиозные убеждения подвергся жестоким репрессиям. Стал автором сочинений философского характера: «Дух, душа и тело» и «Наука и религия». Написал автобиографию, в которой поделился с читателями уникальными событиями из собственной жизни и жизни страны в тяжелый период ломки исторического уклада.

Проведенные ранее исследования подобной направленности были выполнены с использованием психобиографического метода. Применение психобиографического метода по отношению к исторической личности требует особых усилий. Сложность заключается в том, что исследователя и человека из прошлого неумолимо разделяют временные периоды, подчас очень значительные. Непосредственный контакт в данном случае исключен, имеет место разница в исторических и социальных условиях жизнедеятельности, а также в обусловленных ими ментальных особенностях. Потому достижение подлинности в реконструкции социально-психологических характеристик исторической личности предполагает преодоление множества барьеров. Желание разглядеть суть человека, принадлежащего другой эпохе, приблизиться к объективности в своем понимании подталкивает к поискам, которые позволяют расширить спектр методических средств в рамках психобиографического исследования.

Важной составляющей подобного исследования является определение психологического типа человека. Н.А. Логинова, опираясь в своих теоретико-методологических разработках на концепцию Б.Г. Ананьева, напоминает, что понятие «индивид» характеризует человека как «природное психофизическое существо» [Логинова: 25]. Индивидные характеристики Ананьевым рассматриваются как «сырье для строительства личности» [Логинова: 25]. При этом он различает два класса индивидных характеристик – возрастно-половые и индивидуально-типологические. Анализ природных основ социально-психологических проявлений личности – первый и важный исследовательский шаг, реализовав который психолог подходит к рассмотрению жизненного пути другого с пониманием природного фундамента, на котором формировалась его индивидуальность.

Изучение психологических особенностей исторической личности требует обращения к воспоминаниям современников, которые могут иметь более или менее субъективный характер, а также продуктам ее деятельности, непосредственно выражающим внутреннюю проблематику творца. Текстовые материалы в дан-

ном случае представляют особый интерес. Отпечаток личности автора несут все созданные им литературные произведения, но, если в художественных произведениях внутренний мир человека, волнующие его смыслы в процессе творчества сложным образом преломляются, рождая образы и сюжеты, которые нуждаются в правильной интерпретации, тексты автобиографического и философского характера демонстрируют это с большей степенью конкретности и не теряют при этом индивидуального стиля изложения. О философской направленности произведений в данном случае можно говорить, имея в виду материалы, в которых автор размышляет над проблемами, представляющими лично для него высокую значимость. В сочетании со свидетельствами современников, знаниями об образе жизни исторической личности, ее задатках, способностях, общей направленности, реальных достижениях эти непосредственные выразители психологической уникальности человека позволяют достичь высокой степени объективности.

Цель исследования: опираясь на сведения о жизни и личности В.Ф. Войно-Ясенецкого и анализ написанных им текстов через призму разработок К.Г. Юнга в области дифференциальной психологии, выдвинуть предположение о принадлежности его к тому или иному психологическому типу.

Объект исследования: автобиографический и философские труды Войно-Ясенецкого, его жизненный и профессиональный путь.

Предмет исследования: психологический тип Войно-Ясенецкого.

Основными задачами исследования являются:

1. Рассмотрение написанных Войно-Ясенецким текстов с точки зрения проявления в них выделенных К.Г. Юнгом психологических функций.

2. Выявление психологических функций, наиболее востребованных автором в процессе написания текстов.

3. Первичное сопоставление полученных результатов с особенностями образа жизни Войно-Ясенецкого, его задатками, способностями, общей направленностью, реальными достижениями.

4. Выдвижение предположения о принадлежности его к одному из выделенных Юнгом психологических типов.

Гипотеза: анализ текстовой продукции человека позволяет получить дополнительную информацию о его психологических особенностях, в частности помогает определить его психологический тип.

Источники исследования: автобиография Войно-Ясенецкого [Я полюбил…], написанные им произведения «Дух, душа и тело» [Дух, душа…], «Наука и религия» [Избранные творения...].

Типологическая модель К.Г. Юнга. Отправной точкой при разработке Юнгом концепции психологических типов стало выделение и анализ основных психологических функций: *ощущений*, *интуиции*, *чувств* и *мышления*. Согласно его наблюдениям, данные психологические функции в конкретном человеке практически не бывают развиты в равной степени, в большинстве случаев одна из них преобладает. Человек прежде всего и более всего развивает ту функцию, которой он одарен от природы, или ту, которая способствует достижению социального успеха. Доминирующая функция более всех осознается и поддается сознательному контролю, остальные осознаются слабо либо полностью бессознательны. Преобладание одних функций и подавление других оказывает значительное влияние на особенности восприятия человеком окружающей реальности.

Ощущение и интуиция, полагает психолог, являются функциями *иррациональными*, основанными на непосредственном восприятии, «инстинктивном схватывании». Содержание как ощущения, так и интуиции имеет характер «данности». Чувство и мышление он наделяет *рациональными* характеристиками, видит в них результат рефлексии, суждения, некой «выведенности». Чувство представляет собой разновидность суждения о каком-либо объекте или явлении, сопровождающееся его оценкой, принятием или отвержением. «Чувство упорядочивает сознательные содержания для своего носителя по их ценности» [Юнг: 514]. Интеллектуальное суждение отличается от чувственного тем, что занято не оценкой, а установлением логических связей. «Мышление упорядочивает содержания сознания, подводя их под понятия» [Юнг: 514].

Рассматривая кого-либо как представителя того или иного психологического типа, Юнг обращает внимание не только на доминирование или подавление определенных психологических функций, но и на характер установки человека по отношению к объектам внешнего и внутреннего мира. Вектор направленности индивидуального интереса определяет склонность человека к *экстраверсии* либо *интроверсии*. Экстравертные типы ориентированы более на окружающий мир, объективные данные, объективные обстоятельства. Интроверты же стараются «оградить себя от чрезмерной власти» внешних объектов, чаще обращаются внутрь себя, в большей степени подвластны «субъективным факторам».

Исходя из подобных представлений, Юнг выделяет следующие психологические типы.

Экстравертный ощущающий тип. В экстравертной установке ощущение обусловлено преимущественно объектами внешнего мира. Все внимание представителей данного психологического типа приковано к объективным процессам, вызывающим ощущения. Они более чем кто-либо ориентированы на чувственную фактическую данность, на достиже-

ние «подлинной фактичности». Этим обусловлена и характерная ярко выраженная чувственная связанность с объектами окружающей реальности.

Интровертный ощущающий тип. В интровертной установке ощущение основывается преимущественно на субъективной части перцепции. Внешние объекты сознательно не обесцениваются, но возбуждение от них замещается субъективной реакцией. Посредством бессознательного интровертное ощущение воспринимает «своеобразные явления иннервации» и задерживается на них. Во время возникновения чувственной перцепции «бессознательное предрасположение» изменяет ее, лишая характера объективного воздействия.

Экстравертный интуитивный тип. В экстравертной установке интуиция обращена на внешние объекты. Она чувствительна к восприятию той полноты возможностей, которые эти объекты могут предложить. Активный поиск и созерцание возможностей являются главными характеристиками экстравертной интуиции. В ситуации доминирования в человеке данной психологической функции все жизненные ситуации представляются так, «как если бы они были замкнутыми пространствами, которые интуиция должна отомкнуть» [Юнг: 393].

Интровертный интуитивный тип. В интровертной установке интуиция направлена на объекты внутреннего мира, представленные в виде «субъективных образов вещей, не встречающихся во внешнем опыте, а составляющих содержания коллективного бессознательного» [Юнг: 427]. Данные образы или архетипы представляют собой «осадок психического функционирования у целого ряда предков» [Юнг: 429]. Люди подобного психологического склада с такой же ясностью воспринимают то, что «происходит на дальнем плане сознания», с какой экстравертный ощущающий тип воспринимает объекты внешнего мира [Юнг: 428].

Экстравертный мыслительный тип. В экстравертной установке мышление ориентировано на объективные факты и общезначимые идеи. Представители данного психологического типа уделяют большое внимание интеллектуальным выводам, которые рождаются из объективной данности. Эта тенденция, считает Юнг, наиболее ярко прослеживается в практическом мышлении купца, техника, естествоиспытателя. Мышление философа также может иметь подобный характер, если идеи, которые он выдвигает, имеют отношение к объективным фактам и коллективным понятиям.

Интровертный мыслительный тип. В интровертной установке мышление отталкивается от субъективных факторов. Интровертное мышление выдвигает и развивает субъективные идеи и теории. Чтобы продемонстрировать разницу между двумя типами мышления, Юнг приводит следующие примеры: Ч. Дарвин «стремится на широкое поле объективной фактической действительности», а потому является представителем экстравертного мыслительного типа; И. Кант «ограничивает свою область критикой познания» и является представителем интровертного мыслительного типа [Юнг: 410].

Экстравертный чувствующий тип. Чувство в экстравертной установке ориентируется на объект: «Объект является неизбежной детерминантой самого способа чувствования» [Юнг: 379]. Для того чтобы «отрешиться от всякого субъективного наслоения», представитель данного психологического типа подвергает свои чувства процессу дифференциации [Юнг: 379]. Причем критерии, к которым он прибегает для оценки объекта и вынесения чувственного суждения о нем, соответствуют объективным фактам или общезначимым представлениям. Экстравертное чувство, отмечает Юнг, важно для построения гармоничного общения.

Интровертный чувствующий тип. Чувство в интровертной установке в первую очередь подчиняется «субъективным предварительным условиям», к объективному же «старается не приноровиться, а возвысить себя над ним» [Юнг: 414]. Представители данного психологического типа не стремятся обратить на себя внимание, произвести впечатление. Внешне они «молчаливы и труднодоступны», проявляют «гармоническую стушеванность, приятное спокойствие, симпатичный параллелизм» [Юнг: 416] Окружающим в большинстве случаев кажутся сдержанными и холодными.

Психологический анализ текстов, написанных В.Ф. Войно-Ясенецким

Автобиография. По мнению Н.А. Логиновой, автобиографический характер присущ всем личным документам, так как в них человек повествует о лично пережитом. Но собственно автобиография – «последовательное, связное письменное изложение воспоминаний, воссоздающих как внешнюю, так и внутреннюю жизнь год за годом» [Логинова: 45]. Характер повествования зависит от личности автора: в одних автобиографиях «преобладают сведения об объективных событиях и обстоятельствах, в других акцентируются переживания, оценки, мотивировки, самохарактеристики по периодам жизни» [Логинова: 45].

Текст, созданный Войно-Ясенецким, представляет собой последовательное изложение событий и ситуаций, имевших место в жизни автора и сформировавших его уникальный жизненный путь. В значительной степени материал имеет констатирующий характер, так как опирается на конкретные факты: даты, события, действия, поступки самого автора и людей, тем или иным образом причастных к его судьбе. Материал почти не сопровождается описанием чувств, переживаний, которые Валентин Фе-

ликсович испытывал по отношению к людям и тем событиям, свидетелем или участником которых являлся. Также он практически не содержит размышлений, развернутого изложения мыслей, суждений на какие-либо волнующие автора темы.

В тексте мы наблюдаем: множество глаголов, указывающих на совершение каких-либо действий; описания внешних характеристик окружающих объектов; минимум рефлексии в виде субъективных оценок или рассуждений. Важно отметить, что даже воссоздание того трагического дня, когда в мучениях ушла из жизни страдавшая туберкулезом легких супруга автора биографии, не окрашено субъективными переживаниями и рефлексией. Войно-Ясенецкий ограничивается характерным для всего текста последовательным описанием тех событий, свидетелем которых он являлся. «Настали и последние дни ее жизни. Она горела в лихорадке, совсем потеряла сон и очень мучилась. Последние двенадцать ночей я сидел у ее смертного одра, а днем работал в больнице. Настала последняя страшная ночь. Чтобы облегчить страдания умиравшей, я вспрыснул ей шприц морфия, и она заметно успокоилась. Минут через двадцать слышу: “Вспрысни еще”. Через полчаса это повторилось опять, и в течение двух-трех часов я много вспрыснул ей шприцев морфия, далеко превысив допустимую дозу. Но отравляющего действия его не видел. Вдруг Аня быстро поднялась и села, довольно громко сказала: “Позови детей”. Пришли дети и всех она перекрестила, но не целовала, вероятно, боясь заразить. Простившись с детьми, она легла, спокойно лежала с закрытыми глазами, и дыхание ее становилось все реже и реже… Настал и последний вздох. Гроб заранее был приготовлен. Утром пришли мои операционные служанки, обмыли и одели мертвое тело и уложили в гроб. Аня умерла тридцати восьми лет, в конце октября 1919 года, и я остался с четырьмя детьми, из которых старшему было двенадцать, а младшему – шесть лет» [Я полюбил: 31].

Частое обращение автора произведения к чистым фактам, скорее всего, свидетельствует о развитии такой психологической функции, как *экстравертное ощущение*, отвечающей за непосредственное восприятие объектов внешнего мира. Предположительно, экстравертное ощущение являлось доминирующей психологической функцией в его психической организации, более дифференцированной, чем остальные и более подчиненной контролю сознания. На это указывает образ жизни Валентина Феликсовича, способности, которыми он был одарен и ярко проявлял еще на ранних этапах жизни, профессиональные достижения. *В первую очередь следует отметить уверенность, с которой он активно воздействовал на объекты материального мира как управленец и хирург.* «Не существует такого человеческого типа, – отмечает Юнг, – который в реализме мог бы сравниться с экстравертным ощущающим типом <…> Его объективное чувство факта чрезвычайно развито» [Юнг: 388].

Войно-Ясенецкий был харизматичным лидером, на протяжении всей жизни занимал высокие должности, руководил различными коллективами как в сфере медицины, так и в религиозной сфере. С самого начала своей профессиональной деятельности показал себя как перспективный хирург и успешный управленец. Овладевая искусством хирургии, еще в студенческие годы увлеченно осуществлял операции на трупах. После окончания медицинского факультета Киевского университета в 1903 г., перед самым началом Русско-японской войны, был направлен в госпиталь Киевского Красного Креста недалеко от г. Читы, где сразу проявил лидерские качества: «В нашем госпитале было два хирургических отделения: одним заведовал опытный одесский хирург, а другое главный врач отряда поручил мне, хотя в отряде были еще два хирурга значительно старше меня. Я сразу же развил большую хирургическую работу, оперируя раненых, и, не имея специальной подготовки по хирургии, стал сразу делать крупные ответственные операции на костях, суставах, на черепе» [Я полюбил: 19]. Таким обозом, уже с молодого возраста Валентин Феликсович организовывал других, брал на себя ответственность, оперативно реагировал в кризисных ситуациях, проводил сложнейшие хирургические операции, часто не имея для этого ни соответствующих условий, ни необходимого медицинского инструментария.

Сдержанная подача биографического материала контрастирует с редкими, но яркими эмоциональными моментами, связанными с описанием религиозных переживаний автора. Можно предположить, что речь идет о такой психологической функции, как *интровертная интуиция*. Состояния, которые описывает Войно-Ясенецкий, характеризуются внезапностью вхождения в них и исключительной силой воздействия. Побуждая к принятию какого-либо важного решения, они всегда воспринимались их носителем как в высшей степени значительные и даже судьбоносные события и оставляли глубокий след в душе. В написанной им книге «Дух, душа и тело» Валентин Феликсович чрезвычайно выразительно о них высказывается: «Читая или слушая слова Священного писания, я вдруг получал потрясающее ощущение, что это слова Божии, обращенные непосредственно ко мне. Они звучали для меня как гром, точно молния пронизывала мой мозг и сердце. Отдельные фразы совершенно неожиданно точно вырывались для меня из контекста Писания, озарялись ярким ослепительным светом и неизгладимо отпечатывались в моем сознании. И всегда эти молниеносные фразы, Божии глаголы, были важнейшими, необходимейшими

для меня в тот момент внушениями, наставлениями или даже пророчествами, неизменно сбывавшимися впоследствии. Их сила была иногда колоссальна, потрясающа, несравнима с силой каких бы то ни было обычных психических воздействий» [Дух: 26].

Содержания, полученные с помощью интуитивного восприятия, имеют характер данности, предстают как «готовое целое, без того, чтобы мы… были в состоянии указать или вскрыть, каким образом это содержание создалось» [Юнг: 465]. Примат интровертной интуиции, согласно Юнгу, способствует «чрезвычайному удалению индивида от осязаемой действительности», развитию более созерцательного, чем деятельного подхода к жизни [Юнг: 430]. Такое погружение человека в мир бессознательно воспринятых образов приближает его жизнь к подобию «символической», то есть отражающей в поступках, творчестве невидимые для большинства людей смыслы, тенденции. Среди людей подобного психологического склада встречаются художники, мистики, провидцы. Самого же человека предрасположенность к созерцанию и интуитивному всматриванию может превратить в «совершенную загадку» даже для ближайшего окружения. Его внутренний мир, причины тех или иных поступков часто встречают непонимание.

Согласно теории Юнга, при доминировании такой психологической функции, как ощущение, интуиция подвергается вытеснению, так как максимально ему противоположна. Согласно наблюдениям психолога, в силу обычно встречающегося преобладания одной психологической функции противоположной в большинстве случаев отводится значительно меньше внимания либо она совершенно его лишается, вследствие чего бывает доведена до опасного для ее носителя архаического состояния. Когда же сознательная установка достигает «ненормальной односторонности» при чрезмерном игнорировании бессознательных влияний, возникает серьезная угроза для психологического благополучия личности. Стремление же к некому балансу между сознательным и бессознательным, возможному при внимании и к содержаниям вытесняемой функции, наоборот, способствует гармоничному развитию человека, снижая опасность наступления неврозов, различных психологических проблем.

Восприимчивость Валентина Феликсовича по отношению к содержаниям интуитивного характера, внимание и доверие к ним демонстрируют личность в этом отношении гармоничную. Повествуя о проявлениях интуиции в разных источниках, автор биографии снова и снова испытывает волнение, передающееся и читателю. Ни смерть любимой супруги, ни аресты, допросы, тюрьмы и пытки он не сопровождает такими живыми, эмоционально насыщенными описаниями, явно отходя от общего фактологического стиля повествования. Человеку, в психологическом складе которого была ярко проявлена такая психологическая функция, как экстравертное ощущение, удалось с психоаналитической точки зрения, а конкретно концепции Юнга, уравновесить в психике то, что разведено по разным полюсам и часто не сбалансировано.

Философские тексты. Другое произведение Войно-Ясенецкого под названием «Дух, душа и тело» открывают рассуждения о достижениях современной ему науки в области естествознания. Автор в большом количестве приводит фамилии и цитаты знаменитых ученых, как отечественных, так и зарубежных, с описанием совершенных ими открытий, опровергнутых или сохраняющих свой авторитет. Обращение к научным исследованиям, направленным на раскрытие законов материального мира, серьезная опора на них в книге, посвященной вопросам духовного характера, обычно рассматриваемым автономно от сугубо эмпирических данных, свидетельствует об очень высокой значимости для Валентина Феликсовича научных фактов в области естествознания, а также о хорошем владении ими.

Между тем в своей автобиографии Войно-Ясенецкий отмечает, что имеет «ярко выраженный интерес» к гуманитарным наукам, а именно к богословию, философии и истории. К естественным же наукам в молодом возрасте он питал отвращение, которое вынужден был преодолевать, обучаясь на медицинском факультете. «Когда я изучал физику, химию, минералогию, у меня было почти физическое ощущение, что я насильно заставляю мозг работать над тем, что ему чуждо. Мозг, точно сжатый резиновый шар, стремился вытолкнуть чуждое ему содержание» [Я полюбил: 16]. В студенческие же годы он погрузился в изучение анатомии, начал активно практиковать как хирург, проводя операции на трупах, что и определило его будущую специализацию. Анатомия хоть и подпадает под категорию естественно-биологических наук, все же стала тем поприщем, на котором Войно-Ясенецкий достиг выдающихся результатов. Он сам признавался, что во многом этому способствовало его увлечение живописью, обучение в художественной школе, «любовь к форме», хорошая зрительная память и умение детально воспроизводить увиденное.

Естественные науки связаны в первую очередь с психологической функцией, названной Юнгом *экстравертное мышление*. Оно ориентировано на объективные факты, на выводы, полученные опытным путем, часто на ту практическую пользу, которую эти выводы могут принести, если имеется возможность их применить. Скорее всего, мышление в анализируемом случае является повсеместно используемой, ярко проявленной, но все же подчиненной психологиче-

ской функцией, предположительно менее дифференцированной, чем экстравертное ощущение. Поэтому при активном и очень успешном владении именно экстравертным мышлением со стороны его носителя мы видим не всегда однозначное, а даже и противоречивое отношение и выборочный интерес к тем сферам, где оно особо явно задействовано.

Исключить вероятность доминирования в психической организации Валентина Феликсовича такой функции, как экстравертное мышление, позволяет и предложенная Юнгом характеристика человека данного психологического склада. Так как при хорошем развитии мышления как психологической функции вытесняются чувства, «у человека этого типа в первую очередь подвергнутся подавлению все зависящие от чувства жизненные формы, как, например, эстетические занятия, вкус, художественное понимание и т. д.» [Юнг: 371]. И далее: «Иррациональные формы, как-то: религиозный опыт, страсти и тому подобное – бывают нередко удалены до полной бессознательности» [Юнг: 371]. Войно-Ясенецкий же с детства имел «страсть к рисованию», проявлял «немалые художественные способности», окончил Киевскую художественную школу [Я полюбил: 12]. «Влечение к живописи» у него было настолько велико, что автор биографии по окончании гимназии решил поступать в Петербургскую академию художеств. Однако отказался от своего желания по причине того, что счел работу в качестве врача более нужной, приносящей людям конкретную пользу.

Валентина Феликсовича глубоко волновали явления, выходящие за рамки материалистического понимания мира. В работе «Дух, душа и тело» он обращается к рассмотрению разнообразных случаев, редко, но все же встречающихся в жизни людей и имеющих, как принято считать, «сверхъестественную природу». Таковы случаи передачи мысли на расстоянии, предвидения, пророчеств и т. п. Множественные примеры, приводимые в книге, ее автор заимствует из различных по жанровой направленности источников: психологических, религиозных, популярных. Он привлекает не только ставшие известными сочинения, например, «Многообразие религиозного опыта» американского психолога У. Джемса, но и свидетельства членов собственной семьи.

Автор предпринимает попытку подойти к пониманию подобных явлений, прибегая к достижениям современного ему естествознания. Ключевым в его желании примирить законы материального мира с явлениями сверхъестественного порядка становится предположение о том, что необъяснимые феномены – результат трансформации энергии. Если материя представляет собой «устойчивую форму внутриатомной энергии», то теплота, свет, электричество можно рассматривать как ее неустойчивые формы. Процесс распада атомов, то есть разложения материи, есть перевод внутриатомной энергии из состояния устойчивого равновесия в неустойчивое. «Вечной материи нет, как вообще нет материи, – резюмирует Войно-Ясенецкий, – а только энергия в ее различных формах» [Дух: 71].

Обращаясь к научным изысканиям, Войно-Ясенецкий все же подчеркивает, что только посредством интуиции может быть осуществлен высший способ познания действительности. Ему близки идеи Шопенгауэра о сущностной разнице между возможностями человеческого разума и интуицией. Он вспоминает Паскаля, назвавшего интуицию «чувством тонкостей, чутьем суждения, чувством, вдохновением, сердцем, инстинктом» [Дух: 44]. Опираясь на Паскаля, Валентин Феликсович излагает созвучные положениям Юнга о непосредственности интуитивного познания строки: «Все эти слова одинаково обозначают… непосредственное познание действительности, сознание живой реальности, которое противоположно рассудочному знанию и рациональным выкладкам» [Дух: 44].

В работе «Наука и религия» автор продолжает возводить мосты между научным и религиозным способами познания мира. С этой целью он снова предлагает читателям вспомнить о научных открытиях в области физики, археологии, геологии, палеонтологии, филологии. Но в данном случае с целью продемонстрировать научные доказательства некоторых положений, представленных в Священном Писании.

В книге мы видим активное цитирование отрывков из текстов, написанных представителями науки, в которых они свидетельствуют о своей вере или выражают интерес к религиозным вопросам.

Результаты. В ходе исследования подтвердилась выдвинутая гипотеза. Анализ текстовой продукции человека позволяет получить дополнительную информацию о его психологических особенностях, в частности помогает определить его психологический тип. Изучение написанных Войно-Ясенецким текстов с точки зрения проявления в них выделенных К.Г. Юнгом психологических функций и сопоставление полученных данных с социально-психологическими проявлениями этой исторической личности позволили сделать некоторые предположения.

Самой дифференцированной, то есть развитой в психической организации автора рассматриваемых произведений является такая психологическая функция, как ощущение. Ощущение Валентина Феликсовича имело отчетливо экстравертную направленность. Его внимание в значительной степени было обращено на объекты внешнего мира, объективные процессы, происходящие в окружающем пространстве. Эту выявленную в текстах психологическую особенность подтверждают выдающиеся способно-

сти Войно-Ясенецкого в области хирургии, ярко выраженные лидерские качества, умение оперативно реагировать в экстремальных ситуациях. Таким образом, психологический тип Валентина Феликсовича, согласно разработкам Юнга в области дифференциальной психологии, соответствовал экстравертному ощущающему типу.

Выводы. Статья является первым этапом психобиографического исследования. Проведенный анализ позволил приблизиться к пониманию индивидных, природных основ социально-психологических проявлений исторической личности, уделив особое внимание продуктам ее деятельности. Полученные результаты требуют дальнейшего осмысления в ходе работы с обширным материалом, имеющим отношение к личности В.Ф. Войно-Ясенецкого, его жизненному пути. Их проверка, уточнение и обоснование расширят спектр методических средств, применяемых при реализации психобиографического исследования.

Список литературы

Борисова Н.В. Нравственное и правовое сознание представителя нравственной элиты (на примере Паисия Святогорца). Часть 3. Духовно-нравственные аспекты трансформации социальных связей в ходе исторического процесса // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2022а. Т. 7, № 1 (25). С. 70–99.

Борисова Н.В. Нравственное и правовое сознание Фридриха-Иосифа Гааза. Часть 1. Первая половина профессионального пути и социального служения // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2022б. Т. 7, № 4. С. 4–25.

Борисова Н.В. Нравственное и правовое сознание Фридриха-Иосифа Гааза. Часть 2: Завершающий этап профессионального пути и социального служения // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2023. Т. 8, № 3. С. 20–43.

Борисова Н.В. Жертвенность как психологический феномен (на примере жизни и деятельности Фридриха Иосифа Гааза) // Вестник ПСТГУ. Сер. 4: Педагогика. Психология. 2024. Вып. 73. С. 139–150.

Воловикова М.И. Нравственная психология: современное состояние и тенденции развития // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2018. Т. 3, № 2 (10). С. 6–29.

Дух, душа и тело: избранные поучения / Святитель Лука (Войно-Ясенецкий), архиеп. Симферопольский и Крымский. Москва: ДАРЪ, 2022. 320 с.

Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Роль нравственной элиты в российском обществе: постановка проблемы и возможности исследования // Психологический журнал. 2010. Т. 31, № 2. С. 5–19.

Избранные творения / Святитель Лука, исповедник, архиепископ Симферопольский и Крымский. Москва: Сибирская благозвонница, 2010. 437 с.

Купрейченко А.Б., Воробьева А.Е. Нравственное самоопределение молодежи. Москва, 2013. 480 с.

Логинова Н.А. Психобиографический метод исследования и коррекции личности. Алматы: Казак университеті, 2001. 172 с.

Юнг К.Г. Психологические типы. Минск: Харвест, 2003. 528 с.

Я полюбил страдание, так удивительно очищающее душу: сборник / Святитель Лука, исповедник, архиепископ Симферопольский и Крымский. Москва: Сибирская благозвонница, 2017. 254 с.

References

Borisova N.V. *Nravstvennoe i pravovoe soznanie predstavitelya nravstvennoj elity (na primere Paisiya Svyatogorca). Chast' 3. Duhovno-nravstvennye aspekty transformacii social'nyh svyazej v hode istoricheskogo processa* [Moral and legal consciousness of a representative of the moral elite (on the example of Paisius the Holy Mountaineer). Part 3. Spiritual and moral aspects of the transformation of social ties in the course of the historical process]. *Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Social'naya i ekonomicheskaya psihologiya* [Institute of psychology Russian Academy of Sciences. Social and economic psychology], 2022a, no. 1 (25), pp. 70-99. (In Russ.)

Borisova N.V. *Nravstvennoe i pravovoe soznanie Fridriha-Iosifa Gaaza. Chast' 1. Pervaya polovina professional'nogo puti i social'nogo sluzheniya* [The moral and legal consciousness of Friedrich Joseph Haase. Part 1. The first half of the professional path and social service]. *Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Organizacionnaya psihologiya i psihologiya truda* [Institute of psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational psychology and labor psychology], 2022b, no. 4, pp. 4-25. (In Russ.)

Borisova N.V. Nravstvennoe i pravovoe soznanie Fridriha-Iosifa Gaaza. Chast' 2. Zavershayushchij etap professional'nogo puti i social'nogo sluzheniya [The moral and legal consciousness of Friedrich Joseph Haase. Part 2. The final stage of the professional path and social service]. *Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Organizacionnaya psihologiya i psihologiya truda* [Institute of psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational psychology and labor psychology], 2023, no. 3, pp. 20-43 (In Russ.)

Borisova N.V. *Zhertvennost' kak psihologicheskij fenomen (na primere zhizni i deyatel'nosti Fridriha Iosifa Gaaza)* [Sacrifice as a psychological phenomenon (on the example of the life and work of Friedrich Joseph

Haase)]. *Vestnik PSTGU. Ser. IV: Pedagogika. Psihologiya* [The journal of PSTGU. Ser. IV: Pedagogy. Psychology], 2024, no. 73, pp. 139-150 (In Russ.)

Dukh, dusha i telo: izbrannye poucheniia. Sviatitel' Luka (Voino-Iasenetskii), arkhiep. Simferopol'skii i Krymskii [Spirit, soul and body: selected teachings. St. Luke (Voino-Yasenetsky), Archbishop of Simferopol and Crimea]. Moscow, DAR Publ., 2022, 320 p. (In Russ.)

Ia poliubil stradanie, tak udivitel'no ochishchaiushchee dushu: sbornik. Sviatitel' Luka, ispovednik, arkhiepiskop Simferopol'skii i Krymskii [I fell in love with suffering, which so amazingly cleanses the soul: collection. St. Luke, Archbishop of Simferopol and Crimea]. Moscow, Sibirskaia blagozvonnitsa Publ., 2017, 254 p. (In Russ.)

Izbrannye tvoreniia. Sviatitel' Luka, ispovednik, arkhiepiskop Simferopol'skii i Krymskii [Selected works. St. Luke, Archbishop of Simferopol and Crimea]. Moscow, Sibirskaia blagozvonnitsa Publ., 2010, 437 p. (In Russ.)

Iung K.G. *Psikhologicheskie tipy* [Psychological types]. Minsk, Kharvest Publ., 2003, 528 p. (In Russ.)

Loginova N.A. *Psikhobiograficheskii metod issledovaniia i korrektsii lichnosti* [Psychobiographical method of personality research and correction]. Almaty, Kazak universiteti Publ., 2001, 172 p. (In Russ.)

Volovikova M.I. Nravstvennaya psihologiya: sovremennoe sostoyanie i tendencii razvitiya [Moral psychology: current state and development trends]. *Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Social'naya i ekonomicheskaya psihologiya* [Institute of psychology Russian Academy of Sciences. Social and economic psychology], 2018, no. 2 (10), pp. 6-29 (In Russ.)

Zhuravlev A.L., Kuprejchenko A.B. *Rol' nravstvennoj elity v rossijskom obshchestve: postanovka problemy i vozmozhnosti issledovaniya* [The role of the moral elite in russian society: problem statement and research opportunities]. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal], 2010, no. 2, pp. 5-19. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 08.08.2024; одобрена после рецензирования 05.10.2024; принята к публикации 05.10.2024.

The article was submitted 08.08.2024; approved after reviewing 05.10.2024; accepted for publication 05.10.2024.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 50–57. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 4, pp. 50–57. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 373
EDN 373
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-50-57

ФОРМИРОВАНИЕ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ РЕШЕНИЯ КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ ФИЗИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ

Шефер Ольга Робертовна, доктор педагогических наук, доцент, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, Россия, shefer-olga@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-8559-2946

Крайнева Светлана Васильевна, кандидат биологических наук, доцент, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, Россия, q.79@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-6734-5762

Лебедева Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, Россия, lebedevatn@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-0048-037X

Эрентраут Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, erentraut@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-3278-3938

Аннотация. В статье рассматривается важность формирования инженерного мышления у школьников и возможности достижения этой цели через решение квазипрофессиональных задач по физике. Представлен курс повышения квалификации для педагогов, классификация задач, а также примеры задач с алгоритмами их решения, которые могут быть использованы при обучении физике. Приводятся данные анкетирования слушателей курса повышения квалификации для выявления роли и значимости квазипрофессиональных задач физического содержания в формировании инженерного мышления школьников. Полученные результаты показали, что этот курс вызывает интерес со стороны преподавателей физики, поскольку он помогает формировать умения применять физические знания в профессионально ориентированных ситуациях, развивает критическое мышление, коммуникативные навыки и мотивацию обучающихся к выбору инженерной профессии, способствует их ранней профилизации.

Ключевые слова: инженерное мышление, школьники, формирование, квазипрофессиональные задачи, физика.

Для цитирования: Шефер О.Р., Крайнева С.В., Лебедева Т.Н., Эрентраут Е.Н. Формирование инженерного мышления школьников посредством решения квазипрофессиональных задач физического содержания // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 50–57. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-50-57

Research Article

FORMATION OF ENGINEERING THINKING OF SCHOOLCHILDREN BY SOLVING QUASI-PROFESSIONAL TASKS OF PHYSICAL CONTENT

Olga R. Shefer, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, shefer-olga@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-8559-2946

Svetlana V. Kraineva, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, q.79@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-6734-5762

Tatyana N. Lebedeva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, lebedevatn@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-0048-037X

Elena N. Erentraut, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, erentraut@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-3278-3938

Abstract. The article discusses the importance of developing engineering thinking among schoolchildren and the possibility of achieving this goal through solving quasi-professional problems in physics. A refresher course for teachers, a classification of problems, as well as examples of problems with algorithms for solving them, which can be used in teaching physics, are presented. Data from a survey of advanced training course students are presented to identify the role and significance of quasi-

© Шефер О.Р., Крайнева С.В., Лебедева Т.Н., Эрентраут Е.Н., 2024

professional physical tasks in the formation of schoolchildren's engineering thinking. The results obtained showed that this course is of interest to physics teachers, since it helps to develop the ability to apply physical knowledge in professionally oriented situations, develops critical thinking, communication skills and motivation of students to choose an engineering profession, and contributes to their early majoring.

Keywords: engineering thinking, schoolchildren, formation, quasi-professional tasks, physics

For citation: Shefer O.R., Kraineva S.V., Lebedeva T.N., Erentraut E.N. Formation of engineering thinking of schoolchildren by solving quasi-professional problems of physical content. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 4, pp. 50–57 (In Russ.). https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-50-57

Введение. В современном образовании становится все более очевидным, что успешная реализация в современном обществе требует не только накопления знаний, но и развития навыков, способствующих применению этих знаний в реальных ситуациях. Одним из таких навыков является инженерное мышление – способность к креативному мышлению, анализу, решению проблем и применению научных знаний для создания новых и эффективных решений [Андрюхина, Гузанов, Анахов: 12–48; Вахитова: 64–66].

Формирование мышления ведущие психологи и дидакты связывают с активным вовлечением подрастающего поколения в процесс решения различных задач. Не является исключением формирование инженерного мышления у школьников [Гусейнов: 71–75; Капралов, Шефер: 105–113; Крайнева, Шефер: 139–145; Лебедева, Эрентраут: 213–218], где важную роль играют квазипрофессиональные задачи. Под квазипрофессиональной задачей с физическим содержанием мы будем понимать проблемную ситуацию, разрешение которой направлено на развитие практических навыков в определенной области с опорой на физические понятия и законы, имеющую прикладное значение и приближенную к реальным профессиональным ситуациям.

Само решение квазипрофессиональных задач с физическим содержанием представляет собой процесс выполнения действий или мыслительных операций с опорой как на физические, так и профессиональные знания-описания и знания-предписания, направленные на достижение цели, заданной в рамках проблемной ситуации. Основываясь на исследованиях Ю.В. Щербининой [Щербинина: 203–207], Г.Х. Вахитовой [Вахитова: 64–66], Т.С. Лысиковой и О.Д. Ульзутуевой [Лысикова, Ульзутуева: 23–31], мы считаем, что организация процесса обучения по решению квазипрофессиональных задач применительно к физике будет охватывать несколько блоков:

– самостоятельное исследование предмета проблемной ситуации, проведение эксперимента и предложение альтернативных решений, опираясь на знания и умения по физике;

– формирование логического, системного, творческого мышления, аналитических способностей обучающихся;

– формирование технических навыков и умений работать в команде, что востребовано в инженерных и технических сферах.

Материалы и методы. Учитывая, что квазипрофессиональные задачи могут быть сложными и многопроцессными, требуют способности анализировать проблему, разбивать ее на составные части и понимать взаимосвязь между ними, их решение способствует развитию инженерного мышления учащихся, совершенствует системное, критическое, творческое и коллаборативное мышление, что важно для будущих инженеров и других профессионалов в технической сфере.

Инженерное мышление является одним из важнейших навыков для современного общества, позволяющих видеть проблему целиком с разных сторон, видеть связи между ее частями, особенно в контексте поиска альтернативных источников энергии и решения экологических проблем. Поэтому, создавая условия для формирования данного мировоззрения у школьников, учитель физики может предложить им квазипрофессиональные задачи, связанные с проблемой использования альтернативных источников энергии. Это могут быть задачи следующего содержания:

1. Определить оптимальное расположение солнечных панелей или ветряной установки, аргументируя свои идеи на основе предоставленной информации о климатических условиях и ресурсах региона расположения установок с учетом их физических характеристиках.

2. Разработать модели солнечных или ветряных установок, провести расчеты эффективности предлагаемых моделей с учетом их физических характеристик и анализа экологических показателей и экономической целесообразности при их использовании.

3. Используя виртуальные симуляции и компьютерное моделирование для демонстрации работы альтернативных источников энергии и различных сценариев их применения, исследовать принципы работы солнечных и ветряных установок, провести эксперименты, изменяя параметры исследуемых систем для определения их влияния на эффективность использования альтернативных источников энергии.

4. Создать модели экологически устойчивого города с использованием альтернативных источников энергии на основе разработки планов улучшения

энергоэффективности здания (школы или другого учреждения) или создать инновационные решения для повышения эффективности существующих альтернативных систем по типу «Умная школа».

Согласно требованиям к квалификации педагога, отраженным в профессиональном стандарте педагога, ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.02 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки), фундаментального ядра образования, ФГОС ООО и ФГОС ОСО, а также публикаций по формированию готовности и способности будущих учителей физики к осуществлению своей профессиональной деятельности при организации учебного процесса по физике, педагог не только должен выполнять отбор учебного материала для осуществления метапредметных результатов, понимания и интерпретации текста физического содержания, но и подбирать и конструировать задачи разного типа [Шефер, Шахматова: 27-32; Щербинина: 203-207].

Результаты и обсуждение. В рамках нашего исследования мы разработали курс «Технология создания и использования квазипрофессиональных задач в обучении физике», направленный на систематизацию имеющихся у слушателей знаний и опыта деятельности по применению квазипрофессиональных задач в процессе обучения физике. Курс ориентирован на учителей школ, преподавателей колледжей и вузов и других специалистов, которые заинтересованы в совершенствовании учебного процесса по физике в рамках формирования инженерного мышления. Курс рассматривает основные принципы составления квазипрофессиональных задач, методы выбора актуальных тем, создание вариаций по сложности, использование цифровых технологий в разработке интерактивных квазипрофессиональных задач, а также оценку и анализ эффективности этих задач в процессе обучения.

Разработанный курс рассчитан на 16 часов и представлен четырьмя модулями, в которых раскрывается суть создания и использования в учебном процессе обучения физике квазипрофессиональных задач (рис. 1).

Цель модуля 1 заключается в обучении основам составления квазипрофессиональных задач по физике. В модуле раскрываются определения основных понятий и принципов технологии составления квазипрофессиональных задач (1 ч.), определяется структура такой задачи (2 ч.), изучается классификация задач, проводится анализ ее компонентов (2 ч.), выявляется взаимосвязь знаний-описаний и знаний-предписаний по физике и технике и показывается их практическое применении в квазипрофессиональных задачах для обучающихся основной и средней школы (2 ч.). В результате данный модуль помогает слушателям развить умение формулировать задачи, которые могут быть использованы для обучения и проверки знаний в области физики на продвинутом уровне.

Теоретические основания разработки квазипрофессиональных задач с учетом наиболее актуальных профессионально-инженерных тем, содержащихся в курсе физики основной и средней школы, рассматриваются в модуле 2. Этот модуль охватывает идентификацию наиболее актуальных профессионально-инженерных тем (2 ч.), применение общедидактических и частнодидактических подходов разработки таких задач (2 ч.). Процесс разработки квазипрофессиональных задач по физике требует не только понимания самих физических концепций, но и умения структурировать материал так, чтобы он был эффективным для обучения школьников. Это включает в себя выбор подходящих методов формулирования задач, учет специфики знаний обучающихся, их интересов и уровня подготовки.

Цель модуля 3 состоит в том, чтобы помочь участникам курсов развить навыки анализа, формулирования и адаптации квазипрофессиональных задач с физическим содержанием, что позволит им эффективнее решать подобные задачи в образовании. Здесь слушатели учатся определять ключевые аспекты проблемы, которую они хотят решить, формулировать ее

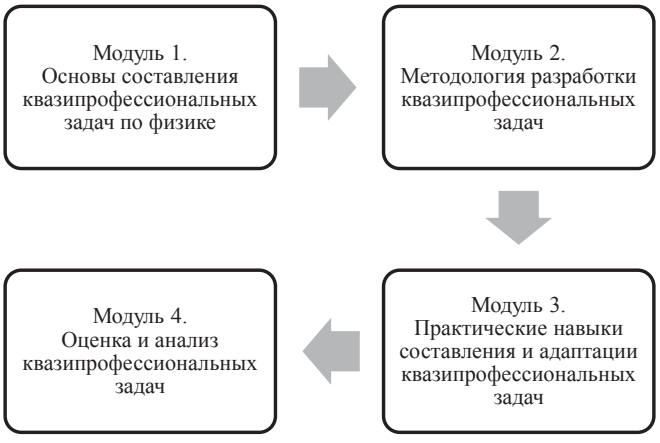


Рис. 1. Модули курса повышения квалификации

таким образом, чтобы она была четкой, конкретной и релевантной (2 ч.). Также они знакомятся с различными типами задач, связанными с физическими процессами, явлениями. Изучение вариаций задач, от постановки и до определения оптимального решения, изменение условий, параметров или контекста для понимания позволяет на практическом уровне систематизировать учебный материал, сформировать методическую копилку.

Изучение модуля 4 «Оценка и анализ квазипрофессиональных задач» охватывает темы, связанные с определением критериев оценки квазипрофессиональных задач физического содержания по уровню сложности и актуальности (1 ч.), разработкой рубрик оценивания и обратной связи (1 ч.), анализом результатов использования квазипрофессиональных задач физического содержания и их влиянием на эффективность формирования инженерного мышления школьников (1 ч.), а также построением рекомендаций по использованию разработанных квазипрофессиональных задач физического содержания в образовательном процессе (2 ч.). В первой теме слушатели могут определять качество задач и их пригодность для образовательных целей. При изучении второй темы данного модуля слушатели учатся создавать структурированные рубрики для оценки задач и обратной связи, которая помогает обучающимся лучше понимать свои ошибки и улучшать навыки решения задач физического содержания. После изучения третьей темы участники смогут провести анализ результатов использования задач и их воздействия на развитие инженерного мышления школьников. Это позволяет оценить эффективность методов обучения и при необходимости внести коррективы. В четвертой теме участники формулируют рекомендации по оптимальному использованию разработанных задач в образовательном процессе, чтобы максимизировать их обучающий эффект и содействовать развитию необходимых компетенций у учащихся.

Для выявления роли и значимости квазипрофессиональных задач физического содержания в формировании инженерного мышления школьников после прохождения курса повышения квалификации слушателям предлагалась анкета, содержащая открытые и закрытые вопросы. В таблице 1 представлены данные, полученные в результате анкетирования на вопросы открытого типа.

Анализ ответов слушателей курсов повышения квалификации показал, что учителя физики положительно оценивают роль использования квазипрофессиональных задач физического содержания в формировании инженерного мышления школьников. Положительный выбор ответов на первые шесть вопросов анкеты свидетельствует об актуальности

Таблица 1

Анализ ответов слушателей курса повышения квалификации открытого типа

№	Вопросы анкеты	Выбор ответа, в %	
1	Ваш стаж работы:	До 5 лет	20
		6–10лет	30
		Более 10 лет	50
2	Согласны ли Вы с утверждением, что решение квазипрофессиональных задач физического содержания способствует формированию инженерного мышления школьников	Полностью согласен	0
		Скорее не согласен	0
		Индифферентно	10
		Скорее согласен	50
		Полностью согласен	40
3	Согласны ли Вы с утверждением, что квазипрофессиональные задачи физического содержания в рамках формирования инженерного мышления у школьников должны быть направлены на	Решение технических проблем	40
		Создание прототипов	40
		Анализ дизайна и конструкций	10
		Проведение исследования по реализации технических условий	10
4	Согласны ли Вы с утверждением, что организация индивидуальной или групповой проектной деятельности при решении квазипрофессиональных задач физического содержания способствует формированию инженерных умений и креативности школьников?	Да	60
		Нет	10
		Трудно сказать	30
5	Согласны ли Вы с утверждением, что при решении квазипрофессиональных задач у обучающегося развиваются умения анализировать, синтезировать и применять комплексно как физические понятия и законы, так и профессиональные знания-описания и знания-предписания?	Да	70
		Нет	10
		Трудно сказать	20
6	Оцените эффективность использования квазипрофессилональных задач физического содержания в формировании у школьников инженерного мышления	Неэффективно	0
		Среднеэффективно	40
		Эффективно	60

проблем, рассматриваемых при реализации программы курса повышения квалификации педагогических работников «Технология создания и использования квазипрофессиональных задач в обучении физике». В частности, при ответе на вопрос «Какие Вы видите преимущества использования квазипрофессиональных задач в учебном процессе для формирования инженерного мышления школьников?», требующего ответа в свободной форме, педагоги отметили, что в целом использование квазипрофессиональных задач при обучении физике формирует умение применять физические знания в ситуациях, приближенных к профессиональным, развивает критическое мышление, умение коммуницировать, повышает мотивацию к выбору инженерных профессий, способствует профориентации школьников.

Несмотря на преимущества использования квазипрофессиональных задач физического содержания в учебном процессе, респонденты отметили несколько факторов, которые могут ограничивать эффективность их применения. Так, 80 % всех респондентов отметили ограниченные ресурсы, аргументируя свой ответ тем, что разработка высококачественных квазипрофессиональных задач по физике требует времени, экспертизы и доступа к актуальным ресурсам, содержащим понятные учителю и ученику технический регламент и функциональные условия. Ограниченный доступ к современным технологиям или оборудованию также затрудняет реализацию этих задач в учебной среде.

Другим сдерживающим фактором, по мнению педагогов (65 %), является недостаточная подготовка учителя физики в плане оперирования методикой формирования инженерного мышления подрастающего поколения. Недостаточность знаний и опыта использования квазипрофессиональных задач физического содержания может негативно сказаться на эффективности обучения физике в современных условиях и при повышенных ожиданиях социума.

Также респонденты отметили сложность процесса решения данного вида задач (89 %) и ограниченность учебного времени (85 %), отведенного на изучение физики в инженерных классах.

Слишком сложные квазипрофессиональные задачи физического содержания, по мнению педагогов, являются препятствием для понимания взаимосвязи физики и специальных инженерных знаний-описаний и знаний-предписаний и активизации обучающихся в процессе работы над их решением. Если решение задач не соответствует достигнутому уровню знаний и умений обучающихся, они могут столкнуться с фрустрацией и отчаянием, что может негативно сказаться на их мотивации к получению в дальнейшем инженерных специальностей. Следовательно, организация решения квазипрофессиональных задач в обучении физике на занятии требует увеличения учебного времени для их детального рассмотрения и понимания того, как в комплексе применяются понятия законов физики и профессиональные знания-описания и знания-предписания.

В рамках предложенного курса повышения квалификации педагогам были предложены разборы и решения различных квазипрофессиональных задач физического содержания на конструирование, исследование, проектирование и разработку систем, а также выявление и решение технических проблем функционирования каких-либо устройств.

К базе профессиональных задач физического содержания на конструирование относятся задачи, направленные на создание и проектирование реальных или виртуальных объектов, которые требуют анализа, планирования и реализации конкретных решений. Примерами таких задач выступают задачи по разработке модели моста, ракеты или автомобиля, оптимизации энергопотребления в доме и другие проекты.

К исследованию и разработке мы отнесли задачи, связанные с исследовательским процессом, проведением экспериментов и анализом полученных данных, например определение оптимальной формы крыла для беспилотного летательного аппарата, изучение влияния материалов на эффективность теплоизоляции и другие исследования.

Задачи, требующие разработки организации системных решений, были представлены в блоке проектирования систем. Примерами таких задач были: разработка солнечной энергетической системы для дома, проектирование системы водоочистки, создание автоматизированной системы управления домашними устройствами.

В блоке задач, связанных с решением реальных технических проблем, были представлены разработки механизмов для передачи энергии в отдаленные районы, создание системы автоматического полива сада или решение проблемы транспортной инфраструктуры.

Приведем примеры задач физического содержания (база профессиональных задач) по теме «Использование альтернативных источников энергии для улучшения качества жизни человека» и алгоритмы их решения.

В задаче 1 необходимо разработать модель автоматического устройства для полива растений в саду с использованием солнечной энергии. При решении этой задачи обучающемуся необходимо определить потребности воды для растений и требуемые параметры полива; разработать цикл управления, который будет анализировать влажность почвы и освещение сада; использовать солнечные панели для преобразования солнечной энергии в электрическую; создать электрическую схему, предусматривающую на-

копление и хранение энергии для работы устройства в ночное время или в дни с плохой погодой; использовать насос или другой механизм для подачи воды в соответствии с заданными параметрами полива; реализовать контроль и мониторинг системы, чтобы убедиться в эффективном использовании энергии и оптимальном поливе растений.

В другой задаче требовалось разработать модель системы энергопотребления и альтернативных источников энергии для энергоэффективного дома. Алгоритм решения задачи содержал такие этапы, которые были направлены на: определение потребности в электрической энергии для различных устройств в доме (освещение, отопление, охлаждение, электроприборы и т. д.); изучение энерговооруженности дома, включая утепление и эффективность энергоэлементов (окна, двери, изоляция и т. д.); разработку схемы энергопотребления, учитывая потенциальные источники альтернативной энергии (солнечные панели, ветрогенераторы и др.). Также обучающийся должен был провести необходимые расчеты и смоделировать систему энергопотребления, чтобы определить энергосберегающие меры, распределить необходимый бюджет и ресурсы для реализации системы. В дальнейшем реализовать систему и провести ее тестирование и оптимизацию для рационального использования энергии и снижения затрат, что демонстрирует применение физических законов, процессов и явлений на множестве подобных задач.

Также были предложена задача на разработку проекта солнечной электростанции, в которой необходимо было определить оптимальное расположение солнечных панелей на территории станции, чтобы получить максимальное количество солнечной энергии. Здесь необходимо было определить географические координаты места, где будет расположена солнечная электростанция, получить данные о солнечной радиации в данном регионе, провести ее исследование в течение года. Проведенный анализ поможет выявить месяцы, когда радиация достигает максимального значения. При решении также необходимо было определить оптимальное направление и угол наклона солнечных панелей для максимального поглощения солнечного излучения. В результате это помогло расположить солнечные панели таким образом, чтобы они не закрывали друг друга и максимально использовали доступное пространство. На основе математических пакетов было проведено моделирование производства энергии при оптимальном расположении панелей, оценено количество энергии, которое может быть произведено в течение года. Итогом работы явилось определение оптимального расположения солнечных панелей на территории солнечной электростанции.

Помимо перечисленных задач были также предложены задачи, направленные на разработку и установку ветряной электростанции, использование геотермальной энергии для получения максимальной эффективности показателей в определенном регионе. Каждая из таких задач требовала осуществления поиска информации, анализа полученных данных, использования умозаключений, применения знаний из разных дисциплин. Таким образом, обучающиеся могут в дальнейшем моделировать различные состояния, выбирать опытным путем оптимальные и, возможно, в некоторых случаях даже продуцировать новые знания об изучаемых объектах, процессах и явлениях.

Выводы. Разработанный курс может быть ценным и актуальным учебным материалом для обучения студентов и профессионалов в области физического содержания. Курс предоставляет комплексный подход к разработке и использованию задач, которые имитируют реальные ситуации и требования, с которыми сталкиваются специалисты в этой области.

Основные преимущества этого курса заключаются в том, что он позволяет слушателям приобрести практические навыки и опыт, необходимые для успешной работы в сфере физического содержания. Курс охватывает ключевые аспекты, такие как проектирование и разработка задач, оценка и управление рисками, а также анализ и оптимизация процессов физического содержания.

Кроме того, этот курс способствует развитию критического мышления и проблемно ориентированного подхода слушателей. Он помогает им развить навыки анализа, решения проблем, коммуникации и коллаборации, которые важны для успешной работы в области физического содержания.

В целом разработанный курс «Технология создания и использования квазипрофессиональных задач физического содержания» является ценным ресурсом для учителей школ, преподавателей колледжей и вузов и других специалистов в области физического содержания. Он предлагает комплексный подход к обучению и развитию необходимых навыков и знаний, чтобы успешно оперировать ими в сложной и требовательной сфере физического содержания.

Таким образом, формирование инженерного мышления у школьников через решение квазипрофессиональных задач является современным и перспективным подходом, который позволяет развить практические навыки, мотивацию и готовность к будущей профессиональной деятельности. Постоянная работа и совершенствование в этом направлении могут привести к лучшим результатам и продуктивному формированию инженерного мышления у школьников.

Список литературы

Андрюхина Л.М., Гузанов Б.Н., Анахов С.В. Инженерное мышление: векторы развития в контексте трансформации научной картины мира // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 8. С. 12–48. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-8-12-48.

Вахитова Г.Х. Квазипрофессиональная деятельность в подготовке будущих специалистов предшкольного образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 5 (170). С. 64–66.

Гусейнов Г.М. Инженерное мышление как один из основных факторов развития общества // Актуальные проблемы современной науки. 2009. № 5 (49). С. 71–75.

Капралов А.И., Шефер О.Р. Реалии и перспективы сохранения в отечественной школе компонента политехнической направленности обучения физике // Инновации в образовании. 2016. № 3. С. 105–113.

Крайнева С.В., Шефер О.Р. Психологические особенности процесса решения прикладных естественнонаучных задач // Психология обучения. 2018. № 6. С. 139–145.

Лебедева Т.Н., Эрентраут Е.Н. Формирование инженерного мышления посредством решения практико-ориентированных задач // Пропедевтика инженерной культуры обучающихся в условиях модернизации образования. Челябинск: Лаборатория знаний, 2015. С. 213–218.

Лысикова Т.С., Ульзутуева О.Д. Моделирование учебно-профессиональных задач в образовательном процессе вуза // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 5. С. 23–31. https://doi.org/10.21209/2658-7114-2019-14-5-23-31.

Усольцев А.П., Шамало Т.Н. О понятии «Инженерное мышление» // Формирование инженерного мышления в процессе обучения: материалы междунар. науч.-практ. конф.; Екатеринбург, 7–8 апреля 2015 года / Т.Н. Шамало (отв. ред.). Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2015. С. 3–9.

Усольцев А.П., Шамало Т.Н. Понятие инновационного мышления // Педагогическое образование в России. 2014. № 1. С. 94–98.

Шефер О.Р., Шахматова В.В. Построение системы заданий, способствующей достижению обучающимися планируемых результатов освоения основной образовательной программы по физике // Физика в школе. 2015. № 4. С. 27–32.

Щербинина Ю.В. Классификация прикладных задач с целью реализации квазипрофессиональной деятельности в системе среднего профессионального образования // Современные наукоемкие технологии. 2019. № 10-1. С. 203–207. https://doi.org/10.17513/snt.37724.

References

Andryukhina L.M., Guzanov B.N., Anakhov S.V. *Inzhenernoye myshleniye: vektory razvitiya v kontekste transformatsii nauchnoy kartiny mira* [Engineering thinking: development vectors in the context of the transformation of the scientific picture of the world]. *Obrazovaniye i nauka* [Education and Science], 2023, vol. 25, no. 8, pp. 12-48. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-8-12-48.

Guseynov G.M. *Inzhenernoye myshleniye kak odin iz osnovnykh faktorov razvitiya obshchestva* [Engineering thinking as one of the main factors in the development of society]. *Actual problems of modern science* [Aktual'nyye problemy sovremennoy nauki], 2009, vol. 5 (49), pp. 71-75.

Kapralov A.I., Shefer O.R. *Realii i perspektivy sokhraneniya v otechestvennoy shkole komponenta politekhnicheskoy napravlennosti obucheniya fizik* [Realities and prospects for preserving the component of the polytechnic focus of physics education in the domestic school]. *Innovatsii v obrazovanii* [Innovations in education], 2016, vol. 3, pp. 105-113.

Kraineva S.V., Shefer O.R. *Psikhologicheskiye osobennosti protsessa resheniya prikladnykh yestestvennonauchnykh zadach* [Psychological Features of the Process of Solving Applied Natural Science Problems]. *Psikhologiya obucheniya* [Psychology of Education], 2018, vol. 6, pp. 139-145.

Lebedeva T.N., Erentraut E.N. *Formirovaniye inzhenernogo myshleniya posredstvom resheniya praktiko-oriyentirovannykh zadach. Abstracts of Papers,* [Formation of engineering thinking through solving practice-oriented problems]. *Propedevtika inzhenernoy kul'tury obuchayushchikhsya v usloviyakh modernizatsii obrazovaniya* [Propaedeutics of engineering culture of students in the context of education modernization]. Chelyabinsk, Laboratoriya znaniy Publ., 2015, pp. 213-218.

Lysikova T.S., Ul'zutuyeva O.D. *Modelirovaniye uchebno-professional'nykh zadach v obrazovatel'nom protsesse vuza* [Modeling educational and professional tasks in the educational process of the university]. *Uchenyye zapiski Zabaykal'skogo gosudarstvennogo universiteta* [Scientific notes of the Zabaikalsky State University], 2019, vol. 14, no. 5, pp. 23-31. https://doi.org/10.21209/2658-7114-2019-14-5-23-31.

Usoltsev A.P., Shamalo T.N. *Ponyatiye innovatsionnogo myshleniya* [The concept of innovative thinking]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2014, vol. 1, pp. 94-98.

Usoltsev A.P., Shamalo T.N. O ponyatii «Inzhenernoye myshleniye» [On the concept of “Engineering thinking”]. *Abstracts of Papers, Formirovaniye inzhenernogo myshleniya v protsesse obucheniya* [Formation of engineering thinking in the learning process: Materials of the international scientific and practical conference].

Yekaterinburg, Ural'skiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet, 2015, pp. 3-9.

Shcherbinina Yu.V. *Klassifikatsiya prikladnykh zadach s tsel'yu realizatsii kvaziprofessional'noy deyatel'nosti v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya* [Classification of applied problems for the purpose of implementing quasi-professional activities in the system of secondary vocational education]. *Sovremennyye naukoyemkiye tekhnologii* [Modern science-intensive technologies], 2019, vol. 10-1, pp. 203-207. https://doi.org/10.17513/snt.37724.

Shefer O.R., Shakhmatova V.V. *Postroyeniye sistemy zadaniy, sposobstvuyushchey dostizheniyu obuchayushchimisya planiruyemykh rezul'tatov osvoyeniya osnovnoy obrazovatel'noy programmy po fizike* [Building a task system that helps students achieve the planned results of mastering the basic educational program in physics]. *Fizika v shkole* [Physics at school], 2015, no. 4, pp. 27-32.

Vakhitova G.Kh. *Kvaziprofessional'naya deyatel'nost' v podgotovke budushchikh spetsialistov predshkol'nogo obrazovaniya* [Quasi-professional activity in the training of future specialists in pre-school education]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University], 2016, vol. 5 (170), pp. 64-66.

Статья поступила в редакцию 03.10.2024; одобрена после рецензирования 11.10.2024; принята к публикации 19.10.2024.

The article was submitted 03.10.2024; approved after reviewing 11.10.2024; accepted for publication 19.10.2024.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 58–66. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, № 4, pp. 58–66. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 373.5.016:910
EDN 373.5.016:910
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-58-66

ПОТЕНЦИАЛ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ ПО ГЕОГРАФИИ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ ГЛОБАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

Брагина Мария Валерьевна, кандидат географических наук, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, maryavalerievna@gmail.com, https://orcid.org/0009-0007-6929-6312

Аннотация. Целью данной статьи является рассмотрение содержания учебников по географии, допущенных к использованию в школе, сквозь призму постепенного появления у обучающихся понимания важности глобальных проблем человечества и взращивания в них ответственности перед настоящим и будущим планеты и человечества. Автором предприняты попытки проследить, как через систему заданий и материала, касающегося различных аспектов глобальных проблем, уже с 5-го класса можно привить школьникам элементы ответственного отношения к природе, а к 9-му классу полностью сформировать всю картину реального положения вещей в природе и отношения к ней каждого обучающегося. Проанализировав содержание текстового материала учебников и задания после параграфов и тематических блоков, автор приходит к выводу, что содержание школьных учебников – это идеальная среда для развития глобальной ответственности учащихся перед актуальными проблемами человечества.

Ключевые слова: глобальная ответственность учащихся, экологическое воспитание, глобальные проблемы человечества, учебники географии, методические приемы обучения географии, окружающая среда, географическое мышление.

Благодарности: данное исследование подготовлено в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ ЯГПУ им. К.Д. Ушинского в 2024 году на НИР по теме «Разработка концептуальных основ и технологии формирования глобальной ответственности учащихся в процессе изучения глобальных проблем современности».

Для цитирования: Брагина М.В. Потенциал школьных учебников по географии в контексте формирования у учащихся глобальной ответственности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 58–66. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-58-66

Research Article

POTENTIAL OF SCHOOL GEOGRAPHY TEXTBOOKS IN THE CONTEXT OF FORMING GLOBAL RESPONSIBILITY IN STUDENTS

Maria V. Bragina, Candidate of Geographical Sciences, Yaroslavl State Pedagogical University named after. K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, maryavalerievna@gmail.com, https://orcid.org/0009-0007-6929-6312

Abstract. The purpose of this article is to examine the content of geography textbooks approved for use in school through the prism of the gradual emergence of students' understanding of the importance of global problems of humanity and the cultivation of global responsibility for the present and future of the planet and humanity. The author attempts to trace how, through a system of tasks and material relating to various aspects of global problems, from the 5th grade it is possible to instill in schoolchildren elements of a responsible attitude to nature, and by the 9th grade to fully form the whole picture of the real state of things and the attitude of each student towards it. After analyzing the content and tasks after the paragraphs and thematic blocks, the author comes to the conclusion that the school content of textbooks is an ideal environment for the development of global responsibility of students to the global problems of humanity.

Keywords: global responsibility of students, environmental education, global problems of mankind, geography textbooks, methodological methods of teaching geography, environment, geographical thinking.

Acknowledgements: this study was prepared as part of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation K.D. Ushinsky YAGPU in 2024 for 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: Bragina M.V. Potential of school geography textbooks in the context of forming global responsibility in students. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 4, pp. 58–66. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-58-66

© Брагина М.В., 2024

Вопросы глобальных проблем человечества не нуждаются в представлении. Эта животрепещущая тема затрагивает абсолютно всех людей на Земле вне зависимости от их статусов, происхождения, образования, сферы деятельности и т. д., но вот ответственность за сегодняшнее и будущее состояние планеты у подрастающего поколения, на наш взгляд, развита недостаточно. Эта точка зрения подкрепляется данными, полученными в ходе опроса школьников 5–11 классов. По результатам исследования, в котором приняли участие 37 обучающихся средних школ города Ярославля, 86 % респондентов чувствуют, что глобальные проблемы так или иначе затрагивают их лично (рис. 1).

При этом только 57 % учащихся видят возможности повлиять на состояние окружающей среды, изменить последствия глобальных проблем человечества (рис. 2).

В силу бурного развития социально-политических институтов сегодня востребована личность, неравнодушная к происходящим изменениям, готовая активно участвовать в них, проявляя инициативность и ответственность за принимаемые решения [Бехтерева: 202].

А.А. Лощилова и Н.Ф. Винокурова в своих работах предлагают осуществлять воспитание экологической ответственности обучающихся на основе интегрально-диалоговой технологии [Лощилова, Винокурова: 150–158], которая раскрывает содержательный аспект через использование историко-культурного наследия в качестве объекта познания особенностей взаимодействия человека и природы.

Вопросами экологического воспитания занимались многие ученые в нашей стране. Среди них Т.В. Кучер [Кучер: 1–127], Н.Ф. Винокурова [Винокурова: 30–32], А.А. Лощилова [Лощилова: 200–203] и другие. Среди школьных предметов география является флагманом экологического образования и воспитания. Разработкой вопросов организации учебной деятельности по теме «Глобальные проблемы человечества» в рамках данной дисциплины занимались А.А. Лобжанидзе [Лобжанидзе: 9–17], И.С. Синицын, Т.И. Барабанова, Т.Г. Иванова, А.А. Арефьева [Особенности организации: 83–88], Абдурахманов Г.М., Гусейнова Н.О., Иванушенко Ю.Ю., Прокопчик С.В., Кадиева Д.И., Солтанмурадова З.И. [Абдурахманов, Гусейнова, Иванушенко, Прокопчик, Кадиева, Солтанмурадова: 115–137] и др.

Несмотря на многочисленные разработки, данная тема продолжает волновать умы исследователей. И авторы данной статьи не остались в стороне, потому что воспитание ответственного отношения к окружающей среде, наверное, никогда не потеряет свою актуальность, так как затрагивает непосредственно все самые главные жизненные сферы человечества. И география здесь выступает полноценным помощником и проводником информации о современном состояния планеты.

Важнейшим элементом географического образования, который содействует развитию концепции «глобального взаимопонимания», является географическое мышление, которое должно помочь будущим поколениям сформировать представление о путях решения проблем, связанных с нехваткой пресной воды и продовольствия, энергетической и экологической безопасностью, быстрым ростом населения и гиперурбанизацией, транспортом и миграциями, спорными границами и этноконфессиональными конфликтами [Лобжанидзе: 12].

В системе школьного географического образования глобальным проблемам уделяется большое внимание, причем на всём протяжении изучения курса с 5-го по 9-й класс. В рамках данного исследования мы будем анализировать возможности взращивания ответственного отношения к природе и нуждам человечества сквозь призму заданий для самостоятельной

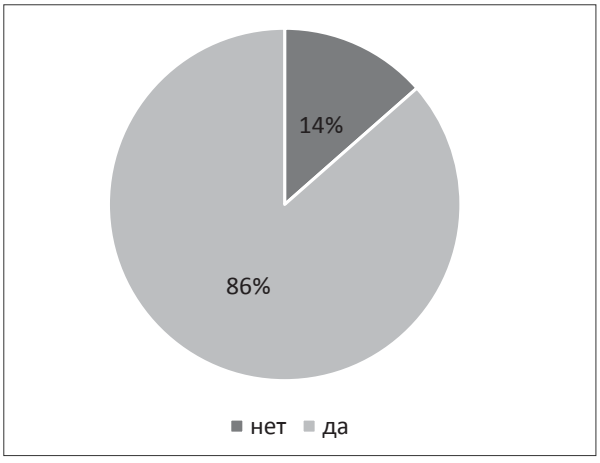


Рис. 1. Чувство причастности к глобальным экологическим проблемам

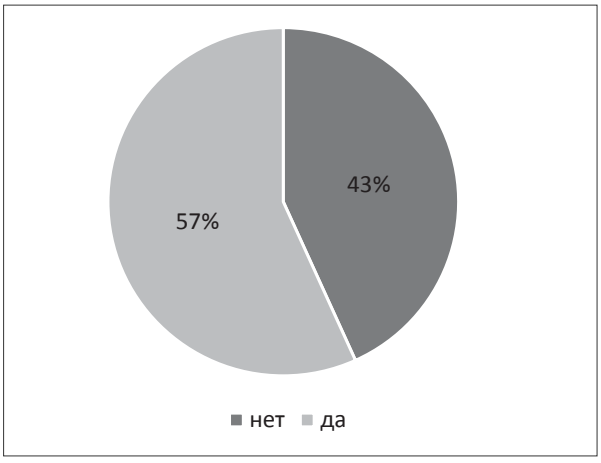


Рис. 2. Наличие возможностей повлиять на глобальные экологические проблемы

работы, так как это наиболее активная форма проработки информации.

Так, в курсе 5–6-го классов уже в § 28 «Человек и литосфера» [География. 5–6 класс: 96] учащимся предлагается ответить на ряд сложных вопросов о значении литосферы для человека, о том, как он изменяет её. Немаловажным аспектом является заострение внимания авторов учебника на вопросе «зачем нужны знания о литосфере». Данный подход позволяет учащимся не только осознать важность и нужность собственно физических объектов и явлений на нашей планете, но и осмыслить важность знания о них. Формат вопроса «Почему человек должен нести ответственность за преображение литосферы? Свой ответ регламентируйте» непосредственно подводит учащихся к пониманию смысла ответственного отношения каждого человека к природе. Задание в этой же теме про образование нефти заставляет задуматься о том, насколько быстро расходуются земные богатства по сравнению с тем, сколько времени уходит на их образование. И это тоже подводит детей к пониманию бережного отношения к ресурсам Земли.

Задание по теме «Состав и строение гидросферы» [География. 5–6 класс: 100] предлагает учащимся проанализировать ответы своих родных, друзей, знакомых, данных как продолжение фразы «Вода для меня – это…». В таком формате помимо налаживания коммуникативного взаимодействия дети учатся слышать разные точки зрения людей на один и тот же вопрос, тем более такой важный, как значение воды.

В § 38 «Гидросфера и человек» [География. 5–6 класс: 126] обучающимся предлагается сначала ответить на вопрос «Как проявляется загрязнение воды продуктами хозяйственной деятельности человека в мировом круговороте воды», чтобы акцентировать внимание учащихся на способах неблагополучного изменения водных ресурсов, а затем дается задание: «Выявите основные способы экономии воды каждым человеком. Что вы уже делаете в этом направлении или намерены предпринять в будущем?». И главное, учащимся дается подсказка: «Выполняя это задание, в первую очередь ответьте самому себе на вопрос: для чего необходимо экономить воду?», что позволяет школьникам опять-таки отрефлексировать свою собственную позицию по отношению к бережному расходованию водных ресурсов.

В § 48 «Атмосфера и человек» система заданий сосредоточена на качестве воздуха, причем выстраивается абсолютно логичная цепочка: «Каково значение атмосферы для жизни на планете?» – «Объясните зависимость: растения – атмосферный воздух – здоровье людей» – «Почему необходимо охранять атмосферу?» – «В городах России быстро растет число автомобилей. Как это влияет на состояние воздуха? Что, на ваш взгляд, следует предпринять, чтобы сохранить воздух чистым?» [География. 5–6 класс: 156]. Такой дедуктивный способ позволит учащимся «присвоить» знания о значении атмосферы, проследить причинно-следственные связи образования проблем, связанных с воздушным бассейном, и продумать личное отношению к этому.

Продолжают эту логику вопросы после § 52 «Биосфера и человек», которые предлагают раскрыть многообразие связей человека с природой, подумать, почему человек не может жить вне биосферы, а также обсудить с родителями проблему: «Что мы можем сделать для сохранения биосферы? Какие действия должны быть первоочередными и почему?» [География. 5–6 класс: 168].

При таком подходе учащиеся 5–6 классов учатся действительно глобально оценивать масштабы значимости всех оболочек Земли и уже потихонечку понимать свои возможности в изменении сложившейся ситуации.

В рамках 7-го класса учащиеся также дозированно продолжают приобщаться к экологическим проблемам. Так, в вопросах после § 17 «Мировой океан и климат» обучающимся предлагается использовать поисковый метод исследования с целью нахождения информации о научной экспедиции российских ученых на судне «Академик Мстислав Келдыш», изучавшей последствия таяния мерзлоты на арктическом шельфе, и ранжировании важности данных, полученных в ходе этого мероприятия [География. 7 класс: 66].

Начиная с § 18 «Экологические проблемы Мирового океана», обучающимся дается представление об экологических проблемах в различных природно-территориальных комплексах, их особенностях, причинах возникновения и возможных путях решения сложившихся ситуаций, а вопросы и задания после параграфа помогают активно включать в эту деятельность детей. Вопрос «Какие проблемы возникают в Мировом океане в результате человеческой деятельности?» [География. 7 класс: 69] позволяет актуализировать знания и отобрать только антропогенные факторы. Задание: «На основе параграфа подготовьте схему "Главные экологические проблемы Мирового океана"» [География. 7 класс: 69] – позволяет систематизировать знания и закрепить их в долгосрочной памяти. А вопрос: «Какие меры, по вашему мнению, человечество должно принять для предотвращения загрязнения Мирового океана?» [География. 7 класс: 69] – позволяет увидеть степень ответственности человека перед последствиями его хозяйственной деятельности и тем самым «присоединиться» к этой ответственности и мерам по предупреждению неблагоприятных воздействий на окружающую среду.

После § 21 «Биологическое разнообразие в природе» школьникам предлагается задуматься над се-

рьезным вопросом: «Почему важно сохранять биоразнообразие Земли? Какие виды человеческой деятельности приводят к его сокращению?», а также выяснить: «Есть ли в вашей местности виды животных, занесенных в Красную книгу. Какие животные стали редкими? Что можно предпринять для их охраны?» [География. 7 класс: 79]. Данные вопросы и задания позволяют увидеть с одной стороны «ценность» биосферы, а с другой – «ранимость» её составляющих.

В § 27 «Как мир делится на части и как объединяется» дается представление о различных вариантах деления мира (на культурно-исторические регионы, природные районы мира и т. д.), объединениях стран в союзы и организации и т. д. И после этого учащимся предлагается вопрос-размышление: «Почему человечеству для решения наиболее важных или спорных проблем следует объединить усилия?» [География. 7 класс: 102].

В страноведческом блоке в курсе 7-го класса в целом дается представление об экономиках стран, численности населения, их природном и территориальном разнообразии, но практически не приводится проблемных вопросов, оставляя их, видимо, на 10–11 классы. Исключение составляет § 38 «Латинская Америка в мире», в рамках заданий к которому учащимся предлагается ответить на важный вопрос: «Почему, несмотря на богатство полезных ископаемых, многие страны региона бедны?» [География. 7-й класс: 153], который должен заставить учащихся задуматься над неравномерностью размещения ресурсов, денег, о политической, и экономической несправедливости.

А заканчивает этот интереснейший курс как раз § 58 «Глобальные проблемы человечества», в рамках которого школьники ещё более подробно знакомятся с видами проблем и причинами их образования. Итоговые вопросы заставляют учащихся задуматься, в каких странах существует продовольственная проблема, в чем суть энергетических и экологических проблем, а также предлагается посмотреть на варианты решения разнообразных локальных и глобальных проблем [География. 7 класс: 243]. Такой «спиральный» подход, когда мы возвращаемся к тем же вопросам, но уже на новом уровне знания и понимания, позволяет ещё больше «закрепить» ответственность перед природой.

В рамках 8-го класса вопросы и задания, касающиеся ответственного отношения к природе, логично начинаются уже с темы «Национальное богатство и пространственное развитие России» (§ 9), в рамках которой обучающиеся знакомятся с богатством страны, распределением его по территории нашего государства, особенностями размещения и добычи полезных ископаемых. Очень правильным, на наш взгляд, вопросом после параграфа служит следующий: «Как вы думаете, является ли природа в целом частью нашего наследия?» [География. 8 класс: 33]. Подобное задание позволяет школьникам сформулировать и «присвоить ценность природы», без которой невозможно существование ни одного человека на Земле.

После темы «Воспроизводство населения» (§ 11) школьникам предлагается выяснить, «каковы особенности воспроизводства населения в вашей местности», сделать «прогноз о тенденциях воспроизводства населения в вашей области на ближайшее десятилетие» (причем предлагается выбрать аргументы для прогноза и обосновать свою точку зрения), а также дается мини-проектное задание «выяснить, какое количество детей было у ваших бабушек и прабабушек, сколько детей дожило до старости, умерло в разных возрастах» [География. 8 класс: 43] и сравнить данные с теми, что получили товарищи. Такие задания погружают детей в демографические проблемы, позволяя проанализировать сложившуюся ситуацию и понять причины возникновения демографических проблем.

Продолжает «погружение» школьников в проблемы населения следующий § 12 «Наш «демографический портрет», после которого учащимся дается задание высказать своё мнение к высказыванию Президента Российской Федерации по поводу демографической ситуации в стране. [География. 8 класс: 47].

Прекрасным заданием для школьников после темы «Размещение населения» (§ 15) является предложение выполнить проект по разработке и апробированию опросных листов, состоящих из незаконченных предложений, например: «Меня особенно тревожат проблемы города…», «Для того чтобы мой город стал лучше, необходимо…» и т. д. [География. 8 класс: 57] Именно такие задания, на наш взгляд, позволят школьникам не только освоить новые методы сбора и обработки информации, но также увидеть и задуматься над теми проблемами среды, которые существуют, осознать возможности корректировки последствий, что в свою очередь позволяет воспитывать ответственное отношение к среде.

В целом тема «Население» в 8-м классе затрагивает довольно много значимых проблемных моментов. Так, в § 18 «Миграции населения» разбираются сложные вопросы миграционных потоков, причин перемещений людей и их последствия, а в заданиях после параграфа школьникам предлагается определить, какие миграционные процессы происходят в регионе проживания, и подумать, как можно управлять этими потоками [География. 8 класс: 67]. Такие задания обращают внимание учащихся непосредственно на проблемы и перспективы мест проживания.

Формат дискуссии, который предлагается использовать для изучения следующего § 19 «Учимся с По-

лярной звездой. Дискуссия "Рост Москвы – это хорошо или плохо?"» [География. 8 класс: 68] позволит учащимся посмотреть на разные точки зрения, касающиеся одной и той же проблемы, а также высказать свое мнение, научиться аргументировать его, оперируя фактами.

После изучения населения учащиеся начинают изучать природу Российской Федерации, и здесь система заданий, воспитывающих ответственное отношение к окружающей среде, расширяется. Так, после § 23 «Рельеф: скульптура поверхности» обучающимся предлагается доказать, что рельеф изменяется под воздействием хозяйственной деятельности человека, и выбрать наиболее значимые аргументы [География. 8 класс: 89]. В такой формулировке школьникам предлагается вызов – не просто перечислить антропогенное вмешательство, а аргументированно доказать. А после § 25 «Ресурсы земной коры» обучающимся предлагается самостоятельно сформулировать экологические проблемы, связанные с добычей полезных ископаемых, и предложить пути их решения [География. 8 класс: 97]. До этого учащиеся проходили виды экологических проблем, их геоэкологических последствий, а здесь они должны продумать пути решения.

Далее поиск решений экологических проблем подкрепляется рубрикой «Учимся с "Полярной звездой". Решаем проблему: преобразование рек» (§ 34), в рамках которой учащиеся снова сталкиваются с анализом разных точек зрения и возможностями аргументирования своей.

В рамках гидросферного блока после § 36 «Водные дороги и перекрестки» школьникам предлагается задуматься, почему для заселения люди выбирали берега рек и морей, как реки используются человеком, какое влияние человек оказывает на реки, а также проследить, как менялось значение рек для общества на протяжении истории [География. 8 класс: 139]. Такой исторический заход позволяет действительно оценить значимость водных ресурсов для человека. А рубрика «Учимся с "Полярной звездой". Изучаем опасные гидрологические природные явления» (§ 37) [География. 8 класс: 140] позволяет на новом уровне знаний школьников анализировать возможные глобальные проблемы, связанные с водой.

В теме «§ 38. Почва – особое природное тело» рассматриваются почвы России, их особенности, закономерности территориального распространения. И логичным продолжением в плане экологического воспитания становится задание после параграфа, которое просит от учащихся подготовить доклад на тему «Почвы моего края», в котором нужно будет дать оценку почв местности, где живут ученики, с точки зрения плодородия, хозяйственного значения, описать экологические проблемы почв и способы их решения» [География. 8 класс: 145]. На наш взгляд, такое акцентирование на поиске путей решения должно подводить учащихся к мысли, что многие негативные воздействия можно исправить или предотвратить при рациональном землепользовании. А это тоже дает огромный вклад в копилку культуры ответственного отношения к природе.

Далее в курсе 8-го класса идет целый блок параграфов, направленных на развитие экологической культуры учащихся. § 40 «Экологическая ситуация в России» [География. 8 класс: 148] знакомит учащихся с состоянием экологии на территории нашей страны, основными показателями, характеризующими экологическую обстановку в регионе и т. д. Задания после параграфа направлены на изучение экологической ситуации в своем регионе, что опять-таки акцентирует внимание на территории проживания и личном вкладе в состояние окружающей среды. В продолжение этого идет тема § 41 «Экологическая безопасность» [География. 8 класс: 151], в рамках которой напоминается, что экологические проблемы рассматриваются на трех уровнях: глобальном, региональном и локальном, то есть ещё раз подчеркивается, что они затрагивают нас в любом случае, но при этом показываются инструменты по работе с проблемами и наиболее распространенные методы предупреждения экологических катаклизмов. Задания после параграфа направлены на поиск информации о мерах предупреждения и профилактики экологических проблем в регионе проживания школьников, что закрепляет «значимость» бережного отношения к природе в месте проживания обучающихся, так как позволяет «увидеть» местные пути решения и последствия геоэкологических проблем. Этот тематический блок завершается темой § 42 «Учимся с "Полярной звездой". Анализируем проблему» [География. 8 класс: 154], в рамках которой школьникам предлагается «взобраться» на глобальный уровень рассмотрения экологических проблем всей Российской Федерации и предложить направления, которые смогли бы обеспечить экологическую безопасность России. Такой индуктивный подход должен помочь учащимся «понять масштаб» экологических проблем и направлений решения создавшихся ситуаций, оценить сложность и важность комплексных мер, выйти на «системность» принятия решений и разделения ответственности между всеми участниками, проживающими на данной территории.

В рамках 9-го класса одним из первых параграфов для школьников предлагается проектный урок § 3 «Учимся с "Полярной звездой". Реализуем проект» [География. 9 класс: 12], который предлагает учащимся организовать конференцию по теме «Что мы оставим потомкам». С точки зрения воспитания ответственного отношения к окружающей среде та-

кой методический прием позволяет решить сразу несколько вопросов: задуматься о том, что и как происходит в стране на современном уровне развития, продумать, какие сценарии могут быть в ближайшем будущем, а также отобрать наиболее приемлемые «для себя», порефлексировать о том, какой вклад может и хочет внести каждый учащийся.

После такого начала органично «вписываются» задания, направленные на экологическое осмысление ситуации в рамках каждой промышленной отрасли. Так, в рамках изучения топливной промышленности обучающимся дается подробное описание условий, территории распространения мест добычи, транспортировки и переработки горючих полезных ископаемых, а после параграфа предлагается проанализировать по отраслям топливной промышленности, какие для них характерны экологические проблемы, как они выражаются, почему возникают, отследить районы с наиболее «острыми» проблемами, а также подыскать меры, которые бы способствовали защите окружающей среды от загрязнения [География. 9 класс: 25] Такой подход позволяет «собрать воедино» все разрозненные факты и связать необходимость добычи полезных ископаемых с тяжелыми последствиями для состояния природной среды, а также задуматься над мерами снижения или минимизации рисков. И в продолжение этого после следующего параграфа «Электроэнергетика» школьникам предлагается подумать, почему за рубежом активно используют экологически чистую электроэнергию: ветровую, солнечную, и привести аргументы за и против перспектив использования энергии ветра и солнца в нашей стране, а также проанализировать потребление и стоимость электрической энергии в семье и возможные способы экономии. [География. 9 класс: 29] Последнее задание направлено на ответственное потребление и осознание значимости и стоимости электрической энергии.

В рамках изучения агропромышленного комплекса в § 15 «Учимся с "Полярной звездой". Планируем деятельность, работаем с информацией» учащимся предлагается изучить экологические проблемы звеньев АПК и найти рекомендации по их решению [География. 9 класс: 61]. Здесь также принятие важности проблем АПК связано с важностью данного комплекса для каждого жителя нашей страны.

При изучении экономики регионов акцентированию и поиску решений экологических проблемы посвящено довольно много заданий (табл. 1).

Заканчивается обзор экономического развития «§ 58. Государственные программы для пространственного развития России» [География. 9 класс: 218], в рамках которого учащимся рассказывается о государственных программах развития территории страны с учетом природных и экономических особенностей, а также принимая во внимание пред-

Таблица 1

Обзор заданий экологической направленности при изучении регионов Российской Федерации

№	Номер и название параграфа	Задание	Стр. в учебнике	Воспитательное значение
1	§ 24. Центральная Россия: хозяйство	Представьте, что вы участвуете в разработке целевой программы по привлечению активного населения в сельскую местность одной из областей (по выбору) Центральной России. На что, по вашему мнению, следует обратить внимание в первую очередь? Как вы станете использовать географическую информацию о выбранной территории? Какие преимущества территории вы предлагаете использовать для решения поставленной задачи? Как планируете решить имеющиеся проблемы?	97	Учащимся дается возможность подумать над проблемами «села» и найти положительные моменты проживания в сельской местности.
2	§ 30. Северо-Запад: хозяйство	Заполните таблицу: для Северо-Запада с указанием преимуществ географического положения, проблем и перспектив развития	117	Акцентирование внимания не просто на «поиске проблем», а на возможностях их решений позволяет учащимся выстроить позитивные тренды для развития регионов.
3	§ 34. Европейский Север: хозяйство и проблемы	Представьте, что вы участвуете в решении экологических проблем Европейского Севера. Предложите мероприятия по оздоровлению экологической обстановки на этой территории. Составьте перечень мероприятий с учетом их важности и первоочередности.	131	Задание творческого характера позволяет более непринужденно оперировать данными. Задание по ранжированию приучает школьников отбирать главное и первоочередное.
4	§ 38. Европейский Юг: освоение территории и хозяйство	Как вы думаете, почему стабильная ситуация на Европейском Юге является необходимым условием обеспечения интересов России в Закавказье и на Ближнем Востоке?	145	Задание направлено на развитие стратегического мышления школьников, что также является элементом глобальной ответственности.

Окончание таблицы 1

№	Номер и название параграфа	Задание	Стр. в учебнике	Воспитательное значение
5	§42. Поволжье: хозяйство и проблемы	Используя материалы периодической печати, ресурсы Интернета, выявите самые острые на сегодняшний день проблемы Поволжья и выясните, как они решаются.	159	Задание направлено на использование и обработку разных источников информации и выстраивание доказательно-аргументированной базы. Примеры «удачных» решений проблем могут быть использованы учащимися в других заданиях.
6	§ 43. Учимся с "Полярной звездой". Готовимся к дискуссии «Экологические проблемы Поволжья»	Организовать дискуссию по предложенной проблеме на основе опорной информации параграфа.	160	Организация дискуссионной формы позволяет учащимся отработать навыки словесной аргументации своей точки зрения и отбору наиболее значимых доводов.
7	§ 47. Учимся с "Полярной звездой". Анализируем ситуацию «Специфика проблем Урала»	Анализ экологической ситуации Уральского региона на основе представленного текста	176	Работа с информаций позволит обучающимся научиться анализировать тексты, таблицы, карты с точки зрения наиболее важных данных и делать выводы на основании фактов.
8	§ 49. Сибирь: освоение территории, население и хозяйство	Каковы экологические проблемы Сибири? Чем они вызваны? Как можно решить эти проблемы, не снижая темпов добычи полезных ископаемых (нефти, газа, угля, руд металлов)?	187	Подобное задание задает рамки, которые показывают учащимся сложные взаимоотношения экономики и экологии. Школьникам предоставляют возможность самим найти «золотую середину» между экологическим правом и экономическими потребностями страны.
9	§ 50. Западная Сибирь	Выявите экологические проблемы Западной Сибири, обусловленные: а) природопользованием; б) образом жизни и уровнем экологической культуры населения. Как их необходимо их решать?	191	Данное задание направлено на то, чтобы дифференцировать экологические проблемы в зависимости от причин возникновения.
10	§ 56. Дальний Восток: хозяйство и перспективы	Можно ли остановить отток населения с Дальнего Востока? Может ли Дальний Восток выиграть соревнование за привлечение населения из Москвы, Краснодарского края, Белгородской области? Ответ аргументируйте.	215	Поиск доказательств и аргументаций для такого сложного вопроса позволит учащимся проработать свои аналитические способности на серьезном уровне и увидеть реальные возможности для развития региона.

упреждение и нивелирование последствий глобальных проблем. После изучения параграфа школьникам предлагается узнать, какие региональные программы развития есть в их субъектах проживания, а также дается возможность предложить собственные направления для развития. С учетом изученного материала на данном этапе учащиеся обладают уже довольно обширными знаниями и возможностями для конструирования действительно эффективных предложений, которые также можно рассматривать как перспективные возможности ответственного отношения к территории проживания.

Подводя итоги нашего исследования, хотелось бы отметить обширные возможности линии учебников по географии, которые на данный момент используются в образовательных учреждениях. Прекрасно продуманная теоретическая составляющая, раскрывающая особенности взаимодействия человека и природы, с разных ракурсов показывает положительные и отрицательные элементы природопользования. Практические задания в рамках параграфов и в качестве домашних заданий позволяют последовательно выстроить работу по систематическому развитию глобальной ответственности за деятельность человечества, что не может не сказаться на повышении эффективности экологического воспитания подрастающего поколения, думающего не только «за себя», но и «за всё человечество».

Список литературы

Абдурахманов Г.М., Гусейнова Н.О., Иванушенко Ю.Ю., Прокопчик С.В., Кадиева Д.И., Солтанмурадова З.И. Образование в интересах устойчивого развития как основа формирования экологического мировоззрения // Юг России: экология, развитие. 2017. Т. 12, № 3. С. 115–137.

Бехтерева Е.Н., Быстрай Е.Б., Артеменко Б.А. Ответственность как личностно-значимое качество ребёнка // Вестник ЮУрГГПУ. 2021. № 2 (162). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/otvetstvennost-kak-lichnostno-znachimoe-kachestvo-rebyonka (дата обращения: 30.10.2024).

Винокурова Н.Ф. Коэволюционный субъектно-деятельностный подход как методологиче-

ский базис развития экологического образования и воспитания для устойчивого развития // Вестник МАН РС. 2022. № S2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/koevolyutsionnyy-subektno-deyatelnostnyy-podhod-kak-metodologicheskiy-bazis-razvitiya-ekologicheskogo-obrazovaniya-i-vospitaniya (дата обращения: 30.10.2024).

География: 5–6-е классы: учебник / А.И. Алексеев, В.В. Николина, Е.К. Липкина и др. 12-е изд., перераб. Москва: Просвещение, 2023. 191 с.

География: 7-й класс: учебник / А.И. Алексеев, В.В. Николина, Е.К. Липкина и др. 11-е изд., перераб. Москва: Просвещение, 2023. 256 с.

География: 8-й класс: учебник / А.И. Алексеев, В.В. Николина, Е.К. Липкина и др. 12-е изд., перераб. Москва: Просвещение, 2023. 255 с.

География: 9-й класс: учебник / А.И. Алексеев, В.В. Николина, Е.К. Липкина и др. 11-е изд., перераб. Москва: Просвещение, 2023. 239 с.

Купцов С.Е., Синицын И.С. Содержательные и методические основы изучения глобальных проблем человечества в рамках учебного предмета «География» на основе потенциала урочной и внеурочной деятельности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhatelnye-i-metodicheskie-osnovy-izucheniya-globalnyh-problem-chelovechestva-v-ramkah-uchebnogo-predmeta-geografiya-na-osnove (дата обращения: 30.10.2024).

Кучер Т.В. Экологическое образование учащихся в обучении географии: пособие для учителя. Москва: Просвещение, 1990. 127 с.

Лобжанидзе А.А. Географическое образование как основа глобального взаимопонимания в современном мире // Географическая среда и живые системы. 2020. № 2. С. 9–17. https://doi.org/10.18384/2712-7621-2020-2-9-17.

Лощилова А.А. Технология воспитания обучающихся на основе историко-культурного наследия: интегральный подход // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 80-2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-vospitaniya-obuchayuschihsya-na-osnove-istoriko-kulturnogo-naslediya-integralnyy-podhod (дата обращения: 30.10.2024).

Лощилова А.А., Винокурова Н.Ф. Воспитание экологической ответственности обучающихся на основе интегрально-диалоговой технологии // Коммуникология. 2024. Т. 12, № 2. С. 150–158. https://doi.org/10.21453/2311-3065-2024-12-2-150-158.

Синицын И.С., Барабанова Т.И., Иванова Т.Г., Арефьева А.А. Особенности организации учебной деятельности по теме «Глобальные проблемы человечества» // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-uchebnoy-deyatelnosti-poteme-globalnye-problemy-chelovechestva (дата обращения: 30.10.2024).

References

Abdurakhmanov G.M., Guseynova N.O., Ivanushenko Yu.Yu., Prokopchik S.V., Kadieva D.I., Soltanmuradova Z.I. *Obrazovanie v interesah ustojchivogo razvitija kak osnova formirovanija jekologicheskogo mirovozzrenija* [Education for Sustainable Development as a Basis for Forming an Environmental Worldview]. *Jug Rossii: jekologija, razvitie* [South of Russia: Ecology, Development], 2017, vol. 12, no. 3, pp. 115-137. (In Russ.)

Bekhtereva E.N., Bystrai E.B., Artemenko B.A. *Otvetstvennost' kak lichnostno-znachimoe kachestvo rebjonka* [Responsibility as a Personally Significant Quality of a Child]. *Vestnik JuUrGGPU* [Bulletin of SUGHPU], 2021, vol. 2 (162). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/otvetstvennost-kak-lichnostno-znachimoe-kachestvo-rebyonka (access date: 10.30.2024). (In Russ.)

Geografija: 5-6-e klassy: uchebnik [Geography: 5-6th grades: textbook], A.I. Alekseev, V.V. Nikolina, E.K. Lipkina et al. 12th ed., revised. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2023, 191 p. (In Russ.)

Geografija: 7-j klass: uchebnik [Geography: 7th grade: textbook], A.I. Alekseev, V.V. Nikolina, E.K. Lipkina et al. 11th ed., revised. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2023, 256 p. (In Russ.)

Geografija: 8-j klass: uchebnik [Geography: 8th grade: textbook], A.I. Alekseev, V.V. Nikolina, E.K. Lipkina et al. 12th ed., revised. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2023, 255 p. (In Russ.)

Geografija: 9-j klass: uchebnik [Geography: 9th grade: textbook], A.I. Alekseev, V.V. Nikolina, E.K. Lipkina et al. 11th ed., revised. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2023, 239 p. (In Russ.)

Kuptsov S.E., Sinitsyn I.S. *Soderzhatel'nye i metodicheskie osnovy izuchenija global'nyh problem chelovechestva v ramkah uchebnogo predmeta «Geografija» na osnove potenciala urochnoj i vneurochnoj dejatel'nosti* [Substantive and methodological foundations for studying global problems of mankind within the framework of the subject “Geography” based on the potential of classroom and extracurricular activities]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhatelnye-i-metodicheskie-osnovy-izucheniya-globalnyh-problem-chelovechestva-v-ramkah-uchebnogo-predmeta-geografiya-na-osnove (access date: 10.30.2024). (In Russ.)

Kucher T.V. *Jekologicheskoe obrazovanie uchashhihsja v obuchenii geografii: posobie dlja uchitelja* [Environmental education of students in teaching geography: a

teacher's manual]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1990, 127 p. (In Russ.)

Lobzhanidze A.A. *Geograficheskoe obrazovanie kak osnova global'nogo vzaimoponimanija v sovremennom mire* [Geographical education as the basis for global understanding in the modern world]. *Geograficheskaja sreda i zhivye sistemy* [Geographical environment and living systems], 2020, vol. 2, pp. 9-17. https://doi.org/10.18384/2712-7621-2020-2-9-17. (In Russ.)

Loshilova A. A. *Tehnologija vospitanija obuchajushhihsja na osnove istoriko-kul'turnogo nasledija: integral'nyj podhod* [Technology of education of students based on historical and cultural heritage: an integrated approach]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija* [Problems of modern pedagogical education], 2023, vol. 80-2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-vospitaniya-obuchayuschihsya-na-osnove-istoriko-kulturnogo-naslediya-integralnyy-podhod (access date: 10.30.2024). (In Russ.)

Loschilova A.A., Vinokurova N.F. *Vospitanie jekologicheskoj otvetstvennosti obuchajushhihsja na osnove integral'no-dialogovoj tehnologii* [Education of environmental responsibility of students on the basis of integral-dialogue technology]. *Kommunikologija* [Communicology], 2024, vol. 12, no. 2, pp. 150-158. https://doi.org/10.21453/2311-3065-2024-12-2-150-158. (In Russ.)

Sinitsyn I.S., Barabanova T.I., Ivanova T.G., Arefieva A.A. *Osobennosti organizacii uchebnoj dejatel'nosti po teme «Global'nye problemy chelovechestva»* [Features of the organization of educational activities on the topic "Global problems of humanity"]. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl pedagogical bulletin], 2016, vol. 6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-uchebnoy-deyatelnosti-po-teme-globalnye-problemy-chelovechestva (access date: 10.30.2024). (In Russ.)

Vinokurova N.F. *Kojevoljucionnyj sub'ektno-dejatel'nostnyj podhod kak metodologicheskij bazis razvitija jekologicheskogo obrazovanija i vospitanija dlja ustojchivogo razvitija* [Coevolutionary subject-activity approach as a methodological basis for the development of environmental education and upbringing for sustainable development]. *Vestnik MAN RS* [Bulletin of the Manned Academy of Sciences of the Russian Federation], 2022, vol. S2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/koevolyutsionnyy-subektno-deyatelnostnyy-podhod-kak-metodologicheskiy-bazis-razvitiya-ekologicheskogo-obrazovaniya-i-vospitaniya (access date: 10.30.2024). (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 03.09.2024; одобрена после рецензирования 19.10.2024; принята к публикации 19.10.2024.

The article was submitted 03.09.2024; approved after reviewing 19.10.2024; accepted for publication 19.10.2024.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 67–72. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 4, pp. 67–72. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 373.5.016:811.111
EDN 373.5.016:811.111
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-67-72

ИНТЕРВЬЮ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В СТАРШИХ КЛАССАХ

Жиркова Ольга Павловна, кандидат педагогических наук, доцент, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, Владимир, Россия, olga.zhirkova33@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0003-9495-5448

Кабешова Юлия Васильевна, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, Владимир, Россия, julikab0@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0003-6307-5229

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос обучения школьников старшего звена диалогической речи на английском языке с использованием заданий в формате интервью. Обозреваются основные особенности диалогической речи с точки зрения коммуникации, психологии и лингвистики. Обращается внимание на актуальные рекомендации по методике обучения диалогической речи на английском языке, актуальные требования и тенденции в данной сфере. Исследуются возможности применения метода интервью на практике и даются описания как самого метода, так и отдельных случаев его применения в рамках темы устной речи “Steps to your career”. Особое внимание уделяется возможностям комбинирования данного формата работы с другими, такими как ролевая игра и БТС. Приведены примеры результатов работы на уроке в данном формате. Обучение показало положительную динамику развития умения устной речи. В результате обучения учащиеся смогли усовершенствовать свои умения диалогической речи, а также владение различными языковыми средствами: увеличилось разнообразие грамматических конструкций, используемых в устной речи. Более того, была эффективно актуализирована тематическая лексика, что положительно сказалось на процессе обучения в целом.

Ключевые слова: коммуникация, методика обучения английскому языку, диалогическая речь, умения устной речи, интервью, ролевая игра, беседа о текущих событиях.

Для цитирования: Жиркова О.П., Кабешова Ю.В. Интервью как средство развития умений диалогической речи в старших классах // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 67–72. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-67-72

Research article

INTERVIEW AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF DIALOGIC SPEECH SKILLS IN SENIOR CLASSES

Ol’ga P. Zhirkova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich and Nikolai Grigoryevich Stoletov, Vladimir, Russia, olga.zhirkova33@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0003-9495-5448

Iuliia V. Kabeshova, student, Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich and Nikolai Grigoryevich Stoletov, Vladimir, Russia, julikab0@yandex.ru , https://orcid.org/0009-0003-6307-5229

Abstract. This article is dedicated to the issue of teaching senior class’ students dialogical speech in English with the usage of tasks in an interview format. The main features of the dialogical speech are reviewed from the points of view of communicational, psychological and linguistic studies. One’s attention is drawn towards current recommendations on the methodology of teaching dialogical speech in English, current requirements as well as tendencies in this area. The possibilities of using the interview method in practice are explored and the descriptions of both the method and the particular cases of its usage within the topic “Steps to your career” in the spoken languages are given. Particular attention is given to the possibilities of combining this format of work with the others, such as role play and conversations about current events. The most vivid examples of the results of the in-class work in this format are also provided. The training showed some positive dynamics in the development of verbal skills. As a result of this training, the students were able to improve their dialogical speech skills as well as improve their command of various language means: a greater variety of grammatical structures is now used

© Жиркова О.П., Кабешова Ю.В., 2024

in the spoken language. Moreover, the topical vocabulary was effectively actualized, and that had some positive impact on the process of training in general.

Keywords: communication, English teaching methodology, dialogical speech, verbal skills, interview, role play, conversations about current events.

For citation: Zhirkova O.P., Kabeshova Iu.V. Interview as a means of development of dialogic speech skills in senior classes. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 4, pp. 67–72. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-67-72

Коммуникация посредством диалога является основой нашей жизни. С помощью диалога мы выражаем свои мысли, потребности, получаем новую информацию, исследуем окружающую нас действительность. Диалог – это форма социального взаимодействия, которая предполагает коммуникацию с обществом и его отдельными представителями. В результате развития как самого общества, так и средств коммуникации процесс общения стал более комплексным, но в то же время более открытым. Все чаще возникает потребность в коммуникации с носителями другого языка. Ввиду данных тенденций в обществе сформировалась традиция общения на английском языке как на международном и универсальном. Умение говорить на английском языке является на данный момент востребованным навыком. Именно поэтому обучение диалогической речи играет важную роль на уроках английского языка в школе, ведь это один из наиболее эффективных способов развития коммуникативной компетенции учащихся, заключающейся в способности средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения [Щукин: 139].

Диалогическая речь являет собой форму речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами [Азимов, Щукин: 60]. Следовательно, диалог по своей изначальной сути является одним из наиболее естественных способов вербальной коммуникации между людьми и наиболее эффективным способом передачи той или иной информации. С диалогической речью мы сталкиваемся ежедневно, так как она является наиболее оптимальной и универсальной формой обмена когнитивной информацией. Более того, диалог представляет собой одну из наиболее распространенных форм обучения [Миньяр-Белоручев: 26].

В своих трудах В.Л. Скалкин выделяет следующие три группы особенностей диалогической речи: коммуникативные, психологические и лингвистические [Скалкин: 10].

С точки зрения коммуникации диалог отличается от остальных способов взаимодействия следующими параметрами:

1. Всегда существует дефицит информации, от собеседников требуется компенсаторный навык, развитый ввиду наличия некоторой компетенции в предмете разговора.

2. В некоторых случаях требуется проверка адекватности высказывания ввиду неспособности собеседника достаточно ясно изложить события.

3. Наличие ярко выраженной тенденции обмена мнениями, впечатлениями, переживаниями.

4. Потребность в поиске компромисса ввиду наличия противопоставленных друг другу мнений.

5. Постоянная смена двух ролей: говорящего и слушающего (так называемых коммуникатора и рецепиента).

Психологическая наука рассматривает акт диалогической речи в качестве процессов, в которых речь воспринимается, на её основе формулируется содержательная сторона высказывания и только после выполнения всех этих этапов обработки информации она приобретает языковую форму.

Для наиболее эффективного обмена информацией требуется наличие единой системы кодификации и декодификации, то есть единого языка общения коммуникатора и рецепиента. Единство языка общения достигается с психологической точки зрения через смысловые, «тезарусные» единства. Оба субъекта общения должны иметь максимально схожую систему образов и понятий, связанных с звукобуквенными единствами для наиболее эффективной коммуникации. Здесь психология неразрывно связана с лингвистикой.

Проблемой восприятия речи могут стать трудности лингвистического характера, такие как наличие денотации и коннотации, полисемии, синонимии. Минимальные различия слов могут стать препятствием во время акта коммуникации и привести к нежелательной реакции собеседника. Именно поэтому необходимо уделять особое внимание изучению дефиниций и отдельных случаев употребления отдельных слов, равно как и значению устойчивых выражений в языке, которые по сути своей нередко являются метафорическими и внутри себя содержат новые смыслы, которые не имеют очевидной связи с лексическим наполнением данной структурной единицы языка [Корягина, Антонова, Овсянникова: 122].

Лингвистические особенности диалогической речи также разнообразны. Лингвисты определяют следующие черты диалогической речи: эллиптичность, свернутость, обращенность к собеседнику,

ненормативность (выраженную чаще всего в упрощении языковых структур).

Следует отметить и клишированность речи: вне зависимости от того, является ли язык родным или нет, человеку свойственно использовать определенные общепринятые речевые образцы, которые упрощают и ускоряют процесс коммуникации. Согласно исследованиям В.А. Бухбиндера, коэффициент клишированности речи в диалоге составляет 0,815. Это означает, что в ответе собеседника присутствует менее 20 % информации, требующей дополнительной обработки при восприятии и не имеющей готового концепта в голове собеседника, уже связанного с целым словосочетанием, выражением. В рамках обучения иностранному языку учащимся нередко предлагаются уже готовые фразы для ответа на тот или иной вопрос. Такие клише нередко представлены в учебниках как норма этикета, которой требуется строго следовать. Здесь и возникает куда более сильная формализация учебного диалога, отличающая его от живой и естественной речи.

Коммуникация посредством диалога является неотъемлемой частью нашей социальной жизни, являясь основным средством вербального общения. Однако современные подростки нередко сталкиваются с проблемами в процессе устного вербального общения. Проблемы могут возникать как лингвистического (нехватка языковых средств общения, неумение правильно употреблять данные средства), так и психологического характера (неуверенность в себе, неумение быстро реагировать). Нередки и такие ситуации, что учащийся испытывает трудности с переносом темы на себя, несмотря на то что основные аспекты темы ему знакомы. Однако в рамках реальной коммуникации требуется в первую очередь умение поделиться информацией о себе и своим собственным мнением.

Умение рассказать о себе и поделиться своим мнением относится к так называемым «soft skills». Навыки данной группы могут быть полезными в сферах коммуникации, лидерства и работы в команде. При помощи данных навыков человек может с легкостью обеспечить эффективную работу в рабочем коллективе, уладить возникшие конфликты, корректно руководить другими людьми. Эти навыки оцениваются современными работодателями наравне с профессиональными компетенциями. В общем и целом данные навыки характеризуют готовность и способность работать с людьми [Кандаурова: 81].

Диалогическая речь – речевое умение, представляющее одну из самых больших трудностей для учащихся школы. В рамках методики обучения диалогическая речь является одновременно и целью, и средством обучения.

В качестве средства обучения диалогическая речь выступает в роли процесса актуализации в речи учащихся тех или иных языковых навыков: фонетических, лексических, грамматических.

В качестве цели обучения диалог являет собой способ непосредственно коммуникации на иностранном языке, предполагающий взаимодействие двух и более лиц.

Согласно «Настольной книге преподавателя иностранного языка» под редакцией Е.А. Маслыко и П.К. Бабинской, обучение диалогу как виду речевой деятельности может происходить тремя путями: с использованием диалога-образца, на основе пошагового составления диалога и посредством создания ситуаций общения [Настольная книга: 82]. Ситуативно обусловленное обучение диалогической речи является наиболее уместным в старшем звене и подразумевает такие форматы работы, как дискуссия, ролевая игра, интервью и т. д. Следовательно, можно сделать вывод, что работа с заданиями в формате интервью является оптимальной на уроках английского языка в старших классах и позволяет развить речевые умения старшеклассников.

В «Новом словаре методологических терминов и понятий», изданного под редакцией Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, интервью имеет несколько определений. Помимо того, что интервью является одним из методов исследования, оно также является примером коммуникативного упражнения, направленного на развитие умений устной речи, а также разновидностью беседы, нередко предполагающей использование ролевой игры, в рамках которой один учащийся исполняет функции человека, берущего интервью с целью получить информацию, а остальные участники коммуникации выступают в роли интервьюируемых. В рамках таких ролевых игр представляется возможным обсуждение целого массива лексических тем устной речи [Азимов, Щукин: 85].

Определяются и различные виды интервью. Можно выделить следующие классификации (см.: [Колесникова: 149]).

1. По вариативности вопросов:

а) «Guided interview» – интервью с заранее заготовленным списком вопросов («interview schedule»);

б) интервью в свободной форме.

2. По количеству обсуждаемых тем:

а) «Focused interview» – интервью, сосредоточенное на одной теме, проблеме или ситуации.

б) «Depth interview» – расширенное интервью, отличающееся наличием двух и более тем для обсуждения.

Самому процессу интервью свойственны многие черты диалогической речи, такие как ситуативность, реактивность, политематичность, эллиптичность, использование разговорного стиля речи и невербальных средств общения.

Следует отметить и такую особенность формата интервью, как возможность ухода от стандарти-

зированного диалога [Соловова: 180]. Данный формат заданий позволяет минимизировать количество клише и позволить учащимся сформулировать свою собственную оригинальную мысль. Отчасти это обусловлено тем, что интервью по большей части опирается на развернутые ответы собеседника, которые эквивалентны кратким монологам.

С форматом интервью мы можем встретиться и в нашей повседневной жизни. К примеру, такое важное событие, как собеседование о приеме на работу, традиционно проводится в формате интервью. Нередко мы сталкиваемся с различными опросами общественного мнения, которые тоже можно считать своего рода разновидностью интервью (интервью мнений). Возвращаясь к теме образования, задания в формате интервью встречаются и в устной части Единого государственного экзамена по иностранному языку.

Данный формат работы был применен в рамках опытного обучения, которое проводилось в МАОУ «Гимназия № 3» г. Владимира в 11 «В» классе на уроках английского языка в период педагогической практики. Класс обучается по программе с уклоном в гуманитарные науки и имеет 4 учебных часа в неделю, отведенных для изучения английского языка.

В ходе исследования основную роль играли методы наблюдения и беседы, при помощи которых производилась оценка умений учащихся.

Метод наблюдения позволял оценить уровень подготовленности учащихся, их навыки использования вербальных языковых средств общения в ходе выполнения коммуникативных задач. Также данный метод предоставил возможность наиболее объективной оценки учащихся ввиду минимизированного вмешательства учителя в процесс выполнения учебного коммуникативного задания. Таким образом, производится диагностика текущих умений учащихся.

Метод непосредственной беседы с учащимися также позволил оценить способности и прогресс учеников.

В ходе исследования была произведена первоначальная оценка развитости умения диалогической речи у учеников. Оценивалась в первую очередь развернутость высказывания, качество и количество использованных языковых средств. Далее исследование протекало в форме использования интервью в различных ситуациях общения: от ролевой игры до беседы о текущих событиях. Задачи, поставленные перед учащимися, постепенно усложнялись, интервью принимали более свободную форму, а речевые ситуации распространялись за пределы текущей темы.

Само опытное обучение протекало с опорой на УМК «Rainbow English» под редакцией О.В. Афанасьевой и И.В. Михеевой для 11-го класса в рамках модуля «Steps to your career». Тематическое наполнение данного модуля учебника предоставляет довольно широкие возможности для реализации формата интервью в процессе обучения. В ходе уроков учащиеся изучают: лексику, связанную с названиями профессий, наименованиями личностных качеств, которые могут выступать также и в качестве требований к соискателю; прилагательные, которые могут помочь охарактеризовать личное отношение к различным профессиям. Помимо прочего, учащимися были изучены различные грамматические конструкции, которые позволяют старшеклассникам выражать своё собственное мнение (either… or …, neither… nor, both, any и прочее). Более того, учащиеся, обучающиеся по серии учебников «Rainbow English», на протяжении всего процесса обучения встречают рубрику под названием «Social English», знакомящую учеников с нормами этикета и наиболее распространенными разговорными конструкциями английского языка. Также ученикам были предложены различные речевые клише в виде вводных фраз (That's a good question!; Well, how to put it into the right words...; The thing is...; As far as I know...). Все это создало прочную базу для формирования умений устной речи.

На основе изученного лексико-грамматического материала ученикам была предложена ролевая игра на тему «Собеседование на работу», где учащиеся должны были представить себя как интервьюерами, так и соискателями на должность в условной компании, работающей с информационными технологиями. Ученикам была поставлена задача подобрать подходящих кандидатов на основе результатов интервью. Наиболее уместным форматом работы в рамках данного задания был формат «guided interview».

Ученики, исполнявшие роль интервьюера, получили так называемое «interview schedule», которое позволяло эффективно опрашивать всех остальных учащихся, количество которых превалировало над количеством интервьюеров. Список вопросов был следующий:

1) Introduction

Tell me about yourself.

What are your strong sides?

What are your weak sides?

2) Working experience

Do you have any working experience? If yes, what was it like?

3) Speaking of choice

Why do you want to work at our company?

В ходе задания было проведено несколько интервью, в рамках которых учащиеся имели возможность рассказать о себе как о потенциальном работнике, о своих собственных качествах, интересах и предпочтениях в будущей работе:

Example 1

Student 1: What are your strong sides?

Student 2: I am very responsible and I can work with my brain.

Student 1: And what are your weak sides?

Student 2: I may be impulsive sometimes.

Example 2

Student 1: Do you have any working experience?

Student 2: Well, how to put it into the right words... I don't have any working experience. But I still want to get a job.

Student 1: Why do you want to work at our company?

Student 2: That's a good question! I think that your company is prestigious and the job here is interesting and rewarding. It will give me a chance to develop my skills.

В рамках ролевой игры ученики все ещё имели возможность говорить о себе как о личности, а значит, перенести изученный материал на себя. Метод интервью помог актуализировать изученную лексику в диалогической речи.

Данное средство было использовано не только в рамках темы устной речи, но и во время бесед о текущих событиях (БТС). Ученики имели возможность поделиться своими впечатлениями о прошедших осенних каникулах во время выполнения задания. Само задание требовало от учеников выяснения определенной информации о проведенных каникулах у своих одноклассников. Ученики проявили большую инициативу во время выполнения данного задания и охотно обсудили актуальную для них тему.

Example 1

Student 1: What were your activities during your holidays?

Student 2: As you may know, I also study at an art school. We do not have holidays there. Actually they gave me some extra classes and I spent almost all of my holidays there.

Student 1: Were you satisfied with your holidays?

Student 2: Not really. I wish I had more time to relax.

Example 2

Student 1: What were your holiday activities?

Student 2: I went to UAE with my family during holidays.

Student 1: That is really cool! What did you like the most?

Student 2: I liked the desert the most. It was very hot but beautiful. We even asked for a special car to drive there.

Интервью смогло разнообразить традиционное обсуждение каникул у учеников и значительно повысило их активность в сравнении с тем, как они обычно проявляют себя на уроках.

Результаты опытного обучения показали положительную динамику развития умения диалогической речи. На первых порах учащиеся не давали быстрой реакции на вопросы, отвечали короткими простыми предложениями либо вовсе давали краткий ответ. Говоря о возможных проблемах, возникших в рамках работы в данном формате, следует упомянуть объем времени, затрачиваемого на подготовку такого задания, а также фактор уместности выбранного метода, так как далеко не все ситуации общения могут быть эффективно реализованы при помощи данного метода. Следует учесть и то, что сам формат работы являлся непривычным для учащихся, что тоже сказывалось на работе учащихся.

Однако со временем учащиеся смогли преодолеть все проблемы. Во время урока чаще стали звучать развернутые ответы со сложными грамматическими конструкциями (к примеру, условные предложения, являющиеся сами по себе достаточно трудной для учащихся темой, использования которых они предпочитают по возможности избегать). Постепенно реакция на вопросы стала быстрее. Ускорился и процесс формулирования задаваемых вопросов, стало меньше грамматических ошибок при их составлении. Таким образом, метод интервью прекрасно показал себя на практике. Он имеет множественные преимущества, так как является способом формирования коммуникативной компетенции учащихся и актуализации изученных языковых средств.

Список литературы

Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: ИКАР, 2009. 448 с.

Афанасьева О.В., Михеева И.В., Баранова К.М. Английский язык. Базовый уровень. 11 кл.: учебник. Москва: Дрофа, 2016. 205 с.

Кандаурова А.В., Михайлова С.В. Роль надпрофессиональных компетенций в профессиональном развитии обучающихся // Вестник НВГУ. 2021. Вып. 4. С. 78–86.

Колесникова И.Л., Долгина О.А Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справ. пособие. Москва: Дрофа, 2008. 431 с.

Корягина Н.А., Антонова Н.В., Овсянникова С.В. Психология общения: учебник и практикум для вузов. Москва: Юрайт, 2023. 493 с.

Миньяр-Белоручев Р.К. Методический словник. Толковый словарь терминов методики обучения иностранным языкам. Москва: Стелла, 1996. 144 с.

Настольная книга преподавателя иностранного языка: справ. пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько и др. 9-е изд., стер. Минск: Высш. школа, 2004. 522 с.

Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка): пособие для учителей. Киев: Рад. шк., 1989. 158 с.

Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. 3-е изд. Москва: Просвещение, 2005. 239 с.

Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Филоматис, 2006. 480 с.

References

Azimov E.G., Shchukin A.N. *Novyi slovar' metodicheskikh terminov i poniatii (teoriia i praktika obucheniia iazykam)* [A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]. Moscow, IKAR Publ., 2009, 448 p. (In Russ.)

Afanas'eva O.V., Mikheeva I.V., Baranova K.M. *Angliiskii iazyk. Bazovyi uroven'. 11 kl.* [English language. Basic level. 11 cl.: textbook]. Moscow, Drofa Publ., 2016, 205 p. (In Russ.)

Kandaurova A.V., Mikhailova S.V. *Rol' nadprofessional'nykh kompetentsii v professional'nom razvitii obuchaiushchikhsia* [The role of supra-professional competencies in the professional development of students]. *Vestnik NVGU* [Bulletin of Nizhnevartovsk State University], 2021, vol. 4, pp. 78-86. (In Russ.)

Kolesnikova I.L., Dolgina O.A *Anglo-russkii terminologicheskii spravochnik po metodike prepodavaniia inostrannykh iazykov: sprav. posobie.* [A Handbook of English-Russian Terminology for Language Teaching]. Moscow, Drofa Publ., 2008, 431 p. (In Russ.)

Koriagina N.A., Antonova N.V., Ovsiannikova S.V. *Psikhologiia obshcheniia: uchebnik i praktikum dlia vuzov* [Psychology of communication: textbook and workshop for universities]. Moscow, Iurait Publ., 2023, 493 p. (In Russ.)

Min'iar-Beloruchev R.K. *Metodicheskii slovnik. Tolkovyi slovar' terminov metodiki obucheniia inostrannym iazykam* [Methodological dictionary. Explanatory dictionary of terms of foreign language teaching methods]. Moscow, Stella Publ., 1996, 144 p. (In Russ.)

Nastol'naia kniga prepodavatelia inostrannogo iazyka: sprav. posobie [A foreign language teacher's handbook: reference manual], E.A. Maslyko, P.K. Babinskaia, A.F. Bud'ko i dr. 9-e izd., ster. Minsk, Vyssh. shkola Publ., 2004, 522 p. (In Russ.)

Shchukin A.N. *Obuchenie inostrannym iazykam: Teoriia i praktika: uchebnoe posobie dlia prepodavatelei i studentov, 2-e izd., ispr. i dop.* [Teaching foreign languages: Theory and practice: A textbook for teachers and students. 2nd ed., revised and expanded]. Moscow, Filomatis Publ., 2006, 480 p. (In Russ.)

Skalkin V.L. *Obuchenie dialogicheskoi rechi (na materiale angliiskogo iazyka): Posobie dlia uchitelei.* [Teaching dialogic speech (based on the material of the English language): A manual for teachers]. K., Rad. shk. Publ., 1989, 158 p. (In Russ.)

Solovova E.N. *Metodika obucheniia inostrannym iazykam: bazovyi kurs lektsii: posobie dlia studentov ped. vuzov i uchitelei* [Methods of teaching foreign languages: a basic course of lectures: a manual for students of pedagogical universities and teachers], 3rd ed. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2005, 239 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 05.08.2024; одобрена после рецензирования 19.09.2024; принята к публикации 25.09.2024.

The article was submitted 05.08.2024; approved after reviewing 19.09.2024; accepted for publication 25.09.2024.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 73–79. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 4, pp. 73–79. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 373.5.016:811.111
EDN 373.5.016:811.111
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-73-79

НАПИСАНИЕ АБЗАЦА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ И ВУЗЕ

Бурова Мария Александровна, Московский государственный институт международных отношений, Москва, Россия, m.a.burova@inno.mgimo.ru

Хитрова Ирина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, Московский государственный институт международных отношений, Москва, Россия, i.v.khitrova@inno.mgimo.ru

Аннотация. Статья посвящена вопросу формирования универсальных навыков письменной речи на уроках английского языка у старшеклассников и студентов начальных курсов вуза. Авторы отмечают актуальность обучения письменной речи в современных условиях и умения писать на иностранном языке те же виды текстов, которые учащиеся умеют писать на родном языке: связные тексты по изученной тематике, личное (электронное) письмо, рецензии, доклады, сочинения с выражением своей точки зрения с приведением аргументов и примеров. Отдельное внимание уделяется написанию абзаца как универсальному типу академического текста. Анализируя традиционные классификации упражнений (репродуктивные, репродуктивно-продуктивные и собственно продуктивные), авторы подчеркивают необходимость смещения фокуса с репродуктивных на продуктивные задания при обучении письменной речи. При этом особый акцент делается на необходимости сохранения традиционного подхода последовательного выполнения заданий от простого к сложному и предварительному введению теоретической информации до выполнения практических заданий. В статье содержатся примеры авторских разработок последовательных упражнений, выполняя которые обучаемые учатся корректно писать логически выстроенный абзац, последовательно развивающий одну идею.

Ключевые слова: письменная речь, формирование навыков, абзац, обучение письму на уроке иностранного языка, репродуктивные упражнения, репродуктивно-продуктивные упражнения, продуктивные упражнения.

Для цитирования: Бурова М.А., Хитрова И.В. Написание абзаца при формировании навыков письменной речи на уроках английского языка в старшей школе и вузе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 73–79. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-73-79

Research Article

THE ROLE OF PARAGRAPH WRITING IN DEVELOPING WRITING SKILLS IN ENGLISH WITH HIGH SCHOOL AND UNIVERSITY STUDENTS

Maria A. Burova, Assistant Professor in English Language Department № 4 at MGIMO University (Moscow, Russia), m.a.burova@inno.mgimo.ru

Irina V. Khitrova, Cand. Sci. (Pedagogics), Associate Professor in English Language Department № 4 at MGIMO University (Moscow, Russia), i.v.khitrova@inno.mgimo.ru

Abstract. The article is devoted to the issue of developing writing skills at a high school and university. The authors point out the significance of teaching students how to write texts (personal letters, emails, reviews, discursive and argumentative essays) in a foreign language similar to the ones they write in their native language. Particular attention is paid to developing a paragraph as a universal type of an academic text. Analysing traditional classification of exercises, the authors emphasise the necessity of shifting the focus from reproductive exercises to productive ones in teaching writing skills. They also highlight the importance of introducing theoretical information in practical English classes and doing exercises following the principle from simple to complex.

Key words: written speech, improving writing skills, paragraph, teaching writing skills in English classes, reproductive exercises, productive exercises.

For citation: Burova M.A., Khitrova I.V. The role of paragraph writing in developing writing skills in English with high school and university students. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 4, pp. 73–79. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-73-79

© Бурова М.А., Хитрова И.В., 2024

Традиционная методическая школа советского периода не ставила перед собой целью формировать навыки письменной речи как вида речевой коммуникации, и, соответственно, этому виду речевой деятельности не уделялось много внимания. Основными целями обучения письму были овладение графикой и орфографией, и основная часть заданий носила репродуктивный характер (переписывание слов, предложений и текстов, диктанты, вставка пропущенных букв или слов). С началом активной интеграции России в мировые процессы во всех сферах жизни и увеличения числа международных контактов россиян стало меняться понимание иноязычного общения в педагогике и образовании в целом [Вербицкая, Басова, Махмурян, Курасовская: 5–6]. Данные изменения нашли отражение в КИМ по иностранным языкам, где большое внимание уделяется проверке продуктивных умений и навыков, в том числе и в области письменной речи (задания 37 и 38) [Открытый вариант: 187]. Вполне естественно, что обучение письму стало неотъемлемой частью преподавания иностранных языков как в школе, так и в вузах.

В рамках настоящей работы мы будем рассматривать письмо как овладение учащимися графической и орфографической системами иностранного языка для выражения мыслей в графической форме [Открытый вариант: 187]. Исходя из этого, целью обучения письменной речи на иностранном языке является обучение писать те же виды текстов, которые учащиеся умеют писать на родном языке [Открытый вариант: 187–188].

Говоря о старшеклассниках и студентах младших курсов, важно отметить, что наиболее часто выполняемыми типами текстов являются: связные тексты по изученной тематике, личное (электронное) письмо, рецензии, доклады, сочинения с выражением своей точки зрения с приведением аргументов и примеров.

Как известно, любой текст состоит из абзацев. Литературная традиция определяет абзац как отрезок письменной речи между двумя красными строками, состоящий из одного или нескольких предложений. В контексте методики обучения иностранным языкам удобнее применять определение абзаца, традиционно использующееся в англоязычных методических материалах по обучению письменной речи. В методических пособиях и учебниках по созданию академических текстов абзац, как правило, понимается как основная единица организации эссе – текст, последовательно развивающий одну главную идею и имеющий законченный характер.

Крис Соутон подчеркивает, что традиционно абзац в академической традиции состоит из трех частей: тематического предложения (topic sentence), предложений, развивающих и иллюстрирующих основную идею (supporting sentences) и заключительного предложения (concluding sentence) [Sowton: 76–77]. Подобное четкое понимание структуры данного типа текста помогает упорядочить и логически выстроить текст пишущему, а также является хорошей методологической основой для преподавателя.

Умение четко выражать и логично развивать мысль является основой грамотной письменной речи в профессиональной, академической и повседневной жизни человека. Основные элементы и принципы написания абзаца могут быть частично или полностью использованы во многих видах письменной коммуникации: описании (рецензии, аннотации, автобиографии), повествовании и рассуждении (сочинения, эссе, доклады, официальные и личные письма). Учитывая, что абзац является кратким, законченным текстом, последовательно развивающим одну центральную идею, умение писать такие тексты является универсальным навыком, который необходимо формировать при обучении письменной речи на иностранном языке.

Существует несколько классификаций упражнений при обучении письменной речи. Традиционная классификация делит эти упражнения на репродуктивные, репродуктивно-продуктивные и собственно продуктивные. В настоящей работе мы также будем опираться на классификацию, предлагаемую И.А. Бредихиной, согласно которой упражнения делятся на подготовительные и речевые, при этом речевые делятся на условно речевые и подлинно речевые упражнения [Бредихина: 91]. Основная часть упражнений, приведенных ниже, относится к подготовительным или условно речевым упражнениям. Все упражнения взяты из учебных пособий, разработанных авторами статьи.

Рассмотрим типологию упражнений, способствующих последовательному формированию навыка написания абзаца на английском языке у старшеклассников или студентов младших курсов.

Следуя традициям, заложенным Я.А. Коменским, при разработке упражнений для формирования навыка письменной речи оба автора придерживаются основных дидактических принципов: сознательности и активности в обучении; систематичности и последовательности; прочности знаний, умений и навыков; доступности обучения; наглядности [Коменский: 69].

Обучаемым предлагается блок упражнений, построенный по принципу “снежного кома” (от простого к сложному), последовательное выполнение которых предполагает путь от репродукции к продукции, при этом практическую часть в обязательном порядке предваряет часть теоретическая.

Рассмотрим последовательный ряд упражнений, направленный на формирование навыка письменной речи на уроках английского языка (на примере написания абзаца).

Первое упражнение, которое предлагается выполнить учащимся после теоретической части, объясняющей структуру и принципы построения абзаца, – подготовительное (репродуктивное) и направлено на узнавание основных элементов абзаца:

Упр. 1. *Read the paragraph about low-energy bulbs below. Circle the topic sentence, put one line under the supporting sentences, and put two lines under the concluding sentence*.

Many of us still use traditional bulbs around the house. But simply replacing one traditional 100-watt bulb in your home with a low-energy equivalent will prove to be rather beneficial. It will save you the amount of electricity required to make 1,200 cups of tea. It will also reduce your annual electricity bill, so, as well as using less energy, you'll be paying less money. This is because traditional bulbs only use 10% of the electrical energy to light, while the remaining 90% is wasted as heat. Low-energy bulbs are more efficient as the electrical energy is used more wisely.

Следующее подготовительное (репродуктивное) упражнение проверяет понимание основных принципов построения абзаца (наличие основной идеи, которая последовательно развивается посредством логически подобранных аргументов: unity, cohesion, coherence) и наличие всех элементов абзаца:

Упр. 2. *Read three groups of sentences below. Which of them makes a good paragraph? Why cannot the other groups be considered good paragraphs?*

A Low energy bulbs are also noticeably dimmer when used in cold conditions, such as in a garage or outside, as it can reduce the bulbs efficiency. They are also likely to be up to three times heavier than traditional bulbs. But they use less electricity and are much more durable. They are more expensive to buy, but they work out cheaper in the long run. It is better to be aware of it before changing your bulbs.

B One good way to save on your energy bills is to use a low-energy bulb. When you use such bulbs you do not only consume less energy but also reduce your annual electricity bill, as the lamp is more efficient and more durable.

C However, low-energy bulbs have some drawbacks. For example, they can have a slow start-up, taking some time to reach their full brightness, so you are recommended to use them where they will be left for longer periods, such as your living room or hallway. This also avoids frequent switching on and off, which may also shorten the life of the bulb. Another possible inconvenience is their weight, which can be three times bigger and make such lamps unsuitable for some light fittings. So these are the things to consider before changing your bulbs.

Третье упражнение этого цикла, также подготовительное (репродуктивно-продуктивное), предлагает учащимся построить логически законченный текст абзаца из разрозненных предложений.

a. In the summary, the paragraph has to be planned carefully so that all these aspects are covered fully.

b. Logical development is closely related to the idea of coherence, but places a greater emphasis on content rather than language and grammar.

c. If this idea is too specific or too general, then your paragraphs may be too long, short or ambiguous.

d. Paragraph unity can be achieved through the quality of your controlling idea (expressed in the topic sentence).

e. It is commonly argued that a good paragraph has three specific aspects: unity, coherence and logical development.

f. Coherence may, in particular, be developed by appropriate use of referents, such as pronouns, determiners and restatements.

Представим еще один вариант подобного упражнения.

Упр. 3. *Put the sentences in order to form a coherent and logically developed paragraph.*

a. In the fashion industry, for example, today there are websites that allow you to upload a photo of yourself and then try on as many pairs of eyeglasses as you want.

b. Someday soon there may be augmented cooking lessons, or car repair, or an augmented GPS system that's part of the car windshield.

c. Undoubtedly, augmented reality reduces the distance between real and digital world.

d. Augmented reality also has many potential uses in many spheres of life.

e. This technology will enable drivers to get directions at the same time as they're looking at the road.

f. Soon there will be virtual dressing rooms and even virtual shopping malls.

В следующем упражнении учащимся предлагается проанализировать готовый текст абзаца и, ответив на наводящие вопросы, усовершенствовать его, что также является подготовительным (репродуктивно-продуктивным) упражнением.

Упр. 4. *Read and analyse a student's answer to the question 'What problems can identity cause between people?'*

Does this paragraph match the requirements of a well-developed paragraph? Why? Why not? What changes should be made to make it a better paragraph?

Identity is a set of characteristics that makes a person stand out from the rest of the world. There are three main types of identity: given, chosen and core. Those different levels of self-identification cover nearly all the spheres of our life. For example, marital status could be attributed to the chosen one, whereas hair colour is counted as a given one. However, there have always been some identity issues between people. The main

one, I believe, is the so-called ‘national issue’. Many debates and scientific research have been conducted to solve the problem. How can a person attribute himself to a particular nationality? Does it depend only on his mind or is biological proof crucial here? Opinions differ from person to person and this is still a debatable question.

В цитируемом пособии [Бурова: 27–29] после данного упражнения идет блок теоретической информации о принципах и особенностях описательных текстов и приводится пример абзаца в описательном тексте. После этого учащимся предлагается речевое упражнение, которое объединяет материал по структуре и принципах написания абзаца-описания и опирается на навыки, отработанные в предыдущих упражнениях.

Упр. 5. *Write an extended definition of a thing or a concept from a different language that cannot be translated exactly into English. Answer at least* ***four*** *questions to define it. Write between 120 and 150 words.*

Следующая цепочка упражнений также последовательно ведет учащихся от простого к сложному, от репродукции к условно-речевым упражнениям. Данная последовательность упражнений отрабатывает навык написания абзаца на основе предложенного тематического предложения.

Первое упражнение из этой цепочки предваряет теоретическая информация об особенностях и принципах написания тематического предложения (краткое предложение, содержащее основную идею, и направление развития аргументации в абзаце). Учащимся предлагается применить теоретические знания на практике и проанализировать предложенные тематические предложения.

Упр. 1. *Which is the best topic sentence? What are the problems with the other two?*

a) Speaking about good memory, many people consider how fast they can retrieve the necessary information (which may involve recalling, recollection or recognition of the information learned previously) and forget about the importance of forming strong associations when acquiring new information by regular taking notes of things or mental snapshots.

b) Although most people think that good memory means good retrieval, it has actually more to do with good learning, forming a strong association when acquiring new information.

c) Good memory is a very complicated psychological issue.

Сразу же после этого предлагается выполнить условно речевое упражнение, придумать тематическое предложение к готовому абзацу без первого предложения и применить теоретическую информацию на практике.

Упр. 2. *For each of the paragraphs, think of a possible topic sentence.*

A ……

First, the way the memory was encoded can play a significant role. If you were very aware and alert when you had the experience, then the memory will probably be a lot more vivid. The number of times you access a memory can also play a role in the strength and duration of a memory. Not surprisingly, memories that you have to recall often tend to stick around and become much stronger. This is why repeating information over and over while you are studying leads to better recall on an exam.

Третье подготовительное упражнение учит подбирать аргументы для развития основной идеи тематического предложения и вновь отрабатывает структуру абзаца.

Упр. 3. *Read each topic sentence then list three points to support the sentence.*

1	There are several ways for students to improve their memory.
a	
b	
c	

После выполнения данного упражнения учащимся может быть предложено условно-речевое упражнение: написать текст абзаца, используя один из примеров из предыдущего предложения как план.

Представим примеры отдельных упражнений, также нацеленных на формирование навыка письменной речи [Соловова: 187]. Работая над *структурой письменного высказывания*, можно предложить учащимся упражнение, которое помогает понять место и роль хорошо написанного абзаца в законченном тексте (в данном случае отчета по проекту) и соотнести абзацы с пунктами плана монологического высказывания.

Пример 1. Соотнеси абзацы a–e с пунктами плана 1–5. Свои ответы занеси в таблицу.

Use the following plan:

1. – make an opening statement on the subject of the project;

2. – select and report 2–3 facts;

3. – make 1–2 comparisons where relevant and give your comments;

4. – outline a problem that can arise while using smart devices and suggest a way of solving it;

5. – conclude by giving and explaining your opinion on the role new technologies play in students’ lives.

a) Despite the fact that smart devices are supposed to be beneficial, there can arise some problems while using them. For example, the worsening eyesight. The best way to solve this problem may be creating a schedule so that a student could use smart devices for a certain period of time without the risk of hurting his health.

b) It goes without saying that using technologies is an essential part of our life. I am doing a project on what new technologies students in Zetland like using. I have

found the results of relevant opinion polls presented in the table. I am going to analyse the data.

c) As we can see from the table, smart pens are seven times as popular as noise-cancelling headphones. At the same time, "virtual keyboards" indicator is only slightly higher than the lowest figure. It may be connected with the fact that lots of people use smart pens, digital textbooks and tech backpacks for both entertaining and studying while noise-cancelling headphones can be replaced by wireless headphones.

d) On the whole, I believe that using new technologies today is important. It is useful and helpful in different situations, especially if a person lives in a big city.

e) The figures in the table demonstrate that the most popular devices among teenagers are smart pens (35 %). Meanwhile, the least common ones are noise-cancelling headphones (7 %). Finally, digital textbooks (24 %), tech backpacks (20 %) and virtual keyboards (14 %) have shown intermediate results.

Формируя навык письменной речи, важно следить за логичностью письменного высказывания. Предложенный ниже тип упражнения обращает внимание на то, что отдельные абзацы в тексте должны быть связаны между собой.

Пример 2. Вставьте в текст пропущенные средства логической связи.

В зависимости от уровня учащихся можно включать или не включать в само задание список средств логической связи. Например, можно дать ограниченный список или предложить вставить свои варианты.

Наибольшие трудности вызывают подводки к статистическим данным, такие как: According to the table / pie chart – согласно таблице / круговой диаграмме; As it can be seen from the table / pie chart – как это видно из таблицы / круговой диаграммы; According to the data given in the pie chart / table – в соответствии с данными, приведенными в круговой диаграмме / таблице и т. д.

Nowadays many people living in the countryside face a lot of problems. The aim of the project I am doing is to examine what difficulties rural dwellers from Zetland have to overcome. I have found the results of relevant opinion polls presented in the table and analysed them. I am going to present my findings and express my opinion on the subject of the project.

_____ the table, about a quarter of the respondents (25 %) suffer from bad transportation. Another 20% of the surveyed people face poor health care and 19% of the participants are worried about a low quality education.

_____, the percentage of those who are not satisfied with old infrastructure is about 2 times as much as the percentage of the rural dwellers who suffer from unemployment (24 % and 12 % respectively). It is quite predictable because in the countryside most people have an opportunity to earn money growing fruit and vegetables or raising cattle, but restoration of buildings happens very rarely and rural dwellers have to use old infrastructure.

A problem that can arise with getting education in rural areas is an issue with lack of schools and good teachers. The best way to solve this problem is to join online courses or lessons.

_____, I am convinced that despite a lot of negative sides, living in a rural area has such advantages as breathing fresh air, leading a healthy lifestyle and having more free time

Обучая написанию абзаца, считаем целесообразным учить и перифразу. В частности, хорошо зарекомендовали себя упражнения на перефразирование topic sentence. Можно при этом делать акцент на применении тех или иных грамматических конструкций (страдательного залога, модальных глаголов, сложного подлежащего и пр.).

Например: перефразируйте предложения, используя Complex Subject. Example: A lot of people believe that leading a healthy lifestyle is crucial for teenagers. - Leading a healthy lifestyle is believed to be crucial for teenagers.

1. People living in Zetland consider climate changes to be dangerous.

2. It was announced that the discoveries made by chemists would make radical changes in science.

3. It is expected that millions of rural dwellers will benefit from the new governmental policy.

4. It is said that a balanced diet contributes to maintaining a healthy life.

5. It is known that family events unite representatives of different generations.

6. Travellers find the introduction of ecotourism necessary in remote parts of the region.

7. It is reported that digitalisation covers all spheres of life.

8. It is supposed that visiting local sights will become more popular than going abroad.

9. It is predicted that distance learning will replace a traditional one.

10. Scientists think that renewable sources of energy are not widely spread.

Предложим еще одно упражнение: *переделайте предложения, заменив действительный залог на страдательный и наоборот. Example: According to the pie chart, reliability is mentioned by 35 % of the surveyed as the most essential quality a real friend should possess. – 35 % of the surveyed mention reliability as the most essential quality a real friend should possess*.

1. Rock music ranks just below pop music with 18 % of the respondents.

2. Further analysis reveals that smart pens are chosen by almost a third of the students.

3. The smallest proportion of the participants of the opinion polls read detective stories which makes up 15 %.

4. Almost half of the respondents (42 %) consider bringing up grandchildren to be the most important activity for senior citizens.

5. Another 35 % of the surveyed mention keeping to a diet as an essential term.

6. Watching comedies is thought to be the funniest way of spending free time for teenagers.

7. Only 5 % of the voters prefer attending clubs for seniors.

8. Evidently, more men than women play computer games.

9. Mobile phones are sorted out as the most essential thing by adolescents.

10. Reading detective stories is named by nearly a quarter of the respondents of the opinion poll.

Подводя итоги вышесказанному, отметим, что обучение написанию абзаца как универсальному навыку письменной речи должно стать неотъемлемой частью обучения в старшей школе и на начальном этапе высшего образования, поскольку письменная речь формируется только в условиях целенаправленного приобретения навыков, а ее механизмы складываются в период обучения и совершенствуются в ходе дальнейшего применения. Для достижения поставленной цели обучения письменной речи целесообразно сочетать традиционные методологические подходы с новыми тенденциями замены репродуктивных заданий на продуктивные задания.

Список литературы

Бредихина И.А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности: учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. 104 с.

Бурова М.А. Развитие базовых навыков академического английского: письмо и аудирование. Москва: МГИМО-Университет, 2020. 161 с.

Вербицкая М.В., Басова И.А., Махмурян К.С., Курасовская Ю.Б. Методические материалы для председателей и членов предметных комиссий субъектов Российской Федерации по проверке выполнения заданий с развёрнутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ 2023 года. Английский язык (раздел «Письменная речь»). Федеральный институт педагогических измерений. URL: https://doc.fipi.ru/ege/dlya-predmetnyh-komissiy-subektov-rf/2022/angliyskiy_uch_mr_ege_2022.pdf

Коменский Я.А. Великая дидактика. Смоленск: RUGRAM, 2016. 320 с.

Открытый вариант КИМ ЕГЭ по английскому языку 2023. Федеральный институт педагогических измерений, 2023. URL: https://fipi.ru/ege/otkrytyy-bank-zadaniy-ege/otkrytyye-varianty-kim-ege#!/tab/310119616-11 (дата обращения: 27.05.2023).

Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей. Москва: Астрель, 2008. 238 с.

Хитрова И.В., Зверева Н.С. Английский язык. Improve your Writing Skills. ЕГЭ-2024. Задания 37, 38. Письменная речь: учеб. пособие. Обнинск: Титул, 2024. 160 с.

Sowton C. 50 Steps to Improving Your Academic Writing: Study Book. Garnet Publishing, 2012, 272 p.

References

Bredikhina I.A. *Metodika prepodavanija inostrannyh jazykov: Obuchenie osnovnym vidam rechevoĭ dejatel'nosti: ucheb. posobie* [Methods of Teaching Foreign Languages: Teaching the Basic Types of Speech Activity: Textbook Manual]. Ekaterinburg, Ural University Publ., 2018, 104 p. (In Russ.)

Burova M.A. *Razvitie bazovyh navykov akademicheskogo anglijskogo: pis'mo i audirovanie* [Developing Basic Academic English Skills: Writing and Listening]. Moscow, MGIMO-University Publ., 2020, 161 p. (In Russ.)

Khitrova I.V., Zvereva N.S. *Anglijskij jazyk. Improve your Writing Skills. EGJe-2024. Zadanija 37, 38. Pis'mennaja rech': ucheb. posobie* [English language. Improve your Writing Skills. Unified State Exam-2024. Tasks 37, 38. Written speech: study guide]. Obninsk, Titul Publ., 2024, 160 p. (In Russ.)

Komensky Ya.A. *Velikaja didaktika* [The Great Didactics]. Smolensk, RUGRAM Publ., 2016, 320 p. (In Russ.)

Otkrytyj variant KIM EGJe po anglijskomu jazyku 2023. Federal'nyj institut pedagogicheskih izmerenij, 2023 [Open version of the KIM USE in English 2023. Federal Institute of Pedagogical Measurements, 2023]. URL: https://fipi.ru/ege/otkrytyy-bank-zadaniy-ege/otkrytyye-varianty-kim-ege#!/tab/310119616-11 (access date: 05.27.2023). (In Russ.)

Solovova E.N. *Metodika obuchenija inostrannym jazykam: bazovyj kurs: posobie dlja studentov ped. vuzov i uchitelej* [Methods of Teaching Foreign Languages: Basic Course: Manual for Students of Pedagogical Universities and Teachers]. Moscow, Astrel Publ., 2008, 238 p. (In Russ.)

Verbickaya M.V., Basova I.A., Makhmuryan K.S., Kurasovskaya Yu.B. *Metodicheskie materialy dlja predsedateleĭ i chlenov predmetnyh komissiĭ sub#ektov Rossiĭskoĭ Federacii po proverke vypolnenija zadaniĭ s razvërnutym otvetom jekzamenacionnyh rabot EGJe 2023 goda. Anglijskij jazyk (razdel "Pis'mennaja rech'"). Federal'nyj institut pedagogicheskih izmerenij* [Methodological materials for chairmen and members of subject commissions of the constituent entities of the Russian Federation for checking the completion of assignments with an expanded answer of the 2023 Unified State Exam

papers. English language (section “Written speech”). Federal Institute for Pedagogical Measurements]. URL: https://doc.fipi.ru/ege/dlya-predmetnyh-komissiy-subektov-rf/2022/angliyskiy_uch_mr_ege_2022.pdf (In Russ.)

Sowton C. 50 Steps to Improving Your Academic Writing: Study Book. Garnet Publishing, 2012, 272 p.

Статья поступила в редакцию 14.09.2024; одобрена после рецензирования 25.10.2024; принята к публикации 25.10.2024.

The article was submitted 14.09.2024; approved after reviewing 25.10.2024; accepted for publication 25.10.2024.

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 80–89. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, № 4, pp. 80–89. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 159.9:316.6
EDN 159.9:316.6
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-80-89

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ И РЕАБИЛИТАЦИИ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА ОСНОВЕ СОЗДАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОДЕЖДЫ

Самохвалова Анна Геннадьевна, доктор психологических наук, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, a_samohvalova@kosgos.ru, https://orcid.org/0000-0002-4401-053X

Чагина Любовь Леонидовна, доктор технических наук, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, lyu-chagina@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-0351-8177

Шипова Наталья Сергеевна, кандидат психологических наук, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, ns.shipova@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-0741-1297

Аннотация. В статье приведены результаты теоретического обзора существующих теорий социализации, социальной адаптации и реабилитации лиц с нарушенным развитием. На базе анализа данных авторами выстроена структурно-функциональная модель социальной адаптации и реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья на основе создания инклюзивной одежды. Авторы склонны рассматривать инклюзивную одежду как значимый фактор психологического благополучия – интегральной характеристики состояний человека, обеспечивающей согласованность психических функций и процессов, достижение внутреннего равновесия и субъектной целостности. Признается и обосновывается терапевтический и развивающий ресурс инклюзивной одежды в междисциплинарном контексте. В основу представленной модели заложена ключевая идея ресурсности инклюзивной одежды как механизма актуализации потенциальной возможности человека с ОВЗ поддерживать свое здоровье, благополучие, жизнестойкость, стрессоустойчивость и самоэффективность в изменяющихся социальных ситуациях.

Ключевые слова: социализация, социальная адаптация, реабилитация, внешний облик, качество жизни, удовлетворенность жизнью, психологическое благополучие, инклюзивная одежда.

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

Для цитирования: Самохвалова А.Г., Чагина Л.Л., Шипова Н.С. Структурно-функциональная модель социальной адаптации и реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья на основе создания инклюзивной одежды // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 80–89. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-80-89

Research Article

STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF SOCIAL ADAPTATION AND REHABILITATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES BASED ON THE CREATION OF INCLUSIVE CLOTHING

Anna G. Samohvalova, Doctor of Psychological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, a_samohvalova@kosgos.ru, https://orcid.org/0000-0002-4401-053X

Lyubov L. Chagina, Doctor of Technical Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, lyu-chagina@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-0351-8177

Natalia S. Shipova, Candidate of Psychological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, ns.shipova@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-0741-1297

Abstract. This article presents the results of a theoretical review of existing theories of socialization, social adaptation and rehabilitation of individuals with disabilities. Based on the data analysis, the authors have constructed a structural and functional model of social adaptation and rehabilitation of individuals with disabilities, based on the creation of inclusive

© Самохвалова А.Г., Чагина Л.Л., Шипова Н.С., 2024

clothing. The authors are inclined to consider inclusive clothing as a significant factor in psychological well-being - an integral characteristic of human states that ensures the consistency of mental functions and processes, the achievement of internal balance and subjective integrity. The therapeutic and developmental resource of inclusive clothing in an interdisciplinary context is recognized and substantiated. The presented model is based on the key idea of the resourcefulness of inclusive clothing as a mechanism for actualizing the potential of a person with disabilities to maintain their health, well-being, resilience, stress resistance and self-efficacy in changing social situations.

***Keywords*:** socialization, social adaptation, rehabilitation, appearance, quality of life, life satisfaction, psychological well-being, inclusive clothing.

***Acknowledgments*.** The study was carried out with financial support from the Russian Science Foundation (RSF) within the framework of scientific project no. 24-28-20297.

For citation: Samohvalova A.G., Chagina L.L., Shipova N.S. Structural and functional model of social adaptation and rehabilitation of people with disabilities based on the creation of inclusive clothing. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 4, pp. 80–89. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-80-89

Введение. Социальная адаптация и реабилитация людей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) является государственно значимой задачей, направленной на личностную и трудовую самореализацию, повышение качества жизни и уровня психологического благополучия россиян разных возрастных групп, имеющих разные нарушения здоровья. Чрезвычайно важно помочь человеку интегрироваться в общество, дать ему возможность полноценного биологического и социального функционирования. Необходимо создавать условия для построения благоприятных коммуникаций с социальной средой и выстраивания целесообразной системы отношений; развивать способности к обучению и труду, организации отдыха и досуга, самообслуживанию, а также к взаимообслуживанию в семье или коллективе; формировать умения изменять привычные стереотипы адаптивного поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других [Васильченко, Кузнецова: 25].

В научном дискурсе существуют три основных понятия, отражающих процесс интеграции, «включения» лиц с ОВЗ на разных этапах онтогенеза в полноценную социальную жизнедеятельность. Это понятия «социализация», «социальная адаптация» и «социальная реабилитация».

Теоретический обзор. *Социализация* лиц с ОВЗ понимается как «освоение людьми знаний, навыков, стереотипов поведения, норм и правил, обеспечивающих их полное участие в стандартных формах социального взаимодействия и коммуникации» и считается ключевым средством интеграции в обычную социокультурную жизнь» [Социокультурная реабилитация: 73].

В современной науке понятие «социализация» имеет междисциплинарный контекст. Философия рассматривает социализацию как процесс усвоения и дальнейшего развития индивидом социально-культурного опыта, процесс включения индивида в систему общественных отношений и формирования у него социальных качеств. Психология изучает круг вопросов, связанных с соотношением биологического и социального в генезисе становления личности. В психологическом аспекте социализация рассматривается как процесс и результат взаимодействия личности и социальной среды, в ходе которого происходит усвоение и активное воспроизводство индивидом социального опыта. Преобразование социального опыта в личный опыт осуществляется в виде социальных составляющих личности – ценностных ориентаций, взглядов, установок. Процесс социализации личности является единством изменений трех сфер, в которых он осуществляется: деятельности, общения и самосознания. Педагогический смысл социализации выражается через воспитание, которое рассматривается как процесс целенаправленной и сознательно контролируемой социализации [Мудрик: 67]. На результаты социализации оказывают влияние разнообразные факторы как стихийной, так и институциональной социализации (семейное, религиозное, школьное, трудовое воспитание). Результатом социализации признается социальный опыт. Являясь следствием активного взаимодействия личности с окружающим миром, социальный опыт обеспечивает:

– в процессе разнообразной деятельности – освоение социальной информации, умений и навыков;

– в ходе общения с людьми разного возраста и различных социальных групп – расширение системы социальных отношений, содействуя усвоению социальных установок и ценностей;

– посредством выполнения социальных ролей – делает возможным усвоение моделей поведения [Голованова: 126].

В специальной педагогике социализация рассматривается в контексте идеи независимого образа жизни различных категорий лиц с ОВЗ и их эффективной социальной и культурной интеграции. С данной точки зрения социализацию лиц с ОВЗ понимают как процесс и результат освоения людьми знаний и навыков общественной жизни, выработки общепринятых стереотипов, норм и правил поведения, освоение ценностных ориентаций, принятых в данном

обществе, обеспечивающих их полноценное участие в стандартных формах социального взаимодействия и коммуникации. Важным условием полноценной социализации является освоение навыков социального общения – коммуникации [Бородина: 201].

Особенно данный аспект важен для детей. Социализация детей с ОВЗ – это процесс формирования и развития социальных качеств каждого ребенка при необходимом включении в разнообразную деятельность. В результате погружения ребенка в совместную деятельность с другими людьми происходит присвоение им социального опыта. Этот опыт является результатом как действий самого ребенка, так и его активного взаимодействия с окружающим миром. Для социализации и приобретения ребенком собственного опыта необходимы: включение его в разнообразную деятельность для освоения разноплановой социальной информации, спектра умений и навыков; организация общения с людьми разного возраста для расширения системы социальных связей и отношений, усвоения социальных символов, установок, ценностей; создание ситуаций для выполнения различных социальных ролей с целью усвоения моделей поведения [Луковенко, Митина, Ильиных: 890]. Создавая социально-образовательную среду с учетом индивидуальных особенностей и социального опыта каждого ребенка, организуя специальным образом деятельность и общение детей, педагог может помочь ребенку выстроить свою систему отношений с окружающим миром и людьми. Таким образом, будет развиваться самосознание ребенка и складываться его индивидуальность, что является залогом успешной социализации [Луковенко, Митина, Ильиных: 892].

Расширение сферы социального взаимодействия личности требует умения адаптироваться к изменяющимся условиям жизни. *Социальная адаптация* в условиях нарушенного развития, обусловливая способность человека приспосабливаться к изменяющимся условиям жизни, является важнейшим механизмом социализации и интеграции. Под социальной адаптацией инвалидов и лиц с ОВЗ понимают специально организованный непрерывный образовательный процесс их привыкания к условиям социальной среды через усвоение ими правил и норм поведения, принятых в обществе. Различают несколько видов адаптации инвалидов и лиц с ОВЗ:

– социально-бытовая адаптация: представляет собой систему мер, направленных на восстановление способностей к самостоятельной деятельности в быту и обеспечивающих интеграцию в общество (специальное обучение навыкам самообслуживания, ухода за собой, передвижения и перемещения, помощь в подборе технических средств реабилитации и обучение пользованию ими, разработка индивидуальных решений вопросов адаптации жилищно-коммунальных условий, рабочего места);

– социально-психологическая адаптация: помогает формировать у лиц с ОВЗ положительное отношение к жизни, себе и своему состоянию; важным этапом в процессе психологической адаптации является переход от пассивного участия к активной творческой деятельности (предоставление возможности войти в новое социальное окружение, расширить круг общения со сверстниками и избавиться от комплекса неполноценности, включиться в творческую деятельность, обнаружить в себе скрытые таланты);

– социально-трудовая адаптация: приспособление производственной среды к нуждам и потребностям лиц с ОВЗ, а также адаптация человека к требованиям производства.

Важнейшими показателями социальной адаптации людей с ОВЗ можно считать удовлетворенность различными сторонами своей жизнедеятельности (прежде всего, родом занятости, уровнем самореализации и включенности в референтные группы) [Домбровская: 130].

И, наконец, феномен *«социальная реабилитация»* рассматривается, по мнению Комитета экспертов ВОЗ, как применение целого комплекса мер медицинского, социального, психологического, образовательного и профессионального характера с целью подготовки или переподготовки индивидуума до наивысшего уровня его функциональных способностей.

Одной из целей социальной реабилитации является восстановление статуса личности, обеспечение условий для адаптации в социуме, предоставление возможностей для трудовой и образовательной деятельности. Другой целью является приспособление человека к социальной реальности, что служит наиболее важным условием нормального функционирования общества [Психология инвалидности: 22].

Цель социальной реабилитации – восстановление здоровья, трудоспособности и социального статуса инвалидов и лиц с ОВЗ, достижение ими материальной и социальной независимости, интеграции (или реинтеграции) в обычные условия жизни общества [Справочник: 204]. Социальная реабилитация – это процесс взаимодействия личности и общества. Данное взаимодействие включает в себя, с одной стороны, способ передачи индивиду социального опыта, способ включения его в систему общественных отношений, с другой стороны, процесс личностных изменений. Социальная реабилитация как процесс ставит перед собой ряд задач: развитие творческих способностей личности, пробуждение социальной активности, воспитание чувства собственного достоинства, стимулирование стремления к самоопределению и активному участию в преобразованиях, направленных на улучшение жизни общества, фор-

мирование способности к выбору жизненной позиции [Домбровская: 198].

Феномен «социальная реабилитация» можно рассматривать в трех плоскостях: как процесс, как конечный результат и как деятельность. *Социальная реабилитация как процесс* представляет собой динамическую систему, в ходе которой осуществляется последовательная реализация постоянно возникающих в ходе взаимодействия с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья, тактических задач на пути к достижению стратегический цели – восстановления их социального статуса, формирование устойчивой к травмирующим ситуациям личности, способной успешно интегрироваться в общество. Процесс социальной реабилитации осуществляется под руководством специалиста в этой области, протекает, как и педагогический процесс, в специально организованных условиях, в ходе которых используются различные формы, методы и специальные средства воздействия на личность. *Социальная реабилитация как конечный результат* – это достижение ее конечных целей, когда человек, имеющий ограниченные возможности здоровья, после прохождения комплексной реабилитации в соответствующих реабилитационных учреждениях вливается в социально-экономическую жизнь общества и не ощущает своей неполноценности. *Социальная реабилитация как деятельность* относится в равной мере как к личности специалиста, являющейся ее организатором, так и к личности, включенной в социально-реабилитационный процесс, которая выступает в нем как субъект деятельности и общения [Селиванова, Щетинина: 97].

Развивающий потенциал инклюзивной одежды. Какова же роль инклюзивной одежды в процессах социальной адаптации и реабилитации? Ранее нами было установлено, что одежда включена в структуру внешнего облика личности и является значимым социокультурным компонентом этой структуры. При этом ценность одежды как компонента внешнего облика обусловлена, с одной стороны, субъективным образом внешности, самоотношением и самооценкой, с другой стороны, оценкой внешнего облика окружающими [Самохвалова, Шипова, Чагина, Рогова: 42]. Анализ научного дискурса позволил выявить некоторые теории, подчеркивающие терапевтический и развивающий ресурс инклюзивной одежды в междисциплинарном контексте. Так, в области психотерапии исследуются возможности использования оптических иллюзий в одежде для коррекции особенностей фигуры. На пересечении психологии, медицины и психофизиологии анализируются эмоциональные реакции на одежду, хотя эмоции представляют собой малоизученные аспекты психологического комфорта, но имеют высокую субъективную значимость [Белобрыкина, Горшечникова, Чухрова: 192].

Интерес к терапевтическим возможностям одежды привлекает внимание исследователей, которые изучают влияние моды на психическое здоровье и самочувствие людей. Существуют научные работы, выполненные на стыке психотерапии (арт-терапия, имидж-терапия) и психологии личности [Соловьева: 2]. Один из аспектов психологии здоровья фокусируется на анализе позитивного и негативного воздействия моды на здоровье и благополучие взрослых и детей [Белобрыкина, Горшечникова, Чухрова: 190]. В различных сферах психологии изучается влияние одежды на личность, ее самооценку, потребности, установки, социальные стереотипы, а также на возрастные и гендерные особенности, субъективное отношение к одежде [Психология одежды: 3].

На стыке медицины и педагогики изучается одежда с учетом ее соответствия гигиеническим и экологическим стандартам. В педагогике, помимо аспектов гигиены и экологии, также акцентируется внимание на эстетическом и воспитательном значении одежды [Белобрыкина, Горшечникова, Чухрова: 189].

Существуют исследования развивающей функции детской одежды на стыке педагогики и технологии производства. Понятие «развивающая одежда» представлено компанией «Этти-Детти», которая предложила идею, что яркие элементы дизайна на одежде могут способствовать развитию детей [Развивающая одежда: 1]. Для профилактики психосоматических нарушений в дошкольном возрасте обосновывается возможность применения специальных элементов и устройств в составе функциональной одежды [Белобрыкина, Горшечникова, Чухрова: 192].

Для обеспечения психоэмоционального комфорта людей с инвалидностью осуществляется проектирование адаптивных изделий, соответствующих специфическим требованиям, которые являются частью так называемой «универсальной моды» [Тахбатуллина, Дзияутдинова: 21]. В контексте особой моды создаются технологии имидж-дизайна, решающие задачи создания позитивного имиджа у людей с инвалидностью [Коробцева, 2010: 47]. Классификация потребностей, удовлетворяемых с помощью адаптивной одежды, включает перечень психологических критериев качества одежды для лиц с ограничениями по здоровью, при этом сделан акцент на важность учета показателя психологического комфорта [Коробцева 2014: 39].

Исследование психологической комфортности с позиций воздействия цвета, осязательных (тактильных) ощущений, звуковой модальности подтвердило влияние одежды на психоэмоциональное состояние детей с заболеванием ДЦП [Панферова, Харлова: 140; Андреева, Харлова, Миронова, Панферова: 41]. Как средства реабилитации и социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья

различных возрастных групп выступают специальные текстильные изделия [Голубчикова, Мовшович, Лазуренко: 315].

Научные исследования зарубежных авторов затрагивают тематику значимости роли одежды в социальной жизни людей с ОВЗ, в частности, как одного из весомых психологических факторов субъективного благополучия человека. В 2014 году в США основан фонд «The Runway of Dreams», который позволяет людям с ограниченными возможностями обрести уверенность в себе с помощью модной одежды [The Runway of Dreams Foundation: 1].

Ученые из Австралии представили обзор литературы о взаимосвязи между текстилем и сенсорной интеграцией. Данные свидетельствуют о том, что в дизайне одежды должны использоваться мягкие ткани, которые не имеют швов, имеют ограниченное количество внешних меток, поддерживают социальное участие и функциональное вовлечение в повседневную деятельность, а также являются доступными. Они отметили большую значимость умного текстиля для людей, страдающих сенсорными нарушениями [Sensory Considerations: 19].

Изучением и разработкой умного текстиля занимаются европейские ученые. Такой текстиль предлагает передовые решения в области «умной» одежды и текстиля для сенсорных и исполнительных устройств, защитной одежды, окружающего пространства, больниц и хирургии. Они способны поддерживать процессы заживления, повышать безопасность, комфорт и жизнь пациентов, обеспечивая их мобильность [Smart textiles: 157].

Ученые из Саудовской Аравии разработали защитную одежду на основе биополимера полимолочной кислоты. Нано-структура с наночастицами кремния повышает защиту от инфракрасного излучения. Ткань блокирует ультрафиолетовое излучение, обладает теплостойкостью [Aijaz, Karim, Alnaser, Siddiqui, Assaifan: 15].

Ученые из Великобритании исследовали опыт группы взрослых аутистов с тактильной чувствительностью и его влияние на их повседневную жизнь. Результаты исследования позволили лучше понять, как участники воспринимают различные текстуры и ткани и как они разрабатывают стратегии преодоления стрессовых ситуаций [Kyriacou, Forrester-Jones, Triantafyl-lopoulou: 1506].

В университете Миссури (г. Колумбия, США), изучили одежду с точки зрения препятствия для участия на рабочем месте людей с ограниченными возможностями. В ходе исследования выяснили, что люди с ограниченными возможностями хотят иметь одежду, которая отражает их стиль, статус и профессиональную идентичность. Одежда не может быть только функциональной. Она также должна включать в себя стиль и привлекательность, которые повышают уверенность в себе и отражают их самоидентификацию [McBee-Black, Ha-Brookshire: 17].

Ученые из США провели исследование, выявив, что проблемы с дизайном одежды создают барьеры для участия в жизненно важных событиях для людей с ограниченной мобильностью. Сезонные изменения и трудности с покупкой подходящей одежды оказывают негативное влияние на качество жизни и общее состояние здоровья [Kabel: 167].

Модель социальной адаптации и реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья на основе создания инклюзивной одежды. Анализ имеющихся теоретических взглядов и практических разработок позволил нам создать авторскую структурно-функциональная модель социальной адаптации и реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья на основе создания для них инклюзивной одежды (рис. 1).

Научно-практическую рамку модели составляют *три процесса*, на которые она ориентирована: *социализация лиц с ОВЗ* как процесс и результат постижения социальных норм и отработки социальных умений, как способ интеграции в обычную социокультурную жизнь общества; *социальная адаптация* как воздействие на личность с целью формирования способности человека приспосабливаться к изменяющимся условиям жизни; как готовность субъекта адекватно воспринимать контекст социальной ситуации и адаптировать свои возможности под требования социальной среды; и *социальная реабилитация* как целенаправленное использование комплекса социально-психологических мер с целью развития человека с ОВЗ на определенном возрастном этапе до наивысшего уровня его функциональных способностей.

В основу модели заложена ключевая идея *ресурсности инклюзивной одежды* как механизма актуализации потенциальной возможности человека с ОВЗ поддерживать свое здоровье, благополучие, жизнестойкость, стрессоустойчивость и самоэффективность в изменяющихся социальных ситуациях.

В качестве ресурсов воздействия инклюзивной одежды мы рассматриваем:

– *медицинские:* обеспечение безопасности жизнедеятельности, повышение возможности самообслуживания, приостановка, снижение темпов развития заболевания, компенсация утраченных функций, предупреждение комплексных заболеваний, оздоровление, повышение жизненного тонуса;

– *социальные:* преодоление социокультурных и коммуникативных барьеров, облегчение бытовых функций, повышение мотивации получения образования, осознание возможности трудоустройства, стремление создавать собственный имидж, формирование конструктивных копинг-стратегий, самопрезентация

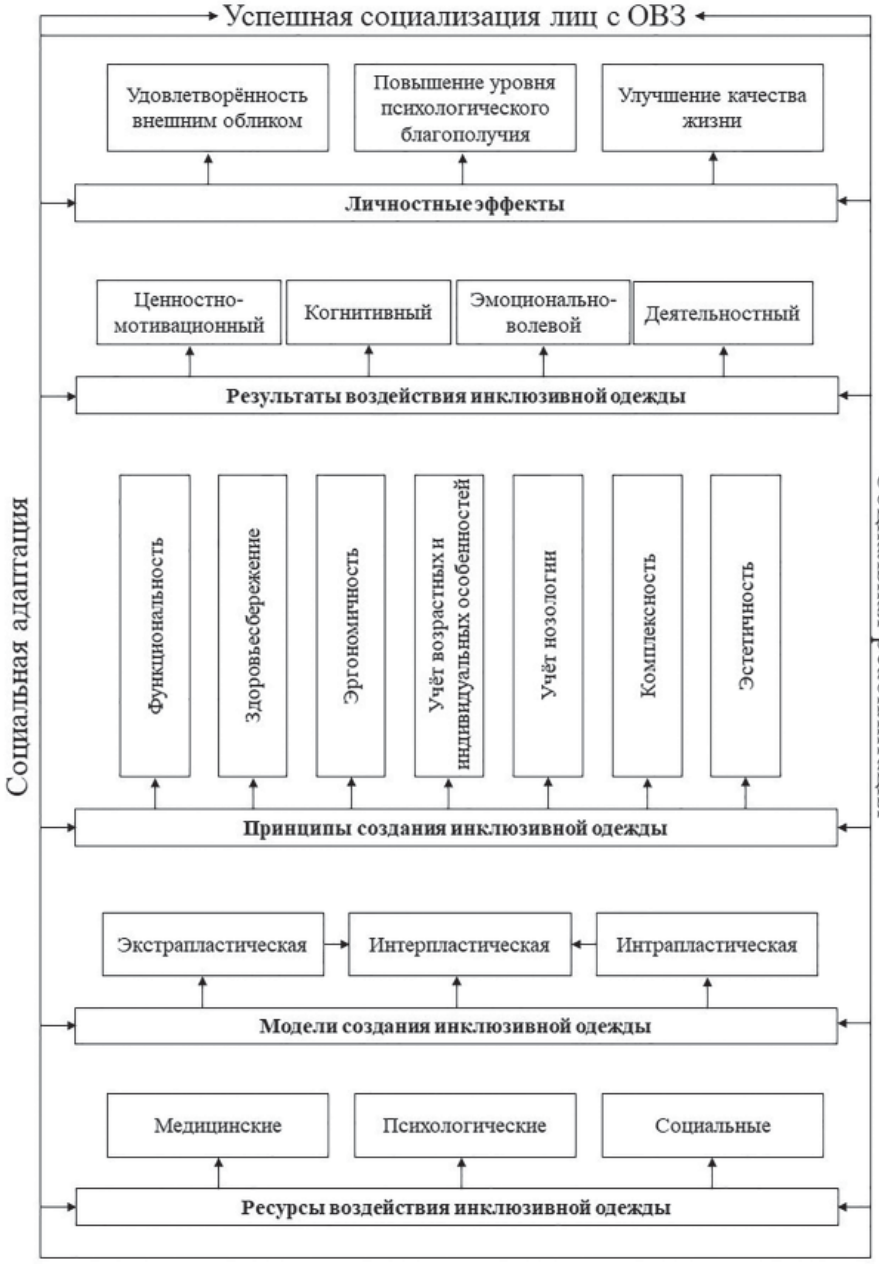


Рис. 1. Структурно-функциональная модель социальной адаптации и реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья на основе создания инклюзивной одежды

и самовыражение в обществе, развитие близких, романтических, семейных отношений, расширение социального капитала, развитие карьеры и трудовых отношений;

– *психологические:* снижение тревожности, аутоагрессии, социальных страхов, психоэмоционального напряжения, уровня депрессии, обеспечение эмоционального баланса, комфортного состояния, повышение самооценки, аутосимпатии, мотивации саморазвития.

Создание и апробация инклюзивной одежды может происходить разными способами. Мы выделили три основные *модели, направленные на социальную адаптацию и реабилитацию лиц с ОВЗ*:

– *экстрапластическая модель*, основанная на том, что инклюзивная одежда конструируется и изготавливается специально для лиц с ОВЗ командой профессионалов (психологи, дефектологи, модельеры, технологи, швеи) в соответствии с возрастом, возможностями и потребностями потенциальных заказчиков на основе обобщенных теоретических данных;

– *интрапластическая модель*, основанная на том, что сам человек с ОВЗ конструирует и изготавливает для себя инклюзивную одежду либо создавая новые, удобные для него модели, либо адаптируя готовые модели одежды серийного производства под свои потребности;

– *интерпластическая модель*, предполагающая совместное проектирование, обсуждение профессионалами и потенциальными заказчиками (лицами с разными нарушениями здоровья) моделей инклюзивной одежды на основе изучения реальных потребностей, ожиданий и возможностей людей с ОВЗ.

Ограничением первой модели является оторванность профессионалов от потребностей и физиологи-

ческих особенностей заказчиков, ограничением второй модели – «штучность» модели, невозможность масштабировать опыт ее создания, непрофессионализм, отсутствие необходимых знаний и компетенций исполнителя. Приоритет, на наш взгляд, должен отдаваться интерпластической модели, основанной на *исследовательско-конструктивном подходе* к созданию инклюзивной одежды.

Основными принципами создания инклюзивной одежды как ресурса социальной адаптации и реабилитации людей с ОВЗ должны стать:

– *принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей*, предполагающий создание моделей одежды, исходя из социальной ситуации развития личности на определенном этапе онтогенеза, задач возрастного развития и индивидуальных характеристик (физических, психологических, социальных);

– *принцип учета нозологии*, то есть характера и степени тяжести заболевания, которое может быть отнесено к определенной группе, исходя из причин возникновения и механизмов развития (нарушения аутистического спектра, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, зрения, слуха и др.);

– *принцип комплексности*, обусловливающий необходимость сотрудничества специалистов разного профиля в создании инклюзивной одежды для людей с атипичным развитием. Каждый специалист фиксирует те особенности модели, которые относятся к сфере его компетентности (например, дефектолог выступает экспертом в установлении особенностей протекания заболевания, психолог – в выявлении ресурсов саморазвития и самовыражения личности, стилист – в вопросах создания индивидуального имиджа, конструктор – в создании модели одежды и т. д.);

– *принцип эстетичности*, предполагающий создание моделей инклюзивной одежды на основе эталонов красоты, вкуса, гармонии, законченности, эстетической целостности и социальной приемлемости;

– *принцип функциональности,* согласно которому все детали и элементы инклюзивной одежды должны не только создавать индивидуальный имидж, но и выполнять определенную функцию, обеспечивая защиту, комфорт, стабилизацию, компенсацию недостатков и способствуя безбарьерному самовыражению и социальному взаимодействию;

– *принцип здоровьесбережения*, позволяющий на всех этапах создания инклюзивной одежды думать о сохранении и укреплении здоровья (физического, психического, психологического, социального) лиц с ОВЗ, обеспечивать их безопасность;

– *принцип эргономичности,* обеспечивающий высокую степень удобства, комфорта при эксплуатации инклюзивной одежды. Показателями эргономичности инклюзивной одежды можно считать социально-психологические (соответствие конструкции изделия характеру социальных взаимодействий человека), психологические (соответствие изделия личностным возможностям и особенностям человека), физиологические и психофизиологические (соответствие изделия физическим возможностям человека), антропологические (соответствие изделия размерам и форме человеческого тела, распределения его веса), гигиенические (соответствие изделия требованиям бытовой, трудовой, учебной и др. видам деятельности).

В теоретической части статьи мы отмечали, что социальную адаптацию и реабилитацию можно рассматривать как процесс и *как результат*. Что же считать позитивным результатом создания и использования инклюзивной одежды, каковы критерии ее эффективности? Мы выделяем четыре критерия *эффективности использования инклюзивной одежды:*

– *ценностно-мотивационный,* предполагающий формирование у лиц с ОВЗ ценности внешнего облика, готовности к созданию индивидуального стиля и стремления к самоизменениям;

– *когнитивный,* выражающийся в осознании личностью своих потребностей в одежде, рефлексии индивидуальных особенностей и моделировании образа «я»;

– *эмоционально-волевой,* проявляющийся в снижении социальной тревожности, возникновении положительных эмоций в отношении своего внешнего облика, интереса к созданию своего образа, преодолении внутренних барьеров, препятствующих самовыражению;

– *деятельностный,* отражающий социальную активность лиц с ОВЗ, включенность их в различные социальные группы, расширение форм и способов социальных коммуникаций (межличностных, романтических, профессиональных).

Закрепление положительных результатов воздействия инклюзивной одежды на лиц с ОВЗ может обусловливать возникновение значимых *личностных эффектов* – повышение удовлетворенности внешностью, уровня психологического благополучия, улучшения качества жизни.

В разработанной нами модели одежды как социокультурного компонента внешнего облика было показано, что *положительная оценка значимыми другими* (членами семьи, романтическими партнерами, друзьями, работодателями, коллегами и т. д.) *внешнего облика и стиля одежды человека*, возникающие при этом лояльность, симпатия, позитивный настрой, могут актуализировать такие *благоприятные для личности психологические эффекты*, как *бодипозитив, «appearance»-перфекционизм*, *«осознание инвестиционной силы одежды», «функциональная значимость образа»,* что гарантирует повышение уровня удовлетворенности жизнью и счастья. Напротив, *негативная оценка значимыми другими внешнего*

облика и стиля одежды человека, связанная с переживанием личностью таких деструктивных психологических эффектов, как «body»-стигматизация, клеймение, сексизм, дискриминация, лукизм, бьютизм, приводят к хроническим стрессам, лукофобии, закомплексованности, тревожности, апатии и др. Следовательно, в таких случаях можно говорить о снижении субъективного качества жизни и психологического благополучия личности [Самохвалова, Шипова, Чагина, Рогова: 42].

Таким образом, инклюзивную одежду можно рассматривать в качестве значимого фактора *психологического благополучия* как интегральной характеристики состояний человека, обеспечивающих согласованность психических функций и процессов, достижение внутреннего равновесия и субъектной целостности.

Список литературы

Андреева Е.Г., Харлова О.Н., Миронова Е.А., Панферова Е.Г. Гармонизация цветовых отношений в одежде детей-инвалидов // Швейная промышленность. 2008. С. 39–42.

Белобрыкина О.А., Горшечникова Г.А., Чухрова М.Г. Профилактика психосоматических нарушений в дошкольном возрасте с помощью функциональной детской одежды // Мир науки, культуры, образования. 2012. С. 189–193.

Бородина В.А. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья: педагогические технологии: учеб.-метод. пособие для студентов высших учебных заведений. Челябинск: Цицеро, 2012. 238 с.

Васильченко А.Е., Кузнецова О.В. Особенности социализации детей с ограниченными возможностями здоровья // Наука и социум: материалы Всерос. науч.-практ. конф. 2018. № 9. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sotsializatsii-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-1 (дата обращения: 26.11.2024).

Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Санкт-Петербург, 2004. 272 с.

Голубчикова А.В., Мовшович П.М., Лазуренко С.Б. Критерии эффективности адаптационных текстильных инструментов для детей с ОВЗ // Известия высших учебных заведений. Технология текстильной промышленности. 2017. С. 314–318.

Домбровская А.Ю. Социокультурные факторы социальной адаптации людей с ограниченными возможностями здоровья в современной России. Орел: Картуш, 2013. 184 с.

Домбровская А.Ю. Факторы социальной адаптации инвалидов в России (по материалам социологического исследования) // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2013. № 3-1. С. 190–200.

Коробцева Н.А. Особенности проектирования одежды для детей с ДЦП в рамках социальной реабилитации // Швейная промышленность. 2010. С. 47.

Коробцева Н.А. Основные положения имидж-дизайна одежды для людей с ограниченными физическими возможностями // Дизайн и технологии. 2014. С. 37–42.

Луковенко Т.Г., Митина Г.В., Ильиных Г.С. Условия социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в специальном и инклюзивном образовании // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. № 9. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-sotsializatsii-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-spetsialnom-i-inklyuzivnom-obrazovanii (дата обращения: 26.11.2024).

Мудрик А.В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Академия, 2004. 304 с.

Панферова Е.Г., Харлова О.Н. Влияние одежды на психоэмоциональное состояние детей с ограниченными возможностями // Инновации и современные технологии в индустрии моды: материалы V Всерос. науч.-практ. конф. Новосибирск: ФГБОУ ВО «СГУВТ». 2023. С. 138–142.

Психология инвалидности: метод. указания / сост. Н.А. Соловьева. Ярославль: Яросл. гос. ун-т, 2004. 47 с.

Психология одежды. URL: http://www.plechnoe.ru/psihology.php (дата обращения: 01.05.2024).

Развивающая одежда от компании «Этти-Детти». URL: http://www.etti-detti.ru (дата обращения: 01.05.2024).

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

Селиванова Ю.В., Щетинина Е.Б. Коррекционная работа по социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья: учеб.-метод. пособие. Саратов, 2012. 118 с.

Соловьева И. Тело глазами души // Наша психология. 2010. URL: http://www.psyh.ru (дата обращения: 01.05.2024).

Социокультурная реабилитация инвалидов: метод. рекомендации / под общ. ред. В.И. Ломакина и др. Москва, 2002. 144 с.

Справочник по медико-социальной экспертизе и реабилитации / Р.М. Войтенко и др.; под ред. М.В. Коробова, В.Г. Помникова. Санкт-Петербург: Гиппократ, 2005. 1152 с.

Тахбатуллина Л.М., Дзияутдинова Т.М. Особенности дизайн-проектирования одежды для людей

с ограниченными двигательными возможностями // Костюмология: науч. журнал. 2020. С. 17–25.

Aijaz O., Karim M., Alnaser I., Siddiqui M., Assaifan A. Silica NPs in PLA-Based Electrospun Nanofibrous Non-Woven Protective Fabrics with Dual Hydrophilicity Hydrophobicity, Breathability, and Thermal Insulation Characteristics for Individuals with Disabilities, 2023, p. 15.

Kabel A. Clothing-Related Barriers Ex-perienced by People with Mobility Disabilities and Impairments. Applied Ergonomics, 2017, pp. 165-169.

Kyriacou C., Forrester-Jones R., Triantafyl-lopoulou P. Clothes, Sensory Experiences and Autism: Is Wearing the Right Fabric Important? Journal of Autism and Developmental Disorders, 2021, pp. 1495-1508.

McBee-Black K., Ha-Brookshire J. Exploring Clothing as a Barrier to Workplace Participation Faced by People Living with Disabilities. Societies, 2018, pp. 17.

Sensory Considerations for Emerging Textile Applications. E. Kay, J. Levick, T. Machingura et al., 2024, pp. 17-25.

Smart textiles for healthcare: Applications and technologies. V. Mecnika, M. Hoerr, I. Krievinš et al. Rural Environ. Educ. Personal. REEP, 2014, pp. 150-166.

The Runway of Dreams Foundation. URL: https://www.runwayofdreams.org/ (дата обращения: 29.04.2024).

References

Andreeva E.G., Kharlova O.N., Mironova E.A., Panferova E.G. *Garmonizatsiia tsvetovykh otnoshenii v odezhde detei-invalidov* [Harmonization of color relations in clothing of disabled children]. *Shveinaia promyshlennost'* [Sewing industry], 2008, pp. 39-42. (In Russ.)

Belobrykina O.A., Gorshechnikova G.A., Chukhrova M.G. *Profilaktika psikhosomaticheskikh narushenii v doshkol'nom vozraste s pomoshch'iu funktsional'noi detskoi odezhdy* [Prevention of psychosomatic disorders in preschool age with the help of functional children's clothing]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniia* [The world of science, culture, education], 2012, pp. 189-193. (In Russ.)

Borodina V.A. *Sotsializatsiia detei s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia: pedagogicheskie tekhnologii* [Socialization of children with disabilities: pedagogical technologies]. *Uchebno-metodicheskoe posobie dlia studentov vysshikh uchebnykh zavedenii* [Teaching aid for students of higher educational institutions]. Cheliabinsk, Tsitsero Publ., 2012, 238 p. (In Russ.)

Dombrovskaia A.Iu. *Sotsiokul'turnye faktory sotsial'noi adaptatsii liudei s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia v sovremennoi Rossii* [Sociocultural factors of social adaptation of people with disabilities in modern Russia]. Orel, Kartush Publ., 2013, 184 p. (In Russ.)

Dombrovskaia A.Iu. *Faktory sotsial'noi adaptatsii invalidov v Rossii (po materialam sotsiologicheskogo issledovaniia)* [Factors of social adaptation of disabled people in Russia (based on sociological research)]. *Izvestiia Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki* [Bulletin of Tula State University. Humanities], 2013, vol. 3(1), pp. 190-200. (In Russ.)

Golovanova N.F. *Sotsializatsiia i vospitanie rebenka* [Socialization and education of the child]. Saint Petersburg, 2004, 272 p. (In Russ.)

Golubchikova A.V., Movshovich P.M., Lazurenko S.B. *Kriterii effektivnosti adaptatsionnykh tekstil'nykh instrumentov dlia detei s OVZ* [Criteria for the effectiveness of adaptive textile tools for children with disabilities]. *Izvestiia vysshikh uchebnykh zavedenii. Tekhnologiia tekstil'noi promyshlennosti* [News of higher educational institutions. Technology of the textile industry], 2017, pp. 314-318. (In Russ.)

Korobtseva N.A. *Osobennosti proektirova-niia odezhdy dlia detei s DTsP v ramkakh sotsial'noi reabilitatsii* [Features of designing clothes for children with cerebral palsy as part of social rehabilitation]. *Shveinaia promyshlennost'* [Sewing industry], 2010, p. 47. (In Russ.)

Korobtseva N.A. *Osnovnye polozheniia imidzhdizaina odezhdy dlia liudei s ogranichenny-mi fizicheskimi vozmozhnostiami* [Basic provisions of image design of clothes for people with disabilities]. *Dizain i tekhnologii* [Design and technology], 2014, pp. 37-42. (In Russ.)

Lukovenko T.G., Mitina G.V., Il'inykh G.S. *Usloviia sotsializatsii detei s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia v spetsial'nom i inkliuzivnom obrazovanii* [Conditions of socialization of children with disabilities in special and inclusive education]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki* [Pedagogy. Theory and Practice Issues], 2022, vol. 9. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-sotsializatsii-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-spetsialnom-i-inklyuzivnom-obrazovanii (access date: 26.11.2024). (In Russ.)

Mudrik A.V. *Sotsializatsiia cheloveka* [Human socialization]. *Ucheb. posobie dlia stud. vyssh. ucheb. zavedenii* [Textbook. manual for students of higher educational institutions]. Moscow, Akademia Publ., 2004, 304 p. (In Russ.)

Panferova E.G., Kharlova O.N. *Vliianie odezhdy na psikhoemotsional'noe sostoianie detei s ogranichennymi vozmozhnostiami* [The influence of clothing on the psycho-emotional state of children with disabilities]. *Innovatsii i sovremennye tekhnologii v industrii mody: materialy V Vseros. nauch.-prakt. konf.* [Innovations and modern technologies in the fashion industry: Proceedings of the V All-Russian scientific and practical conference]. Novosibirsk, SGUVT Publ., 2023, pp. 138-142.

Psikhologiia invalidnosti [Psychology of Disability]: metod. ukazaniia, comp. N.A. Solov'eva. Iaroslavl', Iarosl. gos. un-t. Publ., 2004, 47 p. (In Russ.)

Psikhologiia odezhdy [Psychology of Clothing]. URL: http://www.plechnoe.ru/psihology.php (access date: 01.05.2024). (In Russ.)

Razvivaiushchaia odezhda ot kompanii «Etti-Detti» [Developmental Clothing from the Etti-Detti Company]. URL: http://www.etti-detti.ru (access date: 01.05.2024). (In Russ.)

Samokhvalova A.G., Shipova N.S., Chagina L.L., Rogova K.I. *Odezhda kak sotsiokul'turnyi komponent vneshnego oblika: kontseptualizatsiia modeli* [Clothing as a Sociocultural Component of Appearance: Conceptualization of the Model]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psikhologiia. Sotsiokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2024, vol. 30, no. 2, pp. 39-48. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-39-48. (In Russ.)

Selivanova Iu.V., Shchetinina E.B. *Korrektsionnaia rabota po sotsial'noi reabilitatsii detei s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia: uchebno-metodicheskoe posobie* [Correctional work on social rehabilitation of children with disabilities: study guide]. Saratov, 2012, 118 p. (In Russ.)

Solov'eva I. *Telo glazami dushi* [The body through the eyes of the soul]. *Nasha psikhologiia* [Our psychology], 2010. URL: http://www.psyh.ru (access date: 01.05.2024). (In Russ.)

Sotsiokul'turnaia reabilitatsiia invalidov: metodicheskie rekomendatsii [Sociocultural rehabilitation of disabled people: methodological recommendations], ed. by V.I. Lomakin et al. Moscow, 2002, 144 p. (In Russ.)

Spravochnik po mediko-sotsial'noi ekspertize i reabilitatsii [Handbook of medical and social expertise and rehabilitation], R.M. Voitenko et al.; ed. by M.V. Korobova, V.G. Pomnikova. Saint Petersburg, Gippokrat Publ., 2005, 1152 p. (In Russ.)

Takhbatullina L.M., Dziiautdinova T.M. *Osobennosti dizain-proektirovaniia odezhdy dlia liudei s ogranichennymi dvigatel'nymi vozmozhnostiami* [Features of designing clothing for people with limited mobility]. *Kostiumologiia: nauch. zhurnal* [Costumology: Scientific journal], 2020, pp. 17-25. (In Russ.)

Vasil'chenko A.E., Kuznetsova O.V. *Osobennosti sotsializatsii detei s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia* [Features of socialization of children with disabilities]. *Nauka i sotsium: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf.* [Science and Society: proceedings of the All-Russian scientific and practical conference], 2018, no. 9. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sotsializatsii-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-1 (access date: 26.11.2024). (In Russ.)

Aijaz O., Karim M., Alnaser I., Siddiqui M., Assaifan A. Silica NPs in PLA-Based Electrospun Nanofibrous Non-Woven Protective Fabrics with Dual Hydrophilicity Hydrophobicity, Breathability, and Thermal Insulation Characteristics for Individuals with Disabilities, 2023, p. 15.

Kabel A. Clothing-Related Barriers Ex-perienced by People with Mobility Disabilities and Impairments. Applied Ergonomics, 2017, pp. 165-169.

Kyriacou C., Forrester-Jones R., Triantafyl-lopoulou P. Clothes, Sensory Experiences and Autism: Is Wearing the Right Fabric Important? Journal of Autism and Developmental Disorders, 2021, pp. 1495-1508.

McBee-Black K., Ha-Brookshire J. Exploring Clothing as a Barrier to Workplace Participation Faced by People Living with Disabilities. Societies, 2018, pp. 17.

Sensory Considerations for Emerging Textile Applications. E. Kay, J. Levick, T. Machingura et al., 2024, pp. 17-25.

Smart textiles for healthcare: Applications and technologies. V. Mecnika, M. Hoerr, I. Krievinš et al. Rural Environ. Educ. Personal. REEP Publ., 2014, pp. 150-166.

The Runway of Dreams Foundation. URL: https://www.runwayofdreams.org/ (access date: 29.04.2024).

Статья поступила в редакцию 23.10.2024; одобрена после рецензирования 03.11.2024; принята к публикации 03.11.2024.

The article was submitted 23.10.2024; approved after reviewing 03.11.2024; accepted for publication 03.11.2024.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 90–98. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, № 4, pp. 90–98. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 378
EDN 378
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-90-98

УРОВЕНЬ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Казаков Александр Валерьевич, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, sanuo57@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-9721-7390

Аннотация. В статье рассматривается проблема субъективного благополучия студентов в образовательной среде вуза и механизмов ее поддержания. Субъективное благополучие рассматривается как состояние удовлетворённости личности собой, обстановкой, в которой она самореализуется, а также отдельными аспектами собственной жизни на основании имеющихся у неё представлений о внутренней и внешней среде в целом. В исследовании приняли участие 86 студентов-первокурсников Костромского государственного университета и Московского государственного лингвистического университета (71 женщин, 15 мужчин). Диагностический инструментарий включал в себя авторскую анкету субъективного благополучия, методику диагностики субъективного благополучия личности (Р.М. Шамионов, Т.В. Бесков), методику для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой). Результаты исследования показали, что студенты, принявшие участие в исследовании, обладают достаточно высоким уровнем субъективного благополучия. Наиболее выражены у студентов ценностный и когнитивный компоненты благополучия, которые отражают сформированные у них ценностные ориентации, мировоззренческие позиции, а также наличие представлений об учебном заведении и способах самореализации в образовательной среде вуза. Низкие показатели у респондентов были выявлены по социально-нормативному и гедонистическому благополучию, что во многом связано с давлением социальных норм на студентов и низким уровнем материальной обеспеченности, затрудняющим удовлетворение возникающих потребностей. У студентов наиболее выражены учебно-познавательные мотивы и мотивы избегания. Прослеживается тенденция к получению новых учебных знаний, выработке новых компетенций. Однако при столкновении с трудностями студенты не готовы конструктивно преодолевать их, предпочитают уходить от решения проблем, дистанцироваться. Своевременное выявление специфики субъективного благополучия первокурсников позволит наметить перспективы психолого-педагогического сопровождения студентов на всех этапах обучения.

Ключевые слова: субъективное благополучие, студенты, образовательная среда вуза, педагогические условия, мотивация.
Для цитирования: Казаков А.В. Уровень субъективного благополучия студентов-первокурсников в образовательной среде вуза // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 90–98. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-90-98

Research Article

THE LEVEL OF SUBJECTIVE WELL-BEING OF FIRST-YEAR STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY

Alexander V. Kazakov, Kostroma State University, Kostroma, Russia, sanuo57@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-9721-7390

Abstract. The article considers the problem of students' subjective well-being in the educational environment of the university and the mechanisms of its maintenance. Subjective well-being is considered as a state of satisfaction of the individual with himself/herself, the environment in which he/she realizes himself/herself, as well as with individual aspects of his/her own life, based on the existing ideas about the internal and external environment as a whole. The study involved 86 first-year students of Kostroma State University and Moscow State Linguistic University (71 women, 15 men). The diagnostic tools included the author's questionnaire of subjective well-being, the technique of diagnosing the subjective well-being of the individual (R.M. Shamionov, T.V. Beskov), the technique for diagnosing the educational motivation of students (A.A. Rean and V.A. Yakunin, modification of N.Ts. Badmaeva). The results of the study showed that the students

© Казаков А.В., 2024

who took part in the study have a fairly high level of subjective well-being. The most pronounced in students are the value and cognitive components of well-being, which reflect their formed value orientations, worldview positions, as well as the presence of ideas about the educational institution and ways of self-realization in the educational environment of the university. Low indicators were identified in respondents for social-normative and hedonistic well-being, which is largely due to the pressure of social norms on students and the low level of material security, which makes it difficult to meet emerging needs. Students have the most pronounced educational and cognitive motives and avoidance motives. There is a tendency to obtain new educational knowledge, develop new competencies. However, when faced with difficulties, students are not ready to overcome them constructively, preferring to avoid solving problems, distancing themselves. Timely identification of the specifics of subjective well-being of first-year students will allow us to outline the prospects for psychological and pedagogical support for students at all stages of training.

Keywords: subjective well-being, students, educational environment of the university, pedagogical conditions, motivation.

For citation: Kazakov A.V. The level of subjective well-being of first-year students in the educational envi-ronment of the university. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 4, pp. 90–98. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-90-98

Постановка проблемы. Феномен субъективного благополучия студентов в образовательной среде занимает одно из самых важных мест в педагогической науке. В последние годы проблема субъективного благополучия среди молодежи и студентов привлекает все больше внимания [Каменский: 41]. Увеличение случаев стресса, тревожности и депрессии ставит необходимость изучения факторов, влияющих на субъективное благополучие, на передний план. Поддержание субъективного благополучия студента даёт ему ощущение защищённости, комфорта, что в свою очередь благоприятно влияет на общее самочувствие личности [Льдокова: 374].

Студенты, ощущающие себя счастливыми и удовлетворенными, как правило, более активно участвуют в жизни своего учебного заведения и студенческого коллектива. Это, в свою очередь, способствует социальному взаимодействию и учебной активности [Носова: 134].

Поддержание субъективного благополучия помогает студентам вырабатывать устойчивость к жизненным и академическим трудностям, позволяя лучше справляться с неудачами и действовать на основе уже полученного опыта.

С учетом изменений в обществе, таких как повышение требований к образованию и конкуренции на рынке труда, студенты сталкиваются с новыми эмоциональными и психологическими вызовами. Исследование субъективного благополучия может помочь выявить стратегии, способствующие адаптации и успешной интеграции в общество [Шипова: 59].

Поддержание стабильного уровня субъективного благополучия возможно лишь благодаря применению комплексных методик, которые позволяют скорректировать его в положительную сторону. Ведь у большинства людей уровень субъективного благополучия подлежит изменению вследствие каких-либо жизненных потрясений, и учёба в свою очередь может являться таковым [Федотова: 63].

Субъективное благополучие студента вуза – это комплексное понятие, которое включает в себя эмоциональное, психологическое и социальное состояние студента, а также его удовлетворенность жизнью и учебой. Оно отражает, насколько студент чувствует себя счастливым, удовлетворенным и успешным в различных аспектах своей жизни [Бейлина, Баранова: 21].

Связь между субъективным благополучием и учебной мотивацией студента достаточно глубокая и многогранная. Студенты с высоким уровнем субъективного благополучия чаще испытывают положительные эмоции, которые могут способствовать более высокой учебной мотивации. Когда студенты счастливы и удовлетворены жизнью, они более склонны стремиться к достижению своих учебных целей. Субъективное благополучие может влиять на то, как студенты воспринимают сложные задачи. Студенты с высоким уровнем благополучия склонны рассматривать вызовы как возможности для роста, что может повышать их мотивацию преодолевать трудности и достигать успеха [Бородовицина: 45].

Высокое субъективное благополучие способствует развитию психологической устойчивости, что позволяет студентам справляться с неудачами и стрессом, связанными с учебой. Более устойчивые студенты, как правило, имеют более высокую мотивацию к обучению и стремление к самосовершенствованию [Федотова: 66].

Студенты, которые чувствуют себя счастливыми и удовлетворенными, часто имеют четкие жизненные цели и ценности [Самохвалова, Тихомирова, Вишневская, Шипова: 34]. Это помогает им направить свою мотивацию на достижение академических целей, поскольку они видят связь между своими действиями и личными желаниями.

Студенты, которые чувствуют себя счастливыми, обычно имеют крепкие социальные связи и системы поддержки, которые могут повысить их мотивацию. Социальное окружение, включая друзей и преподавателей, играет важную роль в формировании моти-

вации студента и его желания участвовать в учебном процессе [Корзун, Нифонтова: 180].

Субъективное благополучие может сказываться на когнитивных процессах, таких как готовность к обучению и усвоению нового материала. Так, студенты в хорошем эмоциональном состоянии имеют тенденцию быть более сосредоточенными и менее отвлекаемыми, что ведет к повышению учебной мотивации [Карлышев, Казарина, Миронова: 213].

Студенты с высоким уровнем субъективного благополучия чаще используют более эффективные стратегии контроля собственных эмоций и поведения, что положительно сказывается на их учебной мотивации и удовлетворенности процессом обучения.

Таким образом, субъективное благополучие и учебная мотивация находятся во взаимосвязи, где каждое из этих явлений может по-своему влиять друг на друга. Поддержание хорошего эмоционального состояния студентов может значительно повысить их мотивацию к обучению, а высокая учебная мотивация, в свою очередь, может способствовать улучшению субъективного благополучия.

Связь между субъективным благополучием и психологическим здоровьем студента является важным аспектом исследования в педагогике, психологии и других науках [Самохвалова, Тихомирова, Вишневская, Шипова 2023: 119]. Субъективное благополучие включает в себя эмоциональные (счастье, удовлетворенность) и когнитивные (восприятие качества жизни) аспекты. Высокий уровень благополучия обычно связан с положительными эмоциями и удовлетворением от жизни, что в свою очередь способствует более здоровому психологическому состоянию [Васильева, Чумаков, Чумакова, Булатова: 130].

Студенты, которые ощущают себя счастливыми и довольными жизнью, становятся более устойчивыми к стрессу, снижается уровень тревожности. Позитивное эмоциональное состояние помогает им лучше справляться с академическими и личными вызовами, что ведет к улучшению общего психологического здоровья [Кулакова: 522].

Позитивные эмоции, связанные с высоким уровнем субъективного благополучия, способствуют лучшему восприятию и обработке информации. Это может улучшить когнитивные функции, такие как внимание и память, что важно для успешного обучения и психологического здоровья.

Студенты с высоким уровнем субъективного благополучия, как правило, отличаются большей психологической устойчивостью. Это означает, что они могут легче справляться с трудностями и неудачами, что также снижает риск развития психических расстройств [Корацио-Эренверт: 127].

Психологическое здоровье и субъективное благополучие тесно связаны с физическим состоянием. Студенты, которые чувствуют себя счастливыми, часто ведут более здоровый образ жизни, что также позволяет улучшить их общее психическое здоровье.

Высокий уровень субъективного благополучия может выступать в роли защитного фактора против развития таких психических расстройств, как депрессия и тревожные расстройства. Это подчеркивает значение работы по повышению благополучия студентов в образовательной среде.

Таким образом, субъективное благополучие является важным индикатором и компонентом психологического здоровья студентов. Поддержание субъективного благополучия может способствовать большей устойчивости, снижению стресса и повышению общего качества жизни, что критически важно для успешного обучения и личного развития в современных условиях социальной нестабильности.

Организация исследования. Цель – выявить уровень субъективного благополучия и учебной мотивации студентов-первокурсников. Исследование проводилось в мае – августе 2024 года. Выборку составили 86 студентов-первокурсников, обучающихся в Костромском государственном университете (далее КГУ) и Московском государственном лингвистическом университете (далее МГЛУ), 71 из которых составляют женщины и 15 – мужчины.

Методический комплекс был предложен респондентам с использованием сервиса «Яндекс Формы» и включал в себя следующие методики:

1) *авторский опросник определения уровня субъективного благополучия,* который предполагает оценку общего уровня субъективного благополучия, а также выраженность его отдельных компонентов: ценностного, когнитивного, поведенческого, эмоционального;

2) *методика диагностики субъективного благополучия личности (Р.М. Шамионов, Т.В. Бесков),* включающая в себя пять шкал (эмоциональное благополучие – радость, оптимизм, счастье, хорошее расположение духа, воодушевление; экзистенциально-деятельностное благополучие – объединяет характеристики прилагаемых усилий для достижения благополучия и их результативность, а также событийно-смысловую насыщенность жизни; эгоблагополучие – удовлетворенность собой, своим характером, внешностью, уверенность в себе и самосогласованность личности; гедонистическое благополучие – отражает степень удовлетворения базовых потребностей в безопасности, приемлемых жилищных условиях, доходе и экологических условиях проживания; социально-нормативное благополучие – соответствие жизни (действий, поступков) социальным нормам, нравственным ценностям личности в их интериоризированном виде), отражающих его структуру, а также интегративную шкалу субъективного благополучия;

3) *методика для диагностики учебной мотивации студентов* (*А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой*), которая позволяет оценить мотивационную составляющую жизни студентов, предусматривает выявление следующих мотивов: коммуникативные, мотивы избегания, мотивы престижа, профессиональные, мотивы творческой деятельности, учебно-познавательные, социальные.

Статистическая обработка эмпирических данных проводилась с помощью программы IBM SPSS Statistics 27 версии 27.0.1.

Результаты исследования и их обсуждение. Результаты авторского опросника (табл. 1) показали, что 93 % опрошенных студентов обладают высоким уровнем субъективного благополучия, 5,8 % – имеют средний уровень субъективного благополучия и лишь у 1,2 % опрошенных зафиксирован низкий уровень субъективного благополучия.

Анализируя ответы студентов, необходимо разобрать их по компонентам, которые предусмотрены в авторской методике определения уровня субъективного благополучия студента.

Так, у большинства студентов *ценностный компонент благополучия* находится на высоком уровне. Однако имеются и те студенты, у которых ценностный компонент находится на среднем уровне, это связано с тем, что часть студентов не видят перспективы своей будущей профессии, а также не всегда знают, как себя реализовать в будущем.

Анализируя *когнитивный компонент благополучия*, можно сделать вывод, что большинство студентов знают, как можно реализовать себя, свои идеи. Однако в то же время показатели *поведенческого компонента* говорят нам о том, что при самореализации у студентов проявляются признаки тревожности, стеснительности, а также боязнь социальной оценки со стороны окружающих людей, в том числе сверстников.

Стоит упомянуть, что студенты считают, что они сознательно выбрали специальность обучения, поскольку их профессия очень востребована и нужна обществу. Также студенты стараются осмыслить свои поступки, это в свою очередь говорит о высоком когнитивном показателе благополучия студентов.

Необходимо отметить, что при анализе *эмоционального компонента благополучия* студенты считают, что в жизни они искренне выражают свои чувства и эмоции в процессе взаимодействия с людьми, однако респонденты не могут это показать в ситуациях общения со сверстниками в стенах вуза, поскольку состояние напряженности учебного процесса подавляет их самопрезентацию и раскрепощенность самовыражения.

Необходимо отметить, что большинство студентов особое внимание уделяют своему здоровью как основному фактору поддержания субъективного благополучия. Более половины опрошенных студентов удовлетворены своими успехами и достижениями по жизни. Также половина опрошенных студентов довольны тем, как они выглядят.

На следующем этапе мы обратились к методике диагностики субъективного благополучия личности Р.М. Шамионова, Т.В. Бескова (табл. 2). По результатам проведения опроса за основу брались следующие

Таблица 1

Уровень развития компонентов субъективного благополучия студентов (по результатам авторского опросника)

Параметры	Уровень развития		
	Низкий, %	Средний, %	Высокий, %
Интегральный показатель субъективного благополучия	1,2	5,8	93
Ценностный компонент	–	12,8	87,2
Когнитивный компонент	1,2	12,8	86
Эмоциональный компонент	1,2	12,8	86
Поведенческий компонент	1,2	17,4	81,4

Таблица 2

Уровень развития субъективного благополучия студентов (по методике Р.М. Шамионова, Т.В. Бескова)

Параметры	Уровень развития		
	Низкий, %	Средний, %	Высокий, %
Эмоциональное благополучие	2,3	22,1	75,6
Экзистенциально-деятельностное благополучие	3,5	17,4	79,1
Эго-благополучие	3,5	36	60,5
Гедонистическое благополучие	8,1	38,4	53,5
Социально-нормативное благополучие	9,3	–	90,7

Таблица 3

Уровень развития учебной мотивации студентов
(по методике А.А. Реана и В.А. Якунина, модификация Н.Ц. Бадмаевой)

Мотивы	Уровень развития		
	Низкий, %	Средний, %	Высокий, %
Коммуникативные мотивы	4,7	20,9	74,4
Мотивы избегания	34,9	39,5	25,6
Мотивы престижа	18,6	15,1	66,3
Профессиональные мотивы	7	16,3	76,7
Мотивы творческой самореализации	8,1	19,8	72,1
Учебно-познавательные мотивы	4,7	16,3	79,1
Социальные мотивы	8,1	18,6	73,3

показатели личности: эмоциональное благополучие; экзистенциально-деятельностное благополучие; эго-благополучие; гедонистическое благополучие; социально-нормативное благополучие.

Так, проанализировав *эмоциональное благополучие* студентов, необходимо сделать вывод, что большинство респондентов обладают высоким показателем благополучия, это проявляется в их оптимизме, вере в будущее, хорошем расположении духа, воодушевлении, позитивном восприятии себя. Однако часть студентов нуждаются в повышении эмоционального благополучия, так как чувствуют закомплексованность, зажатость в выражении эмоций и чувств.

Что касается *экзистенциально-деятельностного благополучия*, то в данном случае большинство опрошенных считают, что они предпринимают максимум усилий для достижения поставленных перед ними целей, могут самостоятельно справиться с имеющимися проблемами, в том числе с помощью своих друзей и сверстников, с которыми имеются прочные социальные связи.

В свою очередь анализ *эго-благополучия* студентов показал, что не все студенты довольны собой, своим характером, внешностью, а также не совсем уверены в самом себе. Это говорит о том, что студенты, поступившие в учебные заведения, не всегда знают и понимают, как себя проявить, в связи с течением адаптационного периода и трудностями привыкания к студенческой жизни.

Говоря о *гедонистическом благополучии*, необходимо отметить тот факт, что половина опрошенных не удовлетворены уровнем исполнения своих базовых потребностей. У студентов попросту не хватает финансов для исполнения своих базовых потребностей, улучшения жилищных условий и безопасности в целом.

Что касается *социально-нормативного благополучия*, то в данном случае большинство опрошенных считают, что их поведение в обществе соответствует социальным нормам, нравственным ценностям личности в их интериоризированном виде. В данном случае студенты чувствуют себя принятыми и ценимыми, что способствует их психическому и эмоциональному здоровью. Студенты считают, что находятся в поддерживающих социальных связях и соответствуют нормам общества, испытывают меньше стресса и тревоги. Однако есть студенты, которые считают, что их социально-нормативное благополучие находится на низком уровне. И такие студенты нуждаются в педагогической социально ориентированной поддержке.

На следующем этапе мы обратились к методике для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой). Она включает в себя следующие составляющие: коммуникативные мотивы, мотивы избегания, мотивы престижа, профессиональные мотивы, мотивы творческой самореализации, учебно-познавательные мотивы, социальные мотивы (табл. 3).

Так, *коммуникативные мотивы* у студентов находятся на довольно высоком уровне, поскольку респонденты стараются уделять внимание коммуникации между своими сверстниками, так как на начальных этапах обучения это позволяет быстро влиться в коллектив и самоутвердиться. У студентов появляются потребности в выражении чувств, переживаний и эмоционального состояния, как положительных, так и отрицательных, а также стремление достичь конкретных целей, решить проблемы или выполнить задачи через общение. Однако имеются студенты, которые не спешат коммуницировать со своими сверстниками, проявляют осторожность перед тем, как начать общение с окружающими людьми, присматриваются к ним и не торопятся к активному взаимодействию. Они находятся в зоне риска социальной отчужденности в группе сверстников.

Мотивы избегания у студентов находятся на низком и среднем уровнях соответственно, что говорит о готовности студентов к принятию и решению трудных задач. Однако более четверти студентов имеют высокий уровень избегания: боятся потерпеть провал, например выступить на публике или принять участие

в соревнованиях. Они осознают возможность наличия неприятностей, неудобств, наказаний, которые могут последовать в случае невыполнения учебной деятельности, что блокирует их самопрезентацию.

Мотивы престижа предполагают то, что студенты стараются проявить свои сильные стороны в разных сферах студенческой жизни, например в спорте, учебе, общественной и творческой работах. Однако результаты показали, что не все студенты обладают внутренними побуждениями и стремлениями, связанными с желанием достичь социального признания, уважения и статуса в глазах окружающих, поскольку это для студента предполагает риск потерпеть неудачу. Это заставляет студентов использовать пассивный способ адаптации к новой обстановке, то есть минимально принимать участие в жизни вуза.

Профессиональные мотивы находятся на высоком уровне, поскольку результаты опроса студентов показали важность профессиональных мотивов по отношению к их будущей профессии. Для студентов существует две стороны профессиональных мотивов: для кого-то стимулом к выбранной специальности является удовлетворенность результатом работы, для остальных это стабильный и высокий заработок своей будущей профессии. Однако имеются и те студенты, которые выбрали специальность от безысходности, по совету родителей, поступили туда, «куда прошли по баллам». Именно эти студенты составляют группу риска, так как не мотивированы на получение профессии, что снижает уровень их субъективного благополучия.

Что касается компонента, раскрывающего *мотивы творческой самореализации*, то в данном случае студенты склонны к более полному выявлению и развитию своих способностей, а также готовы к творческому решению задач. Безусловно, в начале своего обучения студентам необходимо уделить внимание проблеме раскрытия своих способностей, которые выделяли бы их личность среди других сверстников. Именно поэтому важнейшей задачей вуза становится предоставление вариативных активностей, в которых студент может реализовать свой творческий потенциал.

Учебно-познавательные мотивы также находятся на высоком уровне развития у студентов, так как опрошенные отметили, что учеба мотивирует их на освоение выбранной специальности. Учебно-познавательные мотивы связаны с содержанием учебной деятельности и процессом её выполнения. Они свидетельствуют об ориентации студентов на овладение новыми знаниями, учебными навыками. Неразвитость учебно-познавательных мотивов снижает успеваемость, популярность студента в кругу сверстников и преподавателей, что сказывается на снижении уровня субъективного благополучия.

Социальные мотивы у опрошенных студентов находятся на достаточно приоритетном уровне. В данном случае социальные мотивы выступают как стремление получать знания, чтобы быть полезным обществу, желание выполнить свой долг, понимание необходимости учиться, чувство ответственности. Студенты первого курса нацелены на общение со своими сверстниками, дабы расширить круг знакомства и поставить себя в учебном коллективе.

Выводы

1. Субъективное благополучие студента – это индивидуальная оценка и восприятие своего эмоционального состояния, удовлетворенности жизнью и общего качества жизни в контексте обучения и студенческой жизни. Субъективное благополучие студента является сложным и многоаспектным явлением, которое зависит от взаимосвязи между внутренними (психологическими) и внешними (социальными и экономическими) факторами. Студенты с высоким уровнем субъективного благополучия более вовлечены в учебный процесс, имеют лучшие академические результаты и демонстрируют более высокую степень удовлетворенности своей жизнью в целом. Высокий уровень субъективного благополучия способствует тому, что люди ощущают свою жизнь как более значимую и полноценную. Это включает в себя удовлетворение от работы, отношений и личных достижений. Люди с высоким субъективным благополучием обычно имеют более крепкие и положительные социальные связи.

2. Современные студенты, принимавшие участие в проведенном исследовании, обладают достаточно высоким уровнем субъективного благополучия. Это в свою очередь даёт им уверенность в завтрашнем дне, оптимизм, мотивацию, устойчивость к стрессу, высокую самооценку и способность справляться с трудностями не только в учебе, но и в повседневной жизни.

3. Наиболее выражены у студентов ценностный и когнитивный компоненты субъективного благополучия, поскольку студенты знают, чего хотят, их жизнь наполнена смыслом, они думают о своем будущем, сознательно выбрали свою специальность, выстраивают индивидуальную траекторию профессионализации.

4. Наиболее низкие показатели были выявлены по социально-нормативному и гедонистическому благополучию, что во многом связано с давлением социальных норм на студентов и низким уровнем материальной обеспеченности, затрудняющим удовлетворение возникающих потребностей. Причинами неудовлетворенности собой могут стать трудности общения с однокурсниками, взаимодействия с преподавателями, вредные привычки, низкий уровень социальной адаптивности.

5. У студентов-первокурсников выражены амбивалентные мотивы: учебно-познавательные мотивы и мотивы избегания. С одной стороны, студенты ориентированы на получение новых профессиональных навыков, компетенций, которые пригодятся им в будущей работе. С другой стороны, избегают трудностей, бояться выходить «из зоны комфорта», склонны к шаблонным действиям.

6. Своевременное выявление специфики субъективного благополучия первокурсников позволит наметить перспективы психолого-педагогического сопровождения студентов на всех этапах обучения.

Список литературы

Бейлина Н.С., Баранова Е.М. Проблема психологического благополучия студентов в условиях дистанционного обучения: педагогический аспект // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2022. Т. 24, № 87. С. 20–26. https://doi.org/10.37313/2413-9645-2022-24-87-20-26.

Бородовицына Т.О. Особенности психологического благополучия студентов различных профилей подготовки // Мир науки. Педагогика и психология, 2020. № 4. URL: https://mir-nauki.com/PDF/45PSMN420.pdf.

Васильева И.В., Чумаков М.В., Чумакова Д.М., Булатова О.В. Субъективное благополучие студентов психолого-педагогических направлений в период эпидемии COVID-19 // Образование и наука. Т. 23, № 10. С. 129–154. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-10-129-154

Карлышев В.М., Казарина А.С., Миронова В.М. Исследование субъективного благополучия юных спортсменов разных специализаций // Ученые записки университета Лесгафта. 2022. № 11 (213). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-subektivnogo-blagopoluchiya-yunyh-sportsmenov-raznyh-spetsializatsiy.

Каменский П.И. Сопряженность специфики межличностной зависимости и субъективного благополучия во взрослости // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sopryazhennost-spetsifiki-mezhlichnostnoy-zavisimosti-i-subektivnogo-blagopoluchiya-vo-vzroslosti.

Корацио-Эренверт К.С., Елисеева Ж.М. Особенности субъективного благополучия и толерантности у студентов гуманитарного направления // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. № 12 (126). URL: https://research-journal.org/archive/12-126-2022-december/10.23670/IRJ.2022.126.27. https://doi.org/10.23670/IRJ.2022.126.27.

Корзун С.А., Нифонтова Т.А. Взаимосвязь субъективного благополучия и совладающего поведения у студентов // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст. 2019. Вып. 19: в 3 ч. Ч. 3. С. 179–186. URL: http://elib.bspu.by/handle/doc/48639.

Кулакова А.М. Специфика субъективного благополучия студентов: профильный и гендерный аспекты // Молодой ученый. 2020. № 49 (339). С. 522–525. URL: https://moluch.ru/archive/339/75901/.

Льдокова Г.М. Семейные факторы субъективного благополучия детей // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/semeynye-faktory-subektivnogo-blagopoluchiya-detey.

Носова Л.М. Субъективное благополучие: теоретико-методологические подходы // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2019. № 1 (49). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/subektivnoe-blagopoluchie-teoretikometodologicheskie-podhody.

Самохвалова А.Г., Тихомирова Е.В., Вишневская О.Н., Шипова Н.С. Субъективное благополучие студентов, поступивших в вуз на разные направления подготовки // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/subektivnoe-blagopoluchie-studentov-postupivshih-v-vuz-na-raznye-napravleniya-podgotovki.

Самохвалова А.Г., Тихомирова Е.В., Шипова Н.С., Вишневская О.Н. Психологическое благополучие студенческой молодежи в эпоху больших вызовов. Кострома: Костромской государственный университет. 2023. 218 с.

Федотова Е.Е. Субъективное благополучие студентов и его факторы: теоретический анализ // ОмГУ. 2020. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/subektivnoe-blagopoluchie-studentov-i-ego-faktory-teoreticheskiy-analiz.

Шипова Н.С. Субъективное благополучие, ощущение счастья и отношение к себе: возрастной аспект // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/subektivnoe-blagopoluchie-oschuschenie-schastya-i-otnoshenie-k-sebe-vozrastnoy-aspekt.

References

Beilina N.S., Baranova E.M. *Problema psikhologicheskogo blagopoluchiia studentov v usloviiakh distantsionnogo obucheniia, pedagogicheskii aspekt* [The problem of psychological well-being of students in the context of distance learning, pedagogicalaspect]. *Izvestiia Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiiskoi akademii nauk. Sotsial'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki* [Proceedings of the Samara Scientific Center of

the Russian Academy of Sciences. Social, humanitarian, medical and biological sciences], 2022, vol. 87, iss. 24, pp. 20-26. https://doi.org/10.37313/2413-9645-2022-24-87-20-26 (In Russ.)

Borodovitsyna T.O. *Osobennosti psikhologicheskogo blagopoluchiia studentov razlichnykh profilei podgotovki* [Features of psychological well-being of students of various training profiles]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiia* [The world of science. Pedagogy and psychology], 2020, vol. 4, URL: https://mir-nauki.com/PDF/45PSMN420.pdf (In Russ.)

Fedotova E.E. *Sub"ektivnoe blagopoluchie studentovi ego faktory: teoreticheskie analiz* [Subjective well-being of students and its factors: a theoretical analysis]. OmGU, 2020, vol. 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/subektivnoe-blagopoluchie-studentov-i-ego-faktory-teoreticheskiy-analiz. (In Russ.)

Karlyshev V.M., Kazarina A.S., Mironova V.M. *Issledovanie sub"ektivnogo blagopoluchiia iunykh sportsmenov raznykh spetsializatsii* [A study of the subjective well-being of young athletes of different specializations]. *Uchenye zapiski universiteta Lesgafta* [Scientific notes of Lesgaft University], 2022, vol. 11 (213). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-subektivnogo-blagopoluchiya-yunyh-sportsmenov-raznyh-spetsializatsiy. (In Russ.)

Kamenskii P.I. *Sopriazhennost' spetsifiki mezhlichnostnoi zavisimosti i sub"ektivnogo blagopoluchiia vo vzroslosti* [The conjugation of the specifics of interpersonal dependence and subjective well-being in adulthood]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psikhologiia. Sotsiokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2019, vol. 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sopryazhennost-spetsifiki-mezhlichnostnoy-zavisimosti-i-subektivnogo-blagopoluchiya-vo-vzroslosti. (In Russ.)

Koratsio-Erenvert K.S. *Osobennosti sub"ektivnogo blagopoluchiia I tolerantnosti u studentov gumanitarnogo napravleniia* [Features of subjective well-being and tolerance among students of the humanities]. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal* [International Scientific Research Journal], 2022, vol. 12 (126), URL: https://research-journal.org/archive/12-126-2022 december/10.23670/IRJ.2022.126.27. https://doi.org/10.23670/IRJ.2022.126.27. (In Russ.)

Korzun S.A., Nifontova T.A. *Vzaimosviaz' sub"ektivnogo blagopoluchiia I sovladaiushchego povedeniia u studentov* [The relationship between subjective well-being and coping behavior in students]. *Nauchnyetrudy Respublikanskogo institute vysshei shkoly. Istoricheskie I psikhologo-pedagogicheskie nauki: sb. nauch. st.* [Scientific works of the Republican Institute of Higher Education. Historical and psychological and pedagogical sciences: collection of scientific articles], 2019, vol. 19, vol. 3 (3), pp. 179-186. URL: http://elib.bspu.by/handle/doc/48639. (In Russ.)

Kulakova A.M. *Spetsifik asub"ektivnogo blagopoluchiia studentov: profil'nyii gendernyi aspekty* [The specifics of students' subjective well-being: profile and gender aspects]. *Molodoi uchenyi* [A young scientist], 2020, vol. 49 (339), pp. 522-525. URL: https://moluch.ru/archive/339/75901/. (In Russ.)

L'dokova G.M. *Semeinye factory sub"ektivnogo blagopoluchiia detei* [Family fa tors of subjective well-being of chi dren]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia* [Problems of modern pedagogical education], 2021, vol. 72-1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/semeynye-faktory-subektivnogo blagopoluchiya-detey. (In Russ.)

Nosova L.M. *Sub"ektivnoe blagopoluchie: teoretiko-metodologicheskie podkhody* [Subjective well-being: theoretical and methodological approaches]. *Vestnik Bashkirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. M. Akmully* [Bulletin of Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla], 2019, vol. 1 (49). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/subektivnoe-blagopoluchie-teoretikometodologicheskie-podhody. (In Russ.)

Samokhvalova A.G., Tikhomirova E.V., Vishnevskaia O.N., Shipova N.S. *Sub"ektivnoe blagopoluchie studentov, postupivshikh v vuz na raznye napravleniia podgotovki* [The subjective well-being of students enrolled in university in various fields of study]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo univer-siteta. Ser.: Pedagogika. Psikhologiia. Sotsiokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2021, vol. 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/subektivnoe-blagopoluchie-studentov-postupivshih-v-vuz-na-raznye-napravleniya-podgotovki. (In Russ.)

Samokhvalova A.G., Tikhomirova E.V., Shipova N.S., Vishnevskaia O.N. *Psikhologicheskoe blagopoluchie studencheskoi molodezhi v epokhu bol'shikh vyzovov* [Psychological well-being of students in an era of great challenges]. Kostroma, Kostroma State University Publ., 2023, 218 p. (In Russ.)

Shipova N.S. *Sub"ektivnoe blagopoluchie, oshchushchenie schast'ia i otnoshe-nie k sebe: vozrastnoi aspekt* [Subjective well-being, feeling of happiness and attitude towards oneself: the age aspect]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo uni-versiteta. Ser.: Pedagogika. Psikhologiia. Sotsiokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2021, vol. 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/subektivnoe-blagopoluchie-oschuschenie-schastya-i-otnoshenie-k-sebe-vozrastnoy-aspekt. (In Russ.)

Vasil'eva I.V., Chumakov M.V., Chumakova D.M., Bulatova O.V. *Sub"ektivno eblagopoluchie studen-*

tov psikhologo-pedagogicheskikh napravlenii v period epidemii COVID-19 [Subjective well-being of students of psychological and pedagogical fields during the COVID-19 epidemic]. *Obrazovanie i nauka* [Education and science], vol. 23, iss. 10, pp. 129-154. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-10-129-154. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 26.08.2024; одобрена после рецензирования 19.09.2021; принята к публикации 14.10.2021.

The article was submitted to the editorial office on 26.08.2024; approved after review on 19.09.2021; accepted for publication on 14.10.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 99–107. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 4, pp. 99–107. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 159.9
EDN 159.9
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-99-107

СТРУКТУРНО-УРОВНЕВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ЭМПАТИИ В УСЛОВИЯХ ВУЗОВСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ

Соловьева Елизавета Валерьевна, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Ярославль, Россия, solovyeva.ev205@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-4393-7381

Аннотация. Феномен эмпатии имеет множество определений. Все теории, посвященные изучению эмпатии, можно соединить с опорой на структурно-уровневый подход. В наших исследованиях мы выявили множество фактов, подтверждающих уровневое строение структуры эмпатии в условиях вузовской адаптации у студентов. Были применены методики диагностики уровня эмпатических способностей: методика В.В. Бойко «Диагностика уровня эмпатических способностей» и методика М.С. Юркиной «Адаптация студентов к вузу». Выборку составили студенты первого курса (n = 100). Новизна исследования заключается в многомерном представлении структуры эмпатии. В статье приводится возможная модель строения эмпатии в условиях адаптации студентов в вузе и даётся её описание. Она состоит из следующих уровней: психофизиологический, эмоциональный, когнитивный, метакогнитивный, конативный и синергетический. Подтверждены не только положительные, но и отрицательные взаимосвязи между параметрами эмпатии и компонентами вузовской адаптации. Объяснены принципы негативного и позитивного воздействия эмпатии на вузовскую адаптацию студентов. Чем выше структурно-уровневая организация феномена, тем выше адаптационный потенциал личности.

Ключевые слова: эмпатия, вузовская адаптация, многомерность, уровни, структура, «темная сторона» эмпатии.

Благодарности: исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 24-28-00518), https://rscf.ru/project/24-28-00518/, по теме «Ресурсные предикторы структурно-уровневой организации конфликтной компетентности».

Для цитирования: Соловьева Е.В. Структурно-уровневая организация эмпатии в условиях вузовской адаптации студентов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 99–107. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-99-107

Research Article

THE STRUCTURAL-LEVEL ORGANIZATION EMPATHY IN THE CONDITIONS OF UNIVERSITY ADAPTATION STUDENTS

Elizaveta V. Solovyeva, Assistant of the Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology, P.G. Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia, solovyeva.ev205@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-4393-7381

Abstract. The phenomenon of empathy has many definitions. All theories devoted to the study of empathy can be combined with a structural-level approach. In our research, we have identified many facts confirming the level structure of the structure of empathy in the conditions of university adaptation among students. The following methods were applied: diagnostics of the level of empathic abilities V.V. Boyko's method "Diagnostics of the level of empathic abilities" and M.S. Yurkina's method "Adaptation of students to higher education". The sample was first-year students (n = 100). The novelty of the study is a multidimensional representation of the structure of empathy. The article presents a possible model of the structure of empathy in the conditions of adaptation of students at the university and its description. It consists of the following levels: psychophysiological, emotional, cognitive, metacognitive, conative and synergetic. Not only positive, but also negative relationships between the parameters of empathy and the components of university adaptation have been confirmed. The principles of the negative and positive effects of empathy on the university adaptation of students are explained. The higher the structural and level organization of the phenomenon, the higher the adaptive potential of the individual.

Keywords: empathy, university adaptation, multidimensionality, levels, structure, the «dark side» of empathy.

Acknowledgements: the research was carried out at the expense of the grant of the Russian Science Foundation No. 24-28-00518, https://rscf.ru/project/24-28-00518/, a on the topic «Resource predictors of the structural-level organization of conflict competence».

© Соловьева Е.В., 2024

For citation: Solovyeva E.V. The structural-level organization empathy in the conditions of university adaptation students. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 4, pp. 99–107. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-99-107

Для составления определения эмпатии важно понимать, что множество теорий эмпатии не являются ложными, *теории можно интегрировать в цельную теорию эмпатии*. Актуальным является уход от линейного понимания психометрических показателей и в целом способностей личности – к многомерным [Холодная; Холодная, Соловьева, с. 32].

Д.В. Ушаков пишет, что будущее развитие психологической теории может основываться на структурно-уровневом подходе к изучению психики, где учтен принцип эволюции психических образований для интеграции накопленных теорий [Ушаков, с. 131].

М.С. Роговин опирался именно на этот подход, он заключается в понимании феноменов психики как многоуровневых образований, которые в свою очередь развиваются последовательной организацией [Роговин, Залевский, с. 8]. При рассмотрении патологий развития М.С. Роговин наблюдал, что если нижележащий уровень нарушен, то вышележащие будут тоже повреждены. Если эмпатия нарушается на нижележайшем уровне, это приводит к сложным патологиям развития, например, отсутствие зеркальных нейронов, возможно, приводит к аутизму [Карягина, с. 179]. Неспособность понимания простейших эмоций создает алекситимию, эгоцентризм; трудности в социальной адаптации, безусловно, сопровождают людей с ограниченным представлением о чувствах и мыслях других людей. Об онтогенезе эволюции психики, исходя из структурно-уровневого подхода, написаны современные исследования и монографии [Филогенетическая эволюция, с. 352]. Именно структурно-уровневый подход объясняет столь различные трактовки феномена.

Эмпатия в своем развитии имеет простейшие и усложненные формы. При онтогенетическом развитии ребенок сначала обучается и создает свою модель психического [Сергиенко, с. 181]. Он обучается принципам децентрации. Базовым конструктом и биологическим субстратом эмпатии являются зеркальные нейроны [Rizzolatti, Craighero, с. 170]. В раннем школьном возрасте ребенок обучается идентификации, сочувствию [Rogers, с. 2]. В дальнейшем – пониманию смыслов другого, познанию. Понимание – это понимание мысли, смыслов и информации, и оно всегда конкретно [Шадриков, с. 19]. Из этой организации эмпатии возникает проблема классификации и выделение видов эмпатии. На наш взгляд, наиболее приемлемо классическое разделение на триаду уровней: эмоциональный (аффективный), когнитивный, поведенческий (конативный) [Федоров, с. 189]. Подобная классификация эмпатии встречается в отечественных и зарубежных исследованиях [Weisz, Cikara, с. 223]. И.М. Юсупов пишет об уровнях эмпатии, проявляющихся: на психофизиологическом, психологическом, социально-психологическом уровнях в организации психики. Также эмпатию можно охарактеризовать как процесс, свойство и состояние [Юсупов, с. 96].

Неопределенность феномена эмпатии кроется в существовании *самоорганизации структурно-уровневого развития системы*. Есть точечные системы, в которых изменения происходят одновременно и симультанно, одномоментно. Но существуют и другие системы, в которых возбуждение проходит импульсами самопорождающихся волновых процессов, эти системы названы распределенными [Рубин, с. 134]. К их числу относят автоволновые процессы феноменов диссипативных структур. Эти структуры развиваются не одномерно, а двумерно или n-мерно, например по принципу ревербератора (циклов развития), фрактального изменения (расщепления) и пр. Похожее разделение использует в своей типологии психических свойств В.Н. Дружинин [Дружинин, с. 231]. Таким образом, может обосновываться природа психометрических показателей интеллекта, креативности, рефлексии [Холодная, с. 19].

Самым примечательным примером такой биологической системы является нервная система, а именно возбудимые мембраны нервного волокна, а также регуляторы генетической активности – морфогены. Выделяются два типа морфогенов: катализаторы и ингибиторы. Катализатор действует на короткие расстояния, а ингибитор должен действовать после применения, поэтому назван «дальнодействующим» [Рубин, с. 351]. Получается, для самоорганизации биологической системы важно регулировать любые отклонения с помощью выделения многомерности развития структур. Так и эмпатическая активность проявляется в создании катализации и ингибиции своих эффектов [Смирнов, Соловьева, с. 518].

Методы измерения социального, эмоционального интеллекта, эмпатии крайне затруднены в силу сложности изучаемых феноменов [Ушаков, 2020, с. 623]. Чтобы понимать *мысли* другого человека, нужно сопереживать ему *эмоционально* и быть включенным в *поведение*. «Единство образа и его признака выражается в мысли» [Шадриков, с. 19]. Эмпатию нельзя просто обратить в количественные показатели, это определенная направленность сознания на другое сознание, желание увидеть внутренний мир партнера по общению. В.Д. Ушаков пишет, что социальный интеллект отличает от других видов интеллекта

то, что он обладает характерной структурной особенностью: использование «внутреннего» опыта [Ушаков, 2005, с. 133.]. Эмпатия еще структурирована на метакогнитивном уровне, что позволяет саморегулировать процесс познания на его высшем уровне многомерной организации [Карпов, с. 162].

Предположим, что эмпатия все-таки линейна. Следовательно, если существует диспозиция качества эмпатийности, что будет являться ее противоположным полюсом: «эмоциональная тупость», низкий уровень эмоционального интеллекта, макиавеллизм, эгоизм? [Feshbach, Feshbach, с. 103]. Тест эмоционального интеллекта Н. Холла, где эмпатия, в конструкте Дж. Мэйера и П. Сэловея, – одна из составляющих эмоционального интеллекта, задача которой – распознавать чувства и эмоции других людей без воздействия на них [Сергиенко, с. 189]. Мы предполагаем, что это специфика перевода термина, поскольку уже в опроснике эмоционального интеллекта «ЭМИН» Д.В. Люсина нет понятия эмпатии, а только «понимание эмоций другого», что может быть методически верным определением шкалы. На наш взгляд, эмпатия не может равняться эмоциональному интеллекту, это разные психологические конструкты [Мэтьюс, Люсин, Робертс, Зайднер, с. 6].

В определении В.В. Бойко отражены все выделенные виды эмпатии: «Эмпатия – это форма рационально-эмоционально-интуитивного отражения другого человека, которая позволяет преодолеть его психологическую защиту и постичь причины и следствия самопроявлений – свойств, состояний, реакций – в целях прогнозирования и адекватного воздействия на его поведение. В структуре эмпатии представлены шесть параметров: рациональный, эмоциональный, интуитивный каналы эмпатии; установки, способствующие эмпатии; проникающая способность в эмпатии; идентификация» [Бойко, с. 259].

В опроснике М. Дэвиса встречаются следующие шкалы: «Децентрация», «Сопереживание», «Эмпатическая забота», «Эмпатический дистресс» [Davis, с. 103; Карягина, с. 180]. Т.Д. Карягина отмечает, что М. Дэвис создал свою методику измерения эмпатии по причине того, что на тот момент отсутствовал опросник на многомерное изучение эмпатии.

Методика «Эмпатийный потенциал личности» И.М. Юсупова включает в себя показатели: эмпатия с родителями, с животными, со стариками, с детьми, с героями художественных произведений, с незнакомыми или малознакомыми людьми. Низкий уровень эмпатийного потенциала трактуется, в интерпретации И.М. Юсупова, как низкая социальная сензитивность, отстраненность человека от внешних связей, центрация на себе и даже преобладание стремления к уединению и одиночеству, но в своей диссертации он тоже опирается именно на структурно-уровневый подход. Автор отмечает принцип комплиментарности эмоционального и когнитивного компонентов эмпатии и пишет, что трудности диагностики феномена «вызваны нерасчленностью его внешних и латентных переменных, сепарировать которые сегодня не представляется методически возможным» [Юсупов, с. 121]. Именно поэтому измерить эмпатию в лабораторных условиях практически невозможно, ведь эмпатия как феномен – «сложная динамическая система высшего уровня развития». Ж. Пиаже говорит об интеллекте как о «гибком и одновременно устойчивым равновесии поведения», которое приводит к адаптивному поведению [Пиаже, с. 381]. В этом заключается основная *проблема изучения* феномена эмпатии: как развивать эмпатию как качество личности, чтобы повысить её адаптационный потенциал? Закономерно ли, что высокий уровень эмпатии всегда адаптивен? Встречаются исследования, противоречащие этому утверждению, где эмпатия положительно взаимосвязана с агрессией и социальной тревогой [Heym et. al. с. 12.; Merle-Marie et al. с. 45].

Организация процедуры и методы исследования

Методологическую основу исследования составили:

– общеметодологические принципы: детерминации, системности, развития, историзма, принцип единства сознания и деятельности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн);

– системный подход к исследованию и методы системного исследования, алгоритм системного исследования (М.С. Роговин, П.К. Анохин, В.А. Ганзен, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков, А.В. Карпов, М.М. Кашапов, Ю.П. Поваренков, В.А. Мазилов);

– методология самоорганизующихся систем диссипативных структур (П.К. Анохин, А.А. Рубин);

– методология многомерных свойств психики (В.Н. Дружинин, М.А. Холодная);

– основные идеи структурно-уровневого подхода в психологических исследованиях (М.С. Роговин, Г.В. Залевский, Д.В. Ушаков, А.А. Карпов, Е.В. Карпова, T. Parsons, Н.А. Бернштейн, П. Жане, Х. Джексон, Аристотель);

– психолого-педагогические методы воздействия и формирования личности студентов (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Е.В. Карпова, Г.М. Андреева).

Общая гипотеза исследования: структура эмпатии имеет уровневое строение организации при вузовской адаптации, где вышележащие уровни способствуют становлению высокого адаптационного потенциала личности студентов.

Частные гипотезы:

1. Компоненты эмпатии взаимодействуют в виде фасилитационного и ингибирующего воздействия

компонентов вузовской адаптации студентов: социальный, профессиональный и дидактический.

2. Компоненты эмпатии взаимодействуют в виде фасилитационного и ингибирующего воздействия компонентов дезадаптации студентов в вузе, что является обратной гипотезой.

3. Структура эмпатии при вузовской адаптации студентов, исходя из принципов системогенеза, имеет гетерохронное и неравномерное развитие, консолидацию компонентов и является диссипативной.

4. Организация эмпатии в условиях вузовской адаптации студентов может быть исследована и представлена согласно принципам структурно-уровневого подхода.

В предыдущих исследованиях мы применяли следующие методики: методика К. Роджерса, Р. Даймонд (в адаптации А.К. Осницкого), «Диагностика социально-психологической адаптации»; для выявления признаков авторитарной личности была использована методика Т. Адорно, Э. Френкель-Брунсвик, Д. Левинсона, Р. Сэнфорд «Шкала фашизма»; методика диагностики метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности (М.М. Кашапов, Ю.В. Пошехонова); методика диагностики уровня развития рефлексивности, опросник А.В. Карпова; индекс жизнестойкости (С. Мадди); тест определения склонности к суициду (P. Wider), в описании А.Ю. Егорова, С.А. Игумнова; тест П. Карнеса на выявление сексуальной аддикции, в описании А.Ю. Егорова, С.А. Игумнова.

В данном исследовании для установления показателей на аналитическом уровне исследования были использованы следующие методики:

1. Для определения выраженности параметров эмпатии был выбран тест В.В. Бойко диагностики уровня эмпатических способностей, шкалы – рациональный (РЭ), эмоциональный (ЭЭ), интуитивный (ИЭ) каналы эмпатии; установки, способствующие эмпатии (СЭ); проникающая способность в эмпатии (ПСвЭ); идентификация (И); общий уровень эмпатии (ОУ).

Выбор методики обосновывается тем, что основой её шкал послужила классификация эмпатии, которая является ключевой в данном исследовании. Центральное положение занимает теория В.В. Бойко, поскольку он выделил параметры эмпатии, которые соотносятся с существующими в других теориях (М. Хоффмана, Н.И. Сарджveладзе, И.М. Юсупова, М. Дэвиса, В.Е. Клочко, Т.Г. Карягиной и др.) аспектами эмпатии: когнитивным (рациональным), аффективным (эмоциональным) и конативным (активно-действенным) [Бойко, с. 436].

2. Для определения уровня развития трех составляющих компонентов вузовской адаптированности, таких как социальный, профессиональный, дидактический, в исследовании была использована опросниковая стандартная методика «Адаптация студентов к вузу», разработанная М.С. Юркиной.

Выбор методики обосновывается тем, что она позволяет одновременно диагностировать три показателя вузовской адаптации в совокупности, в отличие от аналогичных методик. Шкалы успешно прошли проверку по параметрам: категориальной, конструктной валидности, нормальности распределения и др., что подтверждает степень надежности разработанных шкал теста и что они удовлетворяют психодиагностическим требованиям. Нами был разработан интегральный показатель вузовской адаптированности, который объединяет все три компонента.

В качестве испытуемых выступили студенты первого курса (в количестве 100 человек; из них 42 мужчины и 58 женщин), обучающиеся на факультетах психологии и юриспруденции. Возраст – от 17 до 21 года, средний возраст составил 18 лет.

Процедура исследования заключалась в проведении опроса в первом семестре обучения (октябрь 2023 года).

В результате статистической обработки данных была установлена взаимосвязь компонентов вузовской адаптации и параметров эмпатии. Для анализа нормального распределения был применен критерий Х-квадрат и критерий Колмогорова. Все исследуемые параметры соответствуют нормальному распределению, кроме «интуитивного канала эмпатии» (стандартное отклонение = 1,792 при $p \leq 0,05$, критерий = 17,884). Для определения взаимосвязи между показателями адаптированности и эмпатии используется коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Результаты исследования и их обсуждение

Мы наблюдаем не только положительные, но и отрицательные взаимосвязи между параметрами эмпатии и компонентами вузовской адаптацией (табл. 1).

Рациональный ($r = –0,17$, $p \leq 0,05$) и интуитивный каналы эмпатии отрицательно взаимосвязаны с компонентами вузовской адаптации студентов: дидактическим и профессиональным ($r = –0,34$, $p \leq 0,001$; $r = –0,27$, $p \leq 0,001$). Изначально это можно объяснить тем, что прием информации может быть искажен при его получении. Интуитивное решение во время дидактической адаптации студента затрудняется его недостаточным опытом восприятия в новых условиях. Также принятие своей роли в профессии затрудняется субъективными искажениями первокурсника через эмпатические каналы. Другую ситуацию демонстрирует поведенческая часть эмпатии. Положительные взаимосвязи обнаружены у «проникающей способности в эмпатии с профессиональным компонентом адаптации» ($r = 0,29$, $p \leq 0,01$) и у «идентификации с социальным компонентом вузовской адаптации студентов» ($r = 0,22$, $p \leq 0,05$). Мы объясняем

Таблица 1

Взаимосвязи между параметрами эмпатии и компонентами вузовской адаптации студентов (N = 100)

Параметры эмпатии	Вузовская адаптация студентов		
	Дидактический компонент	Социальный компонент	Профессиональный компонент
Рациональный канал	–0,17*		
Эмоциональный канал			
Интуитивный канал	–0,34***		–0,27**
Установки в эмпатии			
Проникающая способность			0,29**
Идентификация		0,22*	
Общий уровень	–0,18*		

Примечание: * – корреляция значима на уровне $p \leq 0,05$; ** – корреляция значима на уровне $p \leq 0,01$; *** – корреляция значима на уровне $p \leq 0,001$.

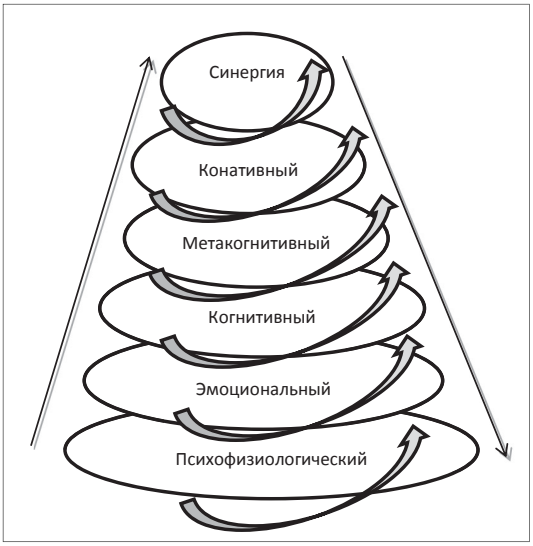


Рис. 1. Структурно-уровневая организация эмпатии в условиях адаптации студентов в вузе

Таблица 2

Структурно-уровневая организация эмпатии и описание каждого уровня в условиях адаптации студентов в вузе

Уровень структурно-уровневой организации	Метафора эмпатии	Характеристика
Синергетический	Эмпатия как метод познания	Управление, инструмент, воздействие на других и себя. Метод познания с целью прогноза и преобразования. Метод целенаправленных изменений.
Конативный	Эмпатия как средство воздействия	Уровень внешнего проявления всех внутренне-психических предыдущих уровней. Преобразования себя. Респонзивность как изменение себя в ответ на изменение других, Другого (И.В. Федоров).
Метакогнитивный	Эмпатия как понимание	Уровень саморегуляции предыдущих уровней, самоконтроля, самопознания внутренне-психических изменений.
Когнитивный	Эмпатия как сочувствие	Распространяется на когнитивные (познавательные процессы): восприятия, ощущения, внимания, памяти, мышления, речи, воображения. Эмпатия может проявляться во всех процессах, например при восприятии.
Эмоциональный	Эмпатия как сопереживание	Сложно регулируемый уровень, отличается механизмами: киральности (В.В. Волов, Г.В. Залевский), фасцинацией, импринтингом и пр. Это искажение эмоций других, где происходит одномоментное «схватывание» эмоций, и сложность «расчленения», сукцессивности процесса. На этом уровне действуют интуитивные решения, которые принимаются подсознательно.
Психофизиологический	Эмпатия как отзеркаливание	Самый ранний уровень формирования в онтогенезе и филогенезе. На этом уровне действуют «зеркальные нейроны», которые обеспечивают эмпатию.

эту неоднородность тем, что существует действенная эмпатия, которая выражается во внешнем изменении себя и преобразовании ситуации. Когда первокурсник умеет реагировать на ситуацию, может не только воспринимать других, но и изменять обстоятельства, он более успешен. Сам феномен разницы эмпатии может быть объяснен через диалектическое единство.

Эмпатия – как «морфоген роста головы гидры», она при сильном отклонении в высоком уровне одного своего параметра запускает ингибирующие свойства для снижения показателей роста. Тем самым возникает перекрестное взаимодействие параметров эмпатии [Смирнов, Соловьева, 2019, с. 15]. Нарушение одного уровня, приводит к дезорганизации всех вышележайших уровней [Анохин, с. 85]. Чем ниже организация эмпатии, тем больше дезадаптация личности (рис. 1, табл. 2)

Мы рассмотрели и обобщили все наши исследования параметров эмпатии и пришли к выводу, что эмпатия в условиях вузовской адаптации студентов имеет структурно-уровневую организацию, где её развитие идет по спирали, тем самым усложняется строение и растет эмпатический потенциал. В исследовании М.А. Холодной и Е.В. Соловьевой подчеркивается многомерный феномен эмпатии [Холодная, Соловьева, с. 33].

Заключение. Можно сделать следующие выводы:

1. Рациональный и интуитивный каналы эмпатии отрицательно взаимосвязаны с компонентами вузовской адаптации студентов: дидактическим и профессиональным.

2. Положительные взаимосвязи обнаружены у «проникающей способности в эмпатии с профессиональным компонентом адаптации» и у «идентификации с социальным компонентом вузовской адаптации студентов».

3. Структура эмпатии в условиях вузовской адаптации неоднородна, и мы можем наблюдать разнонаправленные взаимосвязи.

4. Организация эмпатии в условиях вузовской адаптации студентов может быть исследована и представлена согласно принципам структурно-уровневого подхода. Именно этот подход позволяет увидеть её многомерность.

Большинство негативных воздействий эмпатии интерпретируются в современных и классических исследованиях чаще всего как ошибка проведения исследования, поэтому негативные закономерности почти не описаны в литературе. Эмпатию свойственно отождествлять только с позитивными эффектами раскрытия личностных способностей, игнорируя «артефакты», отклонения и неточности этого утверждения. Важно учитывать эффект «расщепления» показателей личностных способностей. Например, эффект «киральности»: негативного воздействия эмпатии.

Также не всегда необходимо развивать, увеличивать показатели при формировании способностей, ибо подобное стремление к улучшению качества без его структурно-уровневого осмысления может привести к негативным последствиям. Как достичь сложной, высокоуровневой организации эмпатии? Для развития качества важнее не увеличение уровня показателя одной диспозиции при психометрической диагностике, а точнее учитывать взаимодействие качеств. Перспектива дальнейших исследований заключается в нахождении методов учета диссипативности феноменов, при развитии качеств личности направлять педагогическое и психологическое воздействие на усиление структуры качеств и диверсификацию (то есть расширить спектр) формирования уровней организации феномена [Кашапов, с. 139].

Список литературы

Анохин П.К. Системогенез как общая закономерность эволюционного процесса // Бюллетень экспериментальной биологии и медицины. 1948. Т. 26, № 8. С. 81–99.

Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. Москва: Информационно-издательский дом «Филинъ», 1996. 472 с.

Волов В.В., Залевский Г.В. Аналитический метод оценки психоэмоционального состояния // Экспериментальная психология. 2020. Т. 13, № 3. С. 105–117. https://doi.org/10.17759/exppsy.2020130308

Дружинин В.Н. Экспериментальная психология: учеб. пособие. Москва: ИНФРА-М, 1997. 318 с.

Карпов А.В. Структура и сущность субъективной реальности: монография: в 2 т. Т. 1. Сенсорика. Процессы. Сознание. Ярославль: Филигрань, 2021. 627 с.

Карягина Т.Д. Эмпатия как метод: точка зрения современной гуманистической психотерапии // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24, № 5. С. 178–204. https://doi.org/10.17759/cpp2016240510

Кашапов М.М. Абнотивность как характеристика профессионализации мышления педагога // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 29, № 2. С. 137–147. https://doi.org/10.35634/2412-9550-2019-29-2-137-147

Мэтьюс Дж., Люсин Д.В., Робертс Р.Д., Зайднер М. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология. 2004. Т. 1, № 4. С. 3–26.

Пиаже Ж. Психология интеллекта // Психологические труды. Москва: Просвещение, 1969. 659 с.

Роговин М.С., Залевский Г.В. Верифицируемое и интуитивное познание психического // СПЖ. 2001. № 14–15. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/verifitsiruemoe–i–intuitivnoe–poznanie–psihicheskogo (дата обращения: 11.03.2024).

Рубин А.А. Биофизика: учеб. пособие: в 3 т. Москва: Наука, 2004. Т. 1. С. 448.

Сергиенко Е.А., Хлевная Е.А., Ветрова И.И., Никитина А.А. Тест эмоционального интеллекта – русскоязычная методика // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10, № 3. С. 177–192. https://doi.org/10.17759/sps.2019100311

Смирнов А.А., Соловьева Е.В. Закономерности макродинамики вузовской адаптированности первокурсников // Известия Иркутского государственного университета. Сер.: Психология. 2020. Т. 34. С. 72–85. https://doi.org/10.26516/2304-1226.2020.34.72

Смирнов А.А., Соловьева Е.В. Эмпатия как метод познания психического (эмпирический аспект) // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Сер.: Гуманитарные науки. 2022. Т. 16, № 3 (61). С. 516–523. https://doi.org/10.18255/1996-5648-2022-3-516-523.

Смирнов А.А., Соловьева Е.В. Эмпатия как метод познания психического. Теоретический аспект // Ярославский психологический вестник: науч. журнал. 2021. № 2 (50). С. 61–68.

Смирнов А.А. Соловьева Е.В. Взаимосвязь профессионального компонента вузовской адаптации и параметров эмпатии // Ярославский психологический вестник: науч. журнал. 2019. № 3 (45). С. 14–18.

Ушаков Д.В. На пути к целостному видению человека // Психология: Журнал Высшей школы экономики. 2020. Т. 17, № 4. С. 617–629. https://doi.org/10.17323/1813-8918-2020-4-617-629.

Ушаков Д.В. Социальный и эмоциональный интеллект: теоретические подходы и методы измерения // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2005. № 4 (41). С. 131–139.

Федоров И.В. Респонзивная динамика эмпатической активности // Вестник Томского государственного университета. 2014. № 386. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/responzivnaya-dinamika-empaticheskoy-aktivnosti (дата обращения: 30.04.2022).

Филогенетическая эволюция психики: в 2 т. Т. 1. История и этапы / А.А. Карпов; Государственная академия наук, Российская академия образования. Ярославль, 2021. 455 с.

Холодная М.А. Многомерная природа показателей интеллекта и креативности: теоретические и методические следствия // Психологический журнал. 2020. Т. 41, № 3. С. 18–31.

Холодная М.А. Светлые и темные стороны рефлексии и арефлексии: эффект расщепления // Психологический журнал. 2022. Т. 43, № 4. С. 15–26.

Холодная М.А., Соловьева Е.В. Конструктивные и деструктивные аспекты эмпатии как следствие ее многомерной природы // Психологический журнал. 2024. Т. 45, № 1. С. 32–45.

Шадриков В.Д. Понимание: определение и механизмы // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15, № 4. С. 17–24. https://doi.org/10.17759/chp.2019150402

Юсупов И.М. Психология измены: монография. Казань: Познание, 2022. 131 с.

Davis M.H. Empathy: A social psychological approach. Boulder, Westview Press, 1996.

Feshbach N.D., Feshbach S. The relationship between empathy and aggression in two age groups. Developmental Psychology, vol. 1, no. 2, 1969, pp. 102-107. https://doi.org/10.1037/h0027016

Heym N., Kibowski F., Bloxsom C., Blanchard A., Harper A., Wallace L., Firth J., Sumich A. The Dark Empath: Characterising dark traits in the presence of empathy. Personality and Individual Differences, 2020, vol. 169, 110172. https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110172.

Merle-Marie P., Marije R., Lea Jasmin S.F., Annelieke M.R. Social Anxiety and Empathy: A Systematic Review and Meta-analysis. Journal of Anxiety Disorders, vol. 78, 2021, https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2021.102357

Rizzolatti G., Craighero L. The Mirror-Neuron System. Annual Review of Neuroscience, 2004, vol. 27, pp. 169-192.

Rogers C. Empatic: an unappreciated way of being. The Counseling Psychologist, 1975, vol. 5, no. 2. pp. 2-10.

Weisz E., Cikara M. Strategic Regulation of Empathy. Trends in Cognitive Sciences, 2021, vol. 25, no. 3, pp. 213-227. https://doi.org/10.1016/j.tics.2020.12.002.

References

Anohin P.K. *Sistemogenez kak obshchaya zakonomernost' evolyucionnogo processa* [Systemogenesis as a general pattern of the evolutionary process]. *Byulleten' eksperimental'noj biologii i mediciny* [Bulletin of Experimental Biology and Medicine], 1948, vol. 26, no. 8, pp. 81-99. (In Russ.)

Bojko V.V. *Energiya emocij v obshchenii: vzglyad na sebya i na drugih* [The energy of emotions in communication: a look at oneself and others]. Moscow, Filin Information Publ., 1996, 472 p. (In Russ.)

Druzhinin V.N. *Eksperimental'naya psihologiya* [Experimental psychology]: a textbook. Moscow, INFRA-M Publ., 1997, 318 p. (In Russ.)

Fedorov I.V. *Responzivnaya dinamika empaticheskoj aktivnosti* [Responsive dynamics of empathic activity]. *Vestnik tomskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Tomsk State University], 2014, no. 386. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/responzivnaya-dinamika-empaticheskoy-aktivnosti (access date: 30.04.2022). (In Russ.)

Filogeneticheskaya evolyuciya psihiki: v 2 t. [Phylogenetic evolution of the psyche: in 2 vols. Vol. 1: His-

tory and stages]. State Academy of Sciences, Russian Academy of Education. Yaroslavl, 2021, 455 p. (In Russ.)

Holodnaya M.A. *Mnogomernaya priroda pokazatelej intellekta i kreativnosti: teoreticheskie i metodicheskie sledstviya* [The multidimensional nature of intelligence and creativity indicators: theoretical and methodological consequences]. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal], 2020, vol. 41, no. 3, pp. 18–31. (In Russ.)

Holodnaya M.A. *Svetlye i temnye storony refleksii i arefleksii: effekt rasshchepleniya* [The bright and dark sides of reflection and areflexia: the splitting effect]. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal], 2022, vol. 43, no. 4, pp. 15-26. (In Russ.)

Karpov A.V. *Struktura i sushchnost' sub"ektivnoj real'nosti: monografiya: v 2 t. T. 1: Sensorika. Processy. Soznanie* [The structure and essence of subjective reality: a monograph: in 2 vols. Vol. 1: Sensorics. Processes. Conscience]. Yaroslavl, Filigree, 2021, 627 p. (In Russ.)

Karyagina T.D. *Empatiya kak metod: tochka zreniya sovremennoj gumanisticheskoj psihoterapii* [Empathy as a method: a point of view of modern humanistic psychotherapy]. *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya* [Consultative psychology and psychotherapy], 2016, vol. 24, no. 5, pp. 178-204. https://doi.org/10.17759/cpp2016240510 (In Russ.)

Kashapov M.M. *Abnotivnost' kak harakteristika professionalizacii myshleniya pedagoga* [Absenteeism as a characteristic of professionalization of teacher's thinking]. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika* [Bulletin of the Udmurt University. Philosophy series. Psychology. Pedagogy], 2019, vol. 29, no. 2, pp. 137-147. https://doi.org/10.35634/2412-9550-2019-29-2-137-147. (In Russ.)

Met'yus Dzh., Lyusin D.V., Roberts R.D., Zajdner M. *Emocional'nyj intellekt: problemy teorii, izmereniya i primeneniya na praktike* [Emotional intelligence: problems of theory, measurement and application in practice]. *Psihologiya* [Psychology], 2004, vol. 1, no. 4, pp. 3-26. (In Russ.)

Piazhe Zh. *Psihologiya intellekta* [Psychology of intelligence]. *Psihologicheskie trudy* [Psychological works]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1969. 659 p. (In Russ.)

Rogovin M.S., Zalevskij G.V. *Verificiruemoe i intuitivnoe poznanie psihicheskogo* [Verifiable and intuitive cognition of the mental]. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal* [Siberian Psychological Journal], 2001, no. 14-15. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/verifitsiruemoe–i–intuitivnoe–poznanie–psihicheskogo (access date: 05.12.2021). (In Russ.)

Rubin A.A. *Biofizika: uchebnoe posobie: v 3 t.* [Biophysics: a textbook in 3 volumes]. Moscow, Nauka Publ., 2004, vol. 1, pp. 448. (In Russ.)

Sergienko E.A., Hlevnaya E.A., Vetrova I.I., Nikitina A.A. *Test emocional'nogo intellekta – russkoyazychnaya metodika* [Emotional intelligence test – Russian-language methodology]. *Social'naya psihologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2019, vol. 10, no. 3, pp. 177-192. https://doi.org/10.17759/sps.2019100311. (In Russ.)

Smirnov A.A., Solov'eva E.V. *Zakonomernosti makrodinamiki vuzovskoj adaptirovannosti pervokursnikov* [Regularities of macrodynamics of university adaptation of first-year students]. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Psihologiya* [Izvestiya Irkutsk State University. Psychology series], 2020, vol. 34, pp. 72-85. https://doi.org/10.26516/2304-1226.2020.34.72. (In Russ.)

Smirnov A.A., Solov'eva E.V. *Empatiya kak metod poznaniya psihicheskogo (empiricheskij aspekt)* [Empathy as a method of cognition of the mental (empirical aspect)]. *Vestnik Yaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P.G. Demidova. Ser.: Gumanitarnye nauki* [Bulletin of Yaroslavl State University named after P.G. Demidov. The Humanities series], 2022, vol. 16, no. 3 (61), pp. 516-523. https://doi.org/10.18255/1996-5648-2022-3-516-523. (In Russ.)

Shadrikov V.D. *Ponimanie: opredelenie i mekhanizmy* [Understanding: definition and mechanisms]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya* [Cultural and historical psychology], 2019, vol. 15, no. 4, pp. 17-24. https://doi.org/10.17759/chp.2019150402. (In Russ.)

Smirnov A.A., Solov'eva E.V. *Empatiya kak metod poznaniya psihicheskogo. Teoreticheskij aspect* [Empathy as a method of cognition of the mental Theoretical aspect]. *Yaroslavskij psihologicheskij vestnik* [Yaroslavl Psychological Bulletin: Scientific Journal]. Yaroslavl, 2021, no. 2 (50), pp. 61-68. (In Russ.)

Smirnov A.A., Solov'eva E.V. *Vzaimosvyaz' professional'nogo komponenta vuzovskoj adaptacii i parametrov empatii* [Interrelation of the professional component of university adaptation and the parameters of empathy]. *Yaroslavskij psihologicheskij vestnik* [Yaroslavl Psychological Bulletin: Scientific Journal]. Yaroslavl, 2019, no. 3 (45), pp. 14-18. (In Russ.)

Ushakov D.V. *Na puti k celostnomu videniyu cheloveka* [On the way to a holistic vision of a person]. *Psihologiya: Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki* [Psychology: Journal of the Higher School of Economics], 2020, vol. 17, no. 4, pp. 617-629. https://doi.org/10.17323/1813-8918-2020-4-617-629. (In Russ.)

Ushakov D.V. *Social'nyj i emocional'nyj intellekt: teoreticheskie podhody i metody izmereniya* [Social and emotional intelligence: theoretical approaches and measurement methods]. *Vestnik Rossijskogo gumanitarnogo nauchnogo fonda* [Bulletin of the Russian Humanitarian Science Foundation], 2005, no. 4 (41), pp. 131-139. (In Russ.)

Volov V.V., Zalevskij G.V. *Analiticheskij metod ocenki psihoemocional'nogo sostoyaniya* [Analyti-

cal method for assessing the psycho-emotional state]. *Eksperimental'naya psihologiya* [Experimental psychology], 2020, vol. 13, no. 3, pp. 105-117. . https://doi.org/10.17759/exppsy.2020130308 (In Russ.)

Yusupov I.M. *Psihologiya izmeny: monografiya* [Psychology of infidelity: a monograph]. Kazan, Cognition Publ., 2022, 131 p. (In Russ.)

Davis M.H. Empathy: A social psychological approach. Boulder, Westview Press, 1996.

Feshbach N.D., Feshbach S. The relationship between empathy and aggression in two age groups. Developmental Psychology, vol. 1, no. 2, 1969, pp. 102-107. https://doi.org/10.1037/h0027016

Heym N., Kibowski F., Bloxsom C., Blanchard A., Harper A., Wallace L., Firth J., Sumich A. The Dark Empath: Characterising dark traits in the presence of empathy. Personality and Individual Differences, 2020, vol. 169, 110172. https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110172.

Merle-Marie P., Marije R., Lea Jasmin S.F., Annelieke M.R. Social Anxiety and Empathy: A Systematic Review and Meta-analysis. Journal of Anxiety Disorders, vol. 78, 2021, https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2021.102357

Rizzolatti G., Craighero L. The Mirror-Neuron System. Annual Review of Neuroscience, 2004, vol. 27, pp. 169-192.

Rogers C. Empatic: an unappreciated way of being. The Counseling Psychologist, 1975, vol. 5, no. 2. pp. 2-10.

Weisz E., Cikara M. Strategic Regulation of Empathy. Trends in Cognitive Sciences, 2021, vol. 25, no. 3, pp. 213-227. https://doi.org/10.1016/j.tics.2020.12.002.

Статья поступила в редакцию 19.08.2024; одобрена после рецензирования 14.10.2024; принята к публикации 14.10.2024.

The article was submitted 19.08.2024; approved after reviewing 14.10.2024; accepted for publication 14.10.2024.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 108–121. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 4, pp. 108–121. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 378:37
EDN 378:37
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-108-121

ФАКТОРЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Халадов Хож-Ахмед Султанович, кандидат философских наук, доцент, проректор по внешним связям, Государственный университет просвещения, Москва, Россия, haladov70@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-9053-3112

Ходырев Александр Михайлович, кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник, Государственный университет просвещения, Москва, Россия; первый проректор, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, a.khodyrev@yspu.org, https://orcid.org/0000-0002-9009-8296

Головина Инна Валентиновна, кандидат химических наук, доцент, начальник управления взаимодействия с педагогическими вузами, Государственный университет просвещения, Москва, Россия, igolovina1@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-5341-8537

Аннотация. Статья посвящена анализу факторов академической мобильности, влияющих на формирование гражданской идентичности будущих педагогов. В условиях глобализации образования академическая мобильность становится неотъемлемой составляющей процесса профессиональной подготовки студентов, в том числе и будущих педагогов. В представленном исследовании авторы применяют как количественные, так и качественные методы исследования, которые позволяют оценить сдерживающие и ресурсные факторы академической мобильности в вопросах формирования гражданской идентичности у студентов педагогических вузов, а также их профессиональные интересы в рамках этих образовательных возможностей. В исследовании приняли участие 396 студентов очной формы обучения педагогических вузов из 24 субъектов Российской Федерации, из которых 122 студента принимали участие в программах академической мобильности и 274 студента в таких программах участия не принимали. В качестве основной методики изучения механизмов академической мобильности студентов – будущих педагогов была использована авторская анкета «Специфика участия студентов в академической мобильности», также применялся непараметрический U-критерий Манна – Уитни. Результаты исследования показали, что студенты, принявшие участие в программах академической мобильности, дают положительную оценку такому образовательному опыту в своем профессиональном развитии, при этом студенты педагогических вузов, независимо от опыта участия в таких программах, демонстрируют ответственное и серьезное отношение к программам академической мобильности, что сопряжено с достаточно высокими ожиданиями относительно результатов своего участия и ориентацией на развитие гражданской идентичности.

Ключевые слова: академическая мобильность, высшие учебные заведения, качество педагогического образования, образовательная миграция, факторы академической мобильности, профессиональная карьера, студенты педагогических вузов, ценностно-смысловые ориентации.

Благодарности. Исследование выполнено в рамках проекта «Механизмы академической мобильности в формировании гражданской идентичности будущих педагогов», который реализуется при финансовой поддержке Минпросвещения России в рамках государственного задания № 073-00039-24-09 от 24.05.2024.

Для цитирования: Халадов Хож-Ахмед С., Ходырев А.М., Головина И.В. Факторы академической мобильности, влияющие на формирование гражданской идентичности будущих педагогов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 108–121. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-108-121

© Халадов Х.-А.С., Ходырев А.М., Головина И.В., 2024

Research article

FACTORS OF ACADEMIC MOBILITY INFLUENCING THE FORMATION OF CIVIL IDENTITY OF FUTURE TEACHERS

Khozh-Akhmed Sul. Khaladov, PhD in Philosophy, Associate Professor, Vice-Rector for External Relations, State University of Education, Moscow, Russia, haladov70@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-9053-3112

Aleksandr Mi. Khodyrev, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Researcher, Laboratory for the Study of Modern Directions of Education Development, State University of Education, Moscow, Russia, First Vice-Rector, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, a.khodyrev@yspu.org, https://orcid.org/0000-0002-9009-8296

Inna V. Golovina, PhD in Chemistry, Associate Professor, Head of Department, Department of Interaction with Pedagogical Universities, State University of Education, Moscow, Russia, e-mail: igolovina1@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-5341-8537

Abstract. The article analyzes the factors of academic mobility that influence the formation of civic identity of future teachers. In the context of globalization of education, academic mobility is becoming an integral part of the process of professional training of students, including future teachers. In the presented study, the authors use both quantitative and qualitative research methods that allow us to assess the restraining and resource factors of academic mobility in matters of forming civic identity among students of pedagogical universities, as well as their professional interests within the framework of these educational opportunities. The study involved 396 full-time students of pedagogical universities from 24 constituent entities of the Russian Federation, of which 122 students participated in academic mobility programs and 274 students did not participate in such programs. The author's questionnaire "Specifics of student participation in academic mobility" was used as the main methodology for studying the mechanisms of academic mobility of students - future teachers, and the nonparametric Mann-Whitney U-test was also used. The results of the study showed that students who took part in academic mobility programs give a positive assessment of such educational experience in their professional development, while students of pedagogical universities, regardless of their experience of participating in such programs, demonstrate a responsible and serious attitude towards academic mobility programs, which is associated with fairly high expectations regarding the results of their participation and a focus on the development of civic identity.

Keywords: academic mobility; higher education institutions; quality of pedagogical education; educational migration; academic mobility factors; professional career; students of pedagogical universities; value-semantic orientations.

Acknowledgments. The research was carried out within the framework of the project "Mechanisms of academic mobility in the formation of the civic identity of future teachers", which is being implemented with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation within the framework of state assignment No. 073-00039-24-09 dated 2.

For citation: Khaladov Khozh-Akhmed S., Khodyrev A.M., Golovina I.V. Factors of academic mobility influencing the formation of civil identity of future teachers. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 4, pp. 108–121. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-108-121

Введение. В современном динамичном мире академическая мобильность выступает не только источником экономического развития страны, но и одним из условий формирования традиционных ценностей и гражданской идентичности специалистов. Возможность обучаться или преподавать в других образовательных организациях, проводить научные исследования совместно с коллегами из других университетов стала неотъемлемой частью системы образования и науки во всем мире [Международная академическая мобильность]. Само понятие «академическая мобильность» рассматривается исследователями с различных сторон, что позволяет выделить основные векторы изучения данного феномена. Например, Л.В. Федина рассматривает академическую мобильность с позиций как функционального (как форма интернационализации высшего образования, как единое образовательное пространство), так и феноменологического подходов (как перемещение студентов, как сочетание личностных качеств) [Федина].

Во-первых, академическую мобильность можно рассматривать с точки зрения образовательной миграции, в рамках которой определенная часть населения, в основном молодежь, перемещается из одних регионов в другие с целью обучения в образовательных организациях вне региона проживания. В данном случае выделяют международную, внутригосударственную и локальную образовательную миграцию. Одной из ключевых проблем, на которую обращают внимание исследователи, является процесс адаптации образовательных мигрантов к новым условиям социокультурной среды, особенно это относится к иностранным гражданам [Макеева; Гурьянчик].

Во-вторых, академическая мобильность представляет собой процесс временного перемещения обучающихся и педагогов, научных работников из одного

вуза в другой как внутри страны, так и за ее пределы с целью получения нового знания и опыта в совместной учебной и научной деятельности, развития гражданской идентичности. Такой подход предполагает выделение международной и межвузовской академической мобильности. А.А. Кузнецов рассматривает академическую мобильность как «перемещение кого-либо, имеющего отношение к образованию, на определенный период в другое образовательное учреждение для обучения, преподавания или проведения занятий, после чего учащиеся, преподаватель или исследователь возвращается в своё основное учебное заведение» [Кузнецов: 37]. Говоря о межвузовской или внутренней академической мобильности, следует указать на необходимость внедрения в практику российской системы образования соответствующих программ, которые бы позволили не только повышать конкурентоспособность отечественных вузов, но и стимулировать обучающихся на профессиональное развитие [Алдакимова].

В-третьих, академическая мобильность представляет собой не только процесс физического перемещения индивидов или групп, но и их готовность и способность к такому перемещению. Другими словами, речь идет об интегративном качестве личности. Исходя из этого, Н.К. Дмитриева рассматривает академическую мобильность как «целостное личностное качество, формируемое в процессе обучения и представляющее динамичное состояние составляющих его компонентов, характеризующее ее способность и готовность адаптироваться, изменяться и преобразовывать себя и окружающую среду» [Дмитриева]. В зарубежных исследованиях академической мобильности также выделяется личностный фактор, который отражает укрепление собственной самооценки, саморазвитие в условиях неопределенности и меняющегося мира, своеобразную модель самостоятельного конструирования собственной биографии – «do-It-yourself biography» [Papatsiba: 29].

В научных исследованиях академическая мобильность все чаще рассматривается как с точки зрения пространственного перемещения, так и с точки зрения личностных качеств. Так, Т.К. Ростовская под академической мобильностью понимает «…совокупность установок и готовности к перемещению (то есть потенциала), а также собственно территориальное перемещение (то есть академическую миграцию) с целью получения образования, повышения квалификации и научно-образовательной деятельности как студентов, так и профессорско-преподавательского состава в системе образования и науки» [Ростовская: 282]. Такое сочетание пространственного и личностного в рамках академической мобильности позволяет выделять это понятие в широком и узком смыслах. R. Sakhieva, L. Semenova в узком смысле под академической мобильностью понимают «конкретные действия, технологии и механизмы, связанные с системой академического обмена студентами из разных стран», тогда как в широком смысле она может трактоваться как «сочетание личностных качеств студента» [Sakhieva et al.: 258].

Научные исследования, посвященные проблеме академической мобильности, в большей степени касаются студенческого сообщества, то есть молодежи, которая в силу своих социально-демографических и психологических характеристик проявляет большую готовность к перемещениям и изменениям [Бугайчук]. Однако ряд исследователей концентрирует внимание и на характеристиках и проблемах мобильности других субъектов. Например, А.Н. Александрова уделяет внимание совместным образовательным проектам российских педагогов с зарубежными коллегами как возможность реализации академической мобильности [Александрова], а В.И. Крячко рассматривает возможности и ограничения академической мобильности в научно-исследовательской среде [Крячко]. А.В. Малахов, исследуя гендерный компонент академической мобильности российских ученых, приходит к выводу, что женщины-ученые в силу ряда причин в меньшей степени проявляют готовность участвовать в международных научных проектах [Малахов].

Развитие цифровых технологий в современном мире позволило вывести академическую мобильность в виртуальное пространство. Виртуальная академическая мобильность в отличие от физической имеет ряд неоспоримых преимуществ, которые, по мнению К.С. Крючковой, заключаются «в доступности и открытости образования; возможности обучения на курсах ведущих специалистов страны и мира; более удобной форме подачи учебного материала (интерактивной, мультимедийной) и организации деятельности студента; индивидуализации образовательного процесса; отсутствии ограничений по месту и времени обучения; перспективе одновременного обучения в нескольких образовательных организациях; выборе дополнительных курсов, соответствующих узконаправленным профессиональным интересам студента, и построении индивидуальной траектории обучения; возможности предварительной апробации программ выбранного вуза» [Крючкова: 191–192].

Еще одним аспектом в изучении академической мобильности студентов является измерение ее эффективности, то есть определение критериев и показателей, с помощью которых возможно изучить результативность как самого процесса, так и личностных характеристик студентов, принимающих участие в академической мобильности. В последние десятилетия в области педагогической науки сформировался многоаспектный критериально-оценоч-

ный инструмент для определения уровня развития академической мобильности студентов. В частности, В.М. Ростовцева и В.В. Извеков выделяют мотивационный, организационный, деятельностный, операционно-деятельностный, рефлексивный и когнитивно-коммуникативный критерии [Ростовцева, Извеков]. В свою очередь, В.И. Загвязинский акцентирует внимание на желании и готовности работать в другом или зарубежном вузе [Загвязинский]. И.А. Носков и А.М. Маратова предлагают в качестве «оценки динамики сформированности готовности к академической мобильности студентов с позиций результативности (как комплексный образовательный результат), во-первых, разрабатывать критерии и показатели, учитывающие требования, принципы и подходы, адекватные структуре и сущности исследуемого процесса, а во-вторых, опираться на применение критериев, связанных с личностными качествами обучающихся, – мотивационно-ценностных, когнитивных, содержательно-деятельностных и оценочно-рефлексивных» [Носков: 50].

Академическая мобильность с точки зрения психологии предполагает выход за привычные рамки в условиях неопределенности и риска. Следовательно, вызывает у субъектов тревогу как за сам процесс, так и за его полезность или результативность. Другими словами, речь идет о субъективном представлении пользы результатов мобильности на личностное развитие, субъективной оценки личностного благополучия. В этой связи немаловажным аспектом выступает психолого-педагогическое сопровождение процесса подготовки и реализации академической мобильности студентов со стороны педагогов. С.А. Перышкова, отмечая важность и необходимость психологического сопровождения академической мобильности студентов, рассуждает о нем как о «комплексе мероприятий, длительно и систематично осуществляемых специально подготовленным преподавателем для воздействия на студентов и разрешения их личностных проблем в процессе развития его академической мобильности» [Перышкова: 91].

Таким образом, анализ научных исследований по теме академической мобильности позволяет сделать вывод о многоаспектности и многовекторности проблем, изучаемых как в российском, так и в зарубежном научном сообществе, в том числе отмечается проблема выявления факторов академической мобильности, влияющих на формирование гражданской идентичности будущих педагогов. Междисциплинарный подход к изучению академической мобильности продиктован сочетанием философских, социальных и психолого-педагогических компонентов данного феномена.

Методы исследования. Привлечение к исследованию представителей студенческого сообщества педагогических университетов страны, участвовавших и не участвовавших в академической мобильности, предопределили постановку цели исследования: изучить и проанализировать факторы академической мобильности, влияющие на формирование гражданской идентичности будущих педагогов. Исходя из поставленной цели, авторы решали следующие задачи: провести опрос обучающихся на предмет их готовности участвовать в различных формах и видах академической мобильности; провести сравнительный анализ полученных результатов; сопоставить полученные данные со значениями структурных компонентов академической мобильности у студентов – будущих педагогов; интерпретировать полученные результаты.

В качестве основной методики исследования механизмов академической мобильности студентов – будущих педагогов мы предлагаем авторскую анкету «Специфика участия студентов в академической мобильности», которая позволяет изучить и проанализировать сдерживающие и ресурсные факторы академической мобильности, влияющие на формирование гражданской идентичности будущих педагогов. Опросник состоит из 26 вопросов, которые носят закрытый, открытый и полузакрытый характер. При этом вопросы давали возможность респондентам не только выбрать предлагаемый вариант ответа, но и высказать свое мнение в виде короткого ответа.

В исследовании приняли участие студенты очной формы обучения обоих полов 1–5 курсов педагогических университетов из 24 субъектов России. Выборочная совокупность составила 396 человек, из которых 122 студента принимали участие в программах академической мобильности и 274 студента в таких программах участия не принимали.

Авторы исходили из необходимости максимизации анонимности при ответе на вопросы анкеты, что позволило увеличить правдивость ответов и уменьшить степень социальной желательности.

Для сравнения двух независимых выборок студентов – будущих педагогов, принимавших участие в академической мобильности и не принимавших участие, использовался непараметрический U-критерий Манна – Уитни. Это позволило нам определить наличие или отсутствие статистически значимых различий в ответах респондентов из двух групп выборки.

Результаты исследования. Для изучения особенностей участия студентов педагогических вузов в академической мобильности была использована анкета для студентов по специфике их участия в академической мобильности.

Уровень своей текущей успеваемости большинство студентов оценило как хороший. Большинство студентов считают, что обучение в рамках программы студенческой академической мобильности будет достаточно полезным с точки зрения повышения качества их педагогического образования.

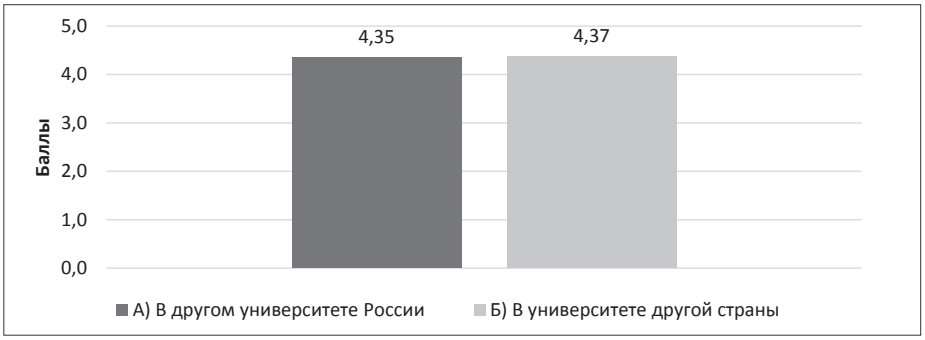


Рис. 1. Оценка полезности участия в программе академической мобильности студентами – будущими педагогами

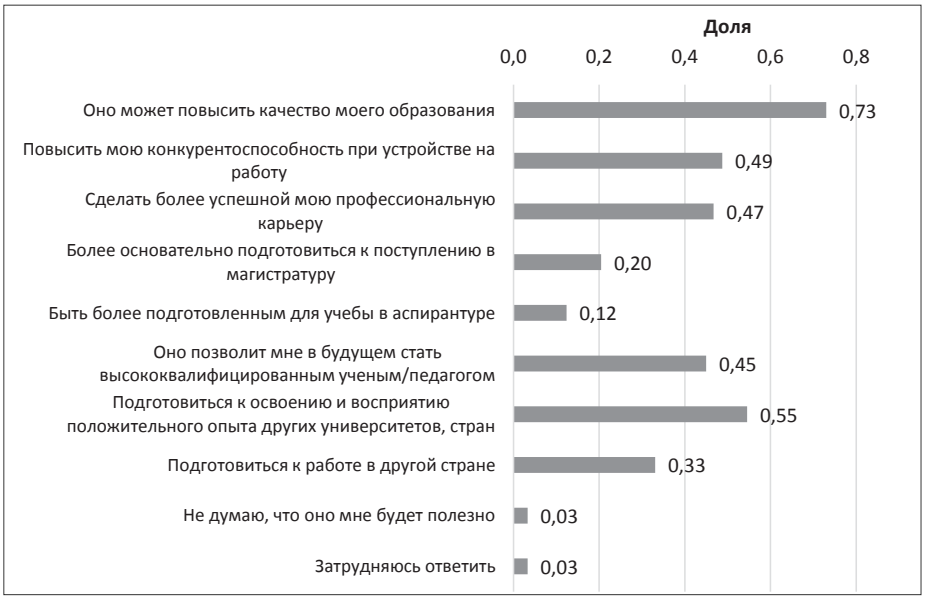


Рис. 2. Представления студентов – будущих педагогов о влиянии обучения в других университетах России

При этом данная позиция высказывается студентами как относительно обучения в других вузах России, так и в вузах других стран (рис. 1).

Распределение ответов студентов о том, на что именно может положительно повлиять обучение в других университетах России, представлено на рисунке 2.

Большинство студентов (73 %) придерживаются мнения о том, что опыт обучения в других российских университетах может повысить качество их педагогического образования. Чуть более половины опрошенных считают, что опыт обучения в других российских вузах позволит им подготовиться к освоению и восприятию положительного опыта других университетов, стран (55 %).

Около половины респондентов указали, что обучение в других университетах России повысит их конкурентоспособность при трудоустройстве (49 %), поможет сделать профессиональную карьеру более успешной (47 %), позволит стать высококвалифицированным ученым/педагогом (45 %). Как видим, почти каждый второй студент рассматривает участие в программе академической мобильности как прямой вклад в свое профессиональное будущее.

Около трети студентов (33 %) рассматривают обучение в других университетах России как способ подготовки к работе в другой стране. Примерно такая же доля опрошенных связывают обучение в других российских вузах с подготовкой к продолжению своего академического образования: обучению в магистратуре (20 %), в аспирантуре (12 %).

Только 3 % респондентов считают, что обучение в других университетах не имеет для них никакой пользы. Еще 3 % студентов затруднились дать ответ на данный вопрос.

Таким образом, позитивные эффекты участия в программе академической мобильности представлены в сознании студентов через две ключевые позиции: повышение качества текущего образования и вклад в будущую профессиональную карьеру.

При этом студенты считают полезным прохождение специальных курсов в университете для предварительного изучения особенностей культуры, ценностей, специфики образования и науки региона, в который они могут направиться в рамках студенческого академического обмена, что будет являться стимулирующим фактором развития гражданской идентичности.

Представления студентов о наиболее приемлемых видах обучения в других университетах представлены на рисунке 3.

Наибольшая доля опрошенных студентов (46 %) отдают предпочтение академическому обмену в со-

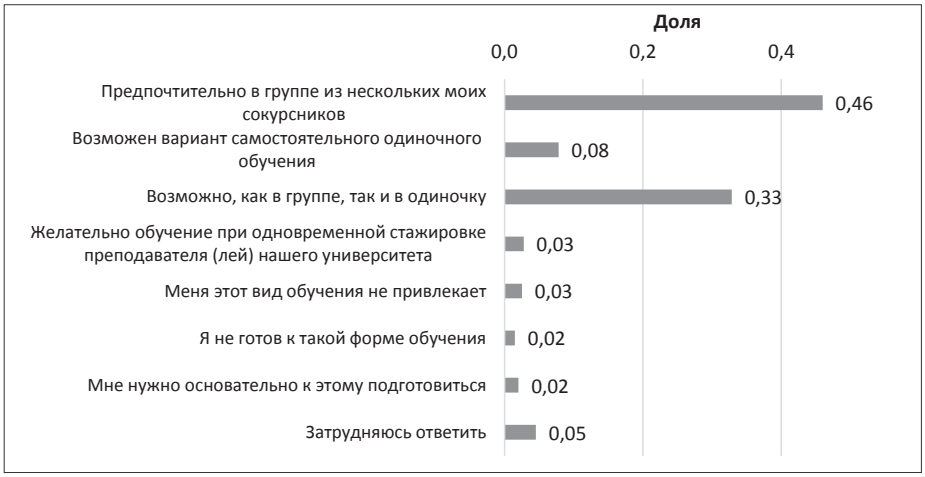


Рис. 3. Представления студентов – будущих педагогов о приемлемых видах обучения в других университетах России

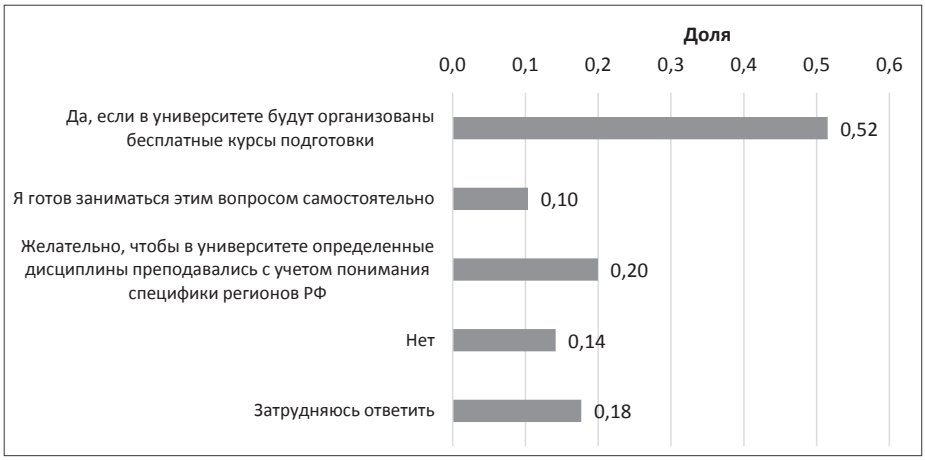


Рис. 4. Готовность студентов – будущих педагогов к организации собственной поездки в другой российский университет для обучения в рамках студенческого академического обмена

ставе студенческой группы, а треть студентов (33 %) допускают для себя варианты обучения в других университетах как в составе группы, так и в одиночку. Лишь 8 % респондентов указали, что готовы к студенческому академическому обмену в формате самостоятельного одиночного обучения. Как мы видим, ориентация на индивидуальные формы обучения оказывается препятствующим фактором академической мобильности.

Следует отметить, что для 3 % студентов наиболее приемлемым форматом организации обмена является обучение при одновременной стажировке преподавателя(лей) своего вуза.

Около 5 % опрошенных не готовы к участию в программах обмена: для 3 % эта программа не является привлекательной, а 2 % студентов не ощущают в себе достаточной готовности к такой форме обучения.

Кроме того, 2 % студентов указали, что программа студенческого обмена требует тщательной подготовки, а 5 % затруднились дать ответ на вопрос о наиболее приемлемых формах обучения в других вузах страны.

Средняя оценка собственной подготовленности к участию к академическому обмену составила у студентов 7,15 баллов (по 10-балльной шкале). Это демонстрирует достаточно высокую степень готовности студентов к участию в программах обмена.

На рисунке 4 представлено распределение ответов студентов на вопрос об их готовности организовать собственную поездку в другой российский университет для обучения (в рамках программы студенческого академического обмена).

Полученные результаты показывают, что 52 % студентов – будущих педагогов указали, что готовы организовать свою поездку для обучения при условии, что в университете будут проведены бесплатные подготовительные курсы.

Пятая часть опрошенных (20 %) высказали пожелание по организации в университете преподавания определенных дисциплин таким образом, чтобы они учитывали и включали в себя знакомство со спецификой российских регионов. 10 % студентов указали, что готовы организовать свою образовательную поездку в другой регион РФ самостоятельно.

Практически каждый пятый опрошенный студент (18 %) затруднился дать ответ на данный вопрос, а 14 % респондентов обозначили, что не готовы организовывать свою поездку по программе академического обмена.

В целом можно отметить наличие достаточно четкого запроса от студентов на организацию подготовительной работы со стороны вуза – как в рамках содержания образовательных программ, так и в более узких рамках подготовки к участию в обмене. Именно бесплатная подготовка к академическому обмену представляется ресурсом для развития как академической мобильности, так и гражданской идентичности студентов.

На рисунке 5 представлены ответы опрошенных студентов на вопрос о готовности финансового участия в организации собственной поездки для обучения в другом университете в рамках студенческого академического обмена.

По совокупности около половины студентов – будущих педагогов не готовы оплачивать свое участие в программе академического обмена. Треть из них (34 %) не готовы к своему финансовому участию, так как считают, что это должно оплачиваться государством или принимающей стороной, а 15 % не имеют финансовых средств для организации своего участия в программе академического обмена.

Только 9 % опрошенных студентов указали, что готовы обратиться к поиску необходимых средств на обучение через различные фонды, еще 8 % заявили, что могли бы зарабатывать на свое обучение параллельно со своей учебой.

Около 20 % студентов указали, что готовы к оплате своими средствами той или иной части обучения: 2 % готовы оплатить все расходы полностью; 4 % готовы оплатить до половины расходов; 6 % – до 25 % расходов, 9 % готовы оплатить до 10 % требуемых расходов.

В данном случае обращает на себя внимание следующий факт: несмотря на то, что программа академической мобильности в восприятии студентов работает преимущественно на качество их образования и карьерные возможности, они в большинстве своем не готовы к расходам для реализации этой возможности. Таким образом, студенческое сообщество условно можно разделить на две группы по готовности и желанию оплачивать программы мобильности: способные и готовые ее оплачивать и неготовые. В этой связи трудно не согласиться с El. Murphy-Lejeune, который пишет, что «мобильность доступна не всем. В то время как для некоторых это будет очевидный выбор, для других это будет только невозможная мечта. Таким образом, с точки зрения студенческой мобильности есть избранные и есть обреченные» [Murphy-Lejeune: 12]. К сожалению, мы можем констатировать, что финансовая нагрузка на студентов в рамках академической мобильности будет препятствующим фактором.

На рисунке 6 представлены еще ряд ответов студентов – будущих педагогов на вопросы, касающиеся их отношения к академической мобильности.

Большинство опрошенных студентов выразило желание (ответ «скорее хотел(а) бы»):

– принимать участие в обучающих семинарах, форумах, посвященных информированию студентов и аспирантов о различных видах стипендий для участия в программах международной и внутрироссийской академической мобильности;

– во время обучения в университете пройти стажировку в другом университете по долгосрочной программе (один семестр, один год);

– во время обучения в университете пройти стажировку в другом университете по краткосрочной программе (практика, летние школы, конференции);

– задать вопросы студенту/аспиранту, который уже имел возможность обучения за рубежом / в другом российском вузе;

– на волонтерской основе участвовать в организации приема студентов, приезжающих в Ваш университет в рамках академической мобильности.

Кроме того, в большинстве своем студенты высказывают позицию, что непрерывное образование



Рис. 5. Готовность студентов – будущих педагогов к финансовому участию в организации собственной поездки в другой российский университет для обучения в рамках студенческого академического обмена

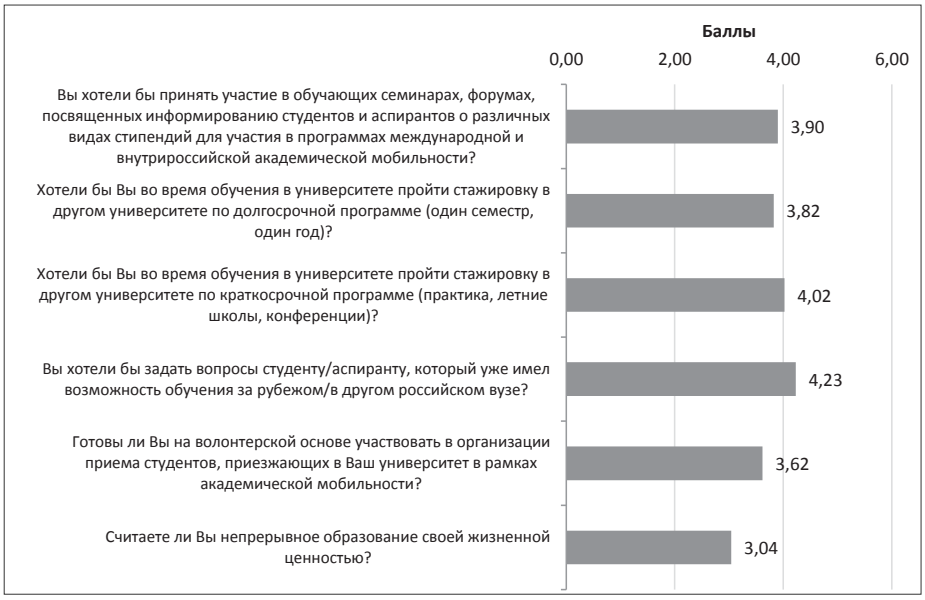


Рис. 6. Отношение студентов – будущих педагогов к различным аспектам академической мобильности



Рис. 7. Доля студентов, принимающих участие в программе академической мобильности

в целом может быть обозначено как их жизненная ценность. Все представленные выше мнения студентов – будущих педагогов определяют общую их заинтересованность в академической мобильности, что не может не радовать, так как именно развитие академической мобильности определяет и стимулирует профессиональное развитие личности, в том числе и развитие ее ценностно-смысловой сферы, аспектов гражданской идентичности.

В целом исследование готовности студентов к академической мобильности позволяет сделать вывод о том, что студенты – будущие педагоги характеризуются достаточной сформированностью способности и готовности адаптироваться к динамичному многообразию образовательного пространства. Они осознают возможные позитивные эффекты от участия в программе академической мобильности, в том числе и ориентированные на развитие их гражданской идентичности, и выражают готовность к более подробному изучению данной программы. При этом участие значительной доли студентов – будущих педагогов в студенческом обмене сопряжено с тремя важными условиями: 1) организация обмена наиболее предпочтительна в составе группы; 2) организация в вузе целенаправленной подготовки к участию в студенческом академическом обмене; 3) отсутствие необходимости личных финансовых затрат на участие в программе обмена.

Для детализации представлений об особенностях и факторах академической мобильности студентов – будущих педагогов, влияющих на формирование гражданской идентичности, нами было проведено сравнение изучаемых показателей у студентов, участвующих и не участвующих в программе академической мобильности. Для проверки статистической достоверности различий был использован U-критерий Манна – Уитни.

В 2023/24 учебном году около четверти студентов (26 %) стали участниками программы академической мобильности (рис. 7).

Кроме того, еще 5 % студентов имеют опыт участия в программе студенческого академического обмена, но в предыдущие учебные годы.

Большинство студентов – будущих педагогов (69 %) ни разу не принимали участие в программе академической мобильности.

Рассмотрим специфику участия в академической мобильности студентов, имеющих и не имеющих опыта участия в программе академической мобильности.

По оценке уровня своей текущей успеваемости студенты – будущие педагоги не продемонстрировали значимых различий ($M_{уч} = 4{,}25$, $M_{н/уч} = 4{,}16$; $U = 15141$; $p = 0{,}198$).

На рисунке 8 представлены средние оценки студентами полезности обучения в рамках программы студенческой академической мобильности для повышения качества педагогического образования.

Студенты, принимавшие участие в программе академической мобильности, достоверно выше оценили полезность этой программы. Данная позиция касается как обучения в других университетах России ($U = 11\,397$; $p < 0{,}001$), так и в зарубежных университетах ($U = 11\,582$; $p < 0{,}001$).

Данный результат вполне ожидаем и указывает на то, что полученный студентами опыт участия в программе академической мобильности имеет для них достаточно ощутимую ценность и полезность.

Конкретизировать полученные положительные эффекты позволяет анализ ответов студентов на вопрос, на что именно может повлиять на обучение в других университетах России (рис. 9).

По большинству позиций ответы студентов оказались сходными, однако были выявлены некоторые значимые различия.

Так, среди студентов, принявших участие в программе академической мобильности, значимо меньше доля тех, кто связывает опыт обучения в других университетах России с более успешной профессиональной карьерой ($U = 14339$; $p < 0{,}01$). При этом студенты – участники программы академической мобильности значимо чаще указывают на то, что это помогает подготовиться к освоению и восприятию положительного опыта других университетов и стран ($U = 14050$; $p < 0{,}01$).



Рис. 8. Оценка полезности участия в программе академической мобильности студентами – будущими педагогами, имеющими и не имеющими опыта участия в программе академической мобильности.
Примечание: *** – различия на уровне значимости $p < 0{,}001$.

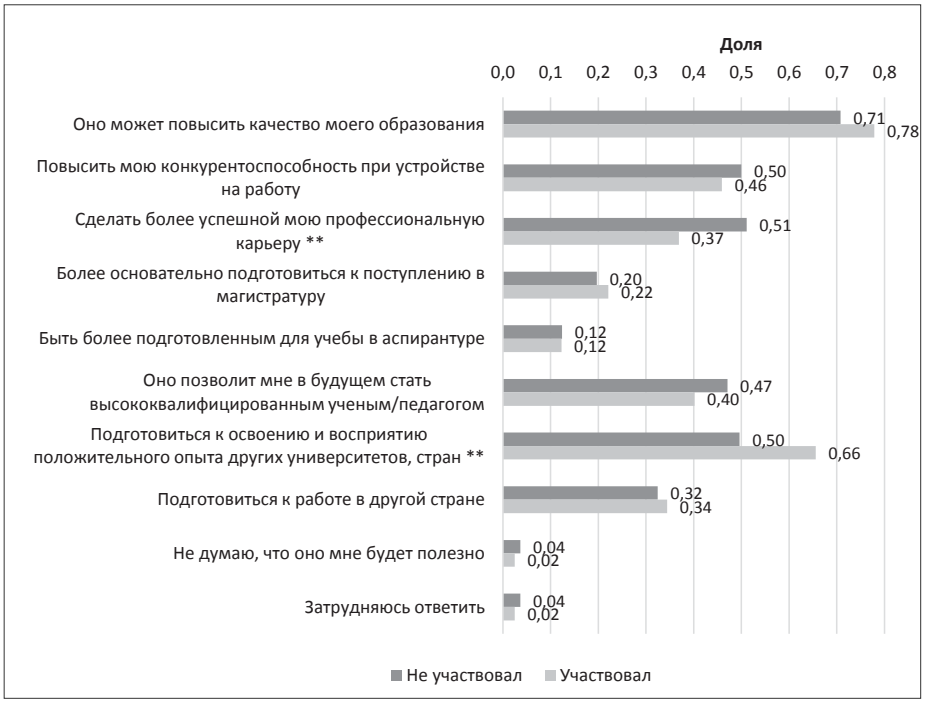


Рис. 9. Представления студентов – будущих педагогов, имеющих и не имеющих опыта участия в программе академической мобильности, о влиянии обучения в других университетах России.
Примечание: ** – различия на уровне значимости $p < 0{,}01$.

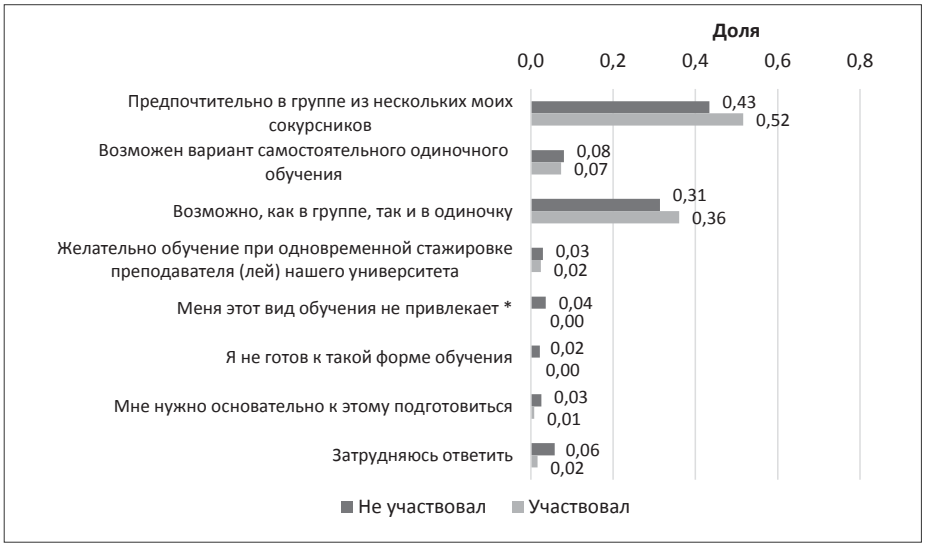


Рис. 10. Представления студентов – будущих педагогов, имеющих и не имеющих опыта участия в программе академической мобильности, о приемлемых видах обучения в других университетах России.
Примечание: * – различия на уровне значимости $p < 0,05$.

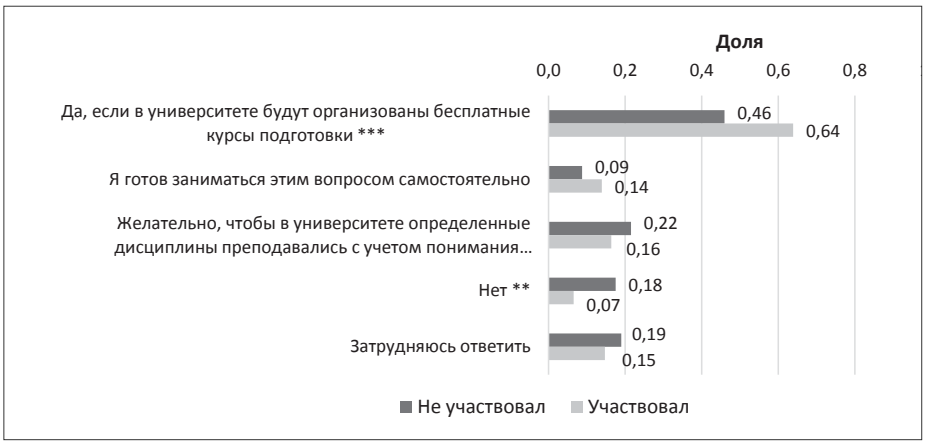


Рис. 11. Готовность студентов – будущих педагогов, имеющих и не имеющих опыта участия в программе академической мобильности, к организации собственной поездки в другой российский университет для обучения в рамках студенческого академического обмена.
Примечание: ** – различия на уровне значимости $p < 0,01$; *** – различия на уровне значимости $p<0,001$.

Полученный студентами опыт академического обмена и его последующая рефлексия способствовали, прежде всего, повышению их учебно-профессиональной открытости и адаптивности, повышению сосредоточенности на текущем этапе своей жизни – получении педагогического образования.

Относительно необходимости изучения на специальных курсах в университете особенностей культуры, образования и науки региона, в котором возможно прохождение обучения в рамках обмена, студенты продемонстрировали единство мнений. Студенты, участвовавшие и не участвовавшие в программе обмена, считают подобные курсы достаточно полезными.

На рисунке 10 представлено распределение ответов студентов о наиболее предпочтительных для них формах организации обучения в вузах других регионов России.

Студенты обеих групп демонстрируют сходные позиции: наиболее приемлемым вариантом для них выступает обучение в группе из нескольких своих сокурсников. Треть опрошенных в каждой из групп указали, что допускают организацию обучения как в группе, так и в одиночку.

Статистически достоверные различия были выявлены только по отсутствию привлекательности подобного вида обучения. Среди студентов, не имеющих опыта участия в программе обмена, доля таких ответов составила 4 %. Среди студентов, уже принявших участие в академическом обмене, никто не указал, что данный вид обучения их не привлекает ($U = 16104$; $p < 0,05$).

Оценка степени своей подготовленности к академическому обмену у студентов ожидаемо различна ($U = 6593$; $p < 0,001$): студенты, не участвовавшие ранее в этой программе, оценили свою подготовленность в среднем на 6,37 баллов, а студенты, принявшие участие в обмене – на 8,91 баллов (по 10-балльной шкале). Высокая оценка своей подготовленности у студентов-участников программы обмена свидетельствует о том, что полученный ими опыт оказал-

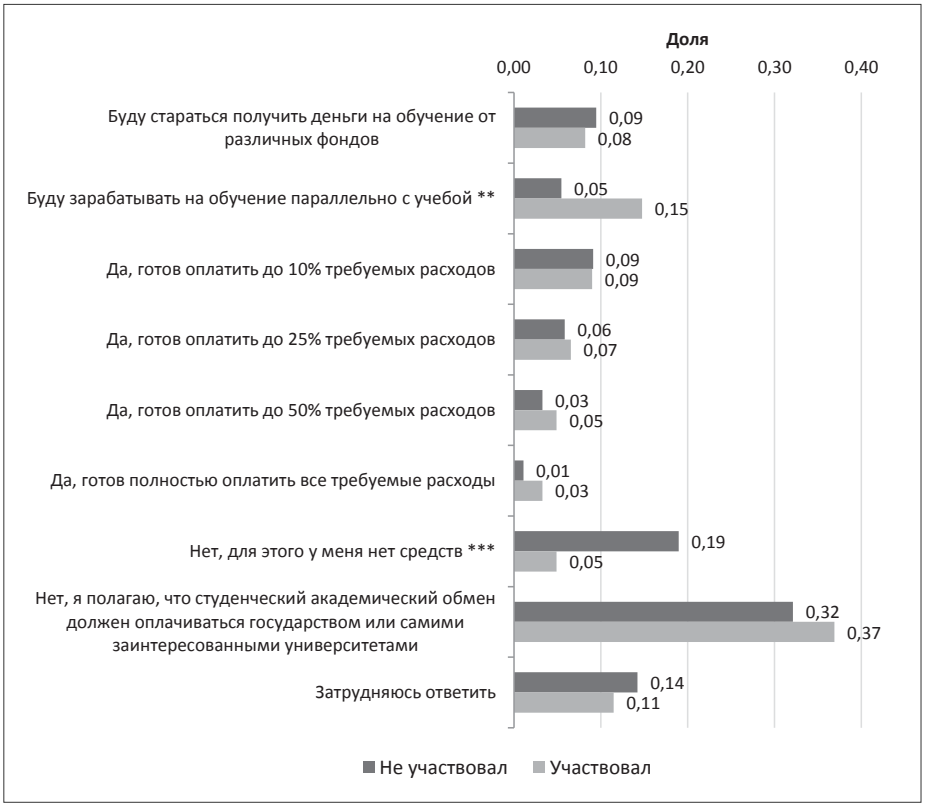


Рис. 12. Готовность студентов – будущих педагогов, имеющих и не имеющих опыта участия в программе академической мобильности, к финансовому участию в организации собственной поездки в другой российский университет для обучения в рамках студенческого академического обмена.
Примечания: ** – различия на уровне значимости $p < 0,01$; *** – различия на уровне значимости $p<0,001$.

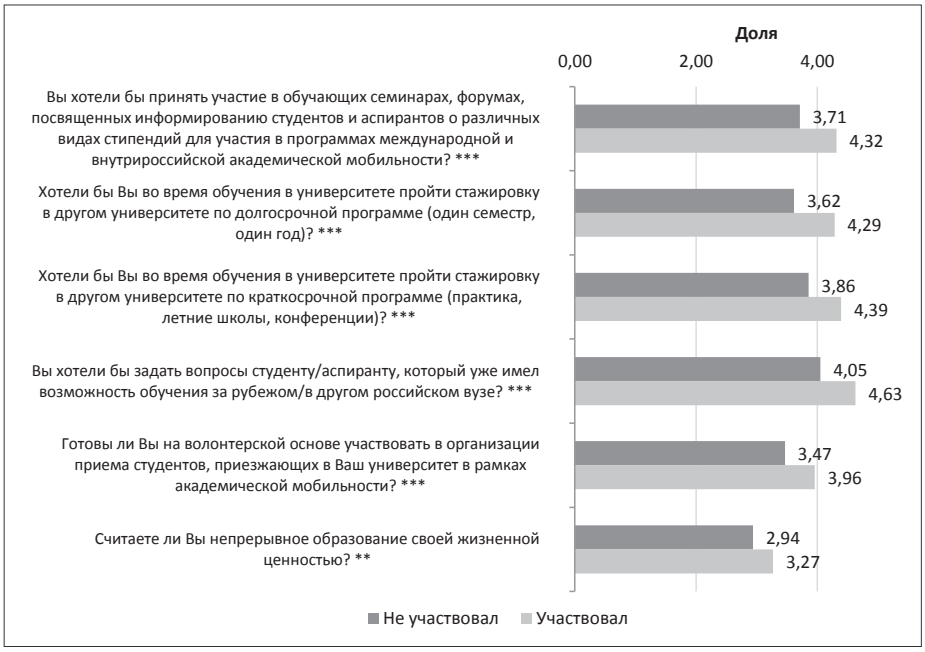


Рис. 13. Отношение студентов – будущих педагогов, имеющих и не имеющих опыта участия в программе академической мобильности, к различным аспектам академической мобильности.
Примечание: ** – различия на уровне значимости $p < 0,01$; *** – различия на уровне значимости $p<0,001$.

ся достаточно позитивным и в целом они не ощутили острых дефицитов в своей подготовке.

На рисунке 11 представлены ответы студентов на вопрос об их готовности организовать свою поездку в другой российский университет для обучения.

Студенты, уже принимавшие участие в программе студенческого академического обмена, значимо реже указывают, что не готовы заняться организацией собственной поездки ($U = 14\,882$; $p < 0,01$). При этом среди них значимо бóльшая доля тех, кто готов к организации своей поездки при условии прохождения бесплатных курсов в университете ($U = 13\,714$; $p < 0,001$). Полученные данные указывают на то, что студенты, имеющие опыт участия в программе академической мобильности, готовы к его повторению и при этом признают полезность предварительной подготовки к этому участию (даже с учетом достаточно высокой самооценки своей подготовленности).

Ответы студентов о готовности к финансовому участию в организации своего обучения в других вузах РФ представлены на рисунке 12.

Наиболее распространенная позиция среди студентов обеих групп состоит в том, что расходы по организации поездки в вузы других регионов должно оплачивать государство либо заинтересованная принимающая сторона.

Вместе с тем среди студентов, которые участвовали в программе академического обмена, в три раза выше доля готовых зарабатывать на обучение параллельно с учебой ($U = 15163$; $p < 0,01$). Их доля составила 15 %, а среди студентов, не участвующих в программе обмена, – 5 %.

Указание на отсутствие собственных финансовых средств для организации поездки значимо чаще встречается среди студентов, не имеющих опыта участия в программе академической мобильности (19 %) ($U = 14\,364$; $p < 0,001$).

На рисунке 13 представлены ответы студентов – будущих педагогов на ряд вопросов, касающихся их отношения к академической мобильности и готовности деятельного участия в данном направлении.

Студенты, уже принявшие участие в программе академической мобильности, ожидаемо демонстрируют значимо более выраженный интерес к изучению различных аспектов программы академической мобильности ($p < 0,001$). Это подтверждает вывод о том, что полученный студентами опыт воспринимается ими как положительный, полезный для их профессионального развития и мотивирующий на продолжение участия в подобных программах.

При этом отметим, что студенты с опытом участия в программе академического обмена значимо чаще признают, что непрерывное образование – это одна из их жизненных ценностей ($U = 13\,606$; $p < 0,01$).

Заключение. Таким образом, проанализировав результаты анкетирования студентов – будущих педагогов, мы можем отметить в первую очередь наличие важных ресурсных факторов академической мобильности с точки зрения развития студента как профессионала и будущего педагога, в том числе и развитие его гражданской идентичности. К таким факторам мы можем отнести: прохождение специальных курсов в университете для предварительного изучения особенностей культуры, ценностей, специфики образования и науки региона, в который могут направиться студенты в рамках академического обмена; бесплатная подготовка к академическому обмену и бесплатное участие в нем; возможность задать вопросы студенту/аспиранту, который уже имел опыт обучения в другом российском вузе, а также возможность на волонтерской основе участвовать в организации приема студентов, приезжающих в университет в рамках академической мобильности.

К препятствующим или сдерживающим факторам развития академической мобильности можно отнести: ориентацию на индивидуальные формы обучения в рамках академической мобильности и финансовую нагрузку на студентов в рамках обмена.

Также сравнительный анализ особенностей и факторов академической мобильности студентов – будущих педагогов с разным опытом участия в программе академического обмена позволяет сформулировать еще ряд выводов:

– получение студентами педагогических университетов опыта участия в программе академического обмена способствует существенному развитию ценностно-смысловой сферы студентов и их гражданской идентичности;

– студенты, принявшие участие в программе академической мобильности, расценивают опыт участия как положительный и полезный (прежде всего, для развития своей учебно-профессиональной открытости). Они демонстрируют готовность к дальнейшему изучению этой формы организации педагогического образования, повторному участию в программе академического обмена;

– несмотря на высокую самооценку подготовленности к участию в обмене, у студентов (независимо от наличия опыта участия) сохраняется потребность в прохождении предварительных подготовительных курсов. Это может рассматриваться как показатель ответственного и серьезного отношения студентов – будущих педагогов к программе академической мобильности, сопряженного с достаточно высокими ожиданиями относительно результатов своего участия.

Список литературы

Алдакимова О.В. Академическая мобильность студентов вуза как предмет научных исследований // Глобальный научный потенциал. 2019. № 6 (99). С. 72–75.

Александрова А.Н. Академическая мобильность профессорско-преподавательского состава как форма международного университетского сотрудничества // Высшее образование сегодня. 2021. № 6. С. 2–7. https://doi.org/10.25586/RNU.HET.21.06.P.02.

Бугайчук Т.В., Тарханова И.Ю. Изучение социально-психологической активности современной молодежи (на примере Ярославской области) // Youth World Politic. 2013. № 1. С. 81–85.

Гурьянчик В.Н., Макеева Т.В. Социокультурная адаптация иностранных курсантов российских военных вузов // Социологические исследования. 2018. № 11 (415). С. 124–133. https://doi.org/10.31857/S013216250002792-4.

Дмитриева Н.К. Академическая мобильность как личностное качество субъектов образовательного процесса // Непрерывное образование: XXI век:

науч. электрон. журнал. 2013. Вып. 4. URL: https://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=2165. https://doi.org/10.15393/j5.art.2013.2165

Загвязинский В.И., Волосникова Л.М., Кукуев Е.А., Патрушева И.В. Академическая мобильность в педагогическом образовании // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 6. С. 31–48.

Крючкова К.С. Виртуальная академическая мобильность будущего учителя как процесс и личностное качество // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Сер.: Социальные науки. 2019. № 3 (55). С. 190–194.

Крячко В.И. Оценка академической мобильности исследователей: возможности и ограничения существующих подходов // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24, № 4. С. 130–45. https://doi.org/10.15826/umpa.2020.04.040.

Кузнецов А.А. Философский подход к пониманию академической мобильности // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 3 (100). С. 35–38. https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-3100-35-38.

Макеева Т.В. Проблемы и перспективы образовательной миграции в России // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: материалы VIII всерос. науч.-практ. интернет-конференции (с междунар. участием; Ярославль, 6 мая 2016 года) / под науч. ред. М.В. Новикова. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2016. С. 179–183.

Малахов В.А. Гендерный аспект международной академической мобильности российских ученых // Женщина в российском обществе. 2019. № 4. С. 88–99. https://doi.org/10.21064/WinRS.2019.4.8.

Международная академическая мобильность в России: актуальные оценки / М.А. Гершман, Л.М. Гохберг, А.В. Демьянова и др.; науч. ред. Л.М. Гохберг; Высшая школа экономики, Институт статистических исследований и экономики знаний. Москва: ИСИЭЗ ВШЭ, 2024. 44 с.

Носков И.А., Маратова А.М. Критериально-оценочные параметры сформированности студенческой академической мобильности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. № 6 (179). С. 48–54.

Перышкова С.А. Психологическое сопровождение академической мобильности студентов в условиях высшей школы // Гаудеамус: психолого-педагогический журнал. 2022. Т. 21, № 2. С. 88–96. https://doi.org/10.20310/1810-231X-2022-21-2-88-96.

Ростовская Т.К., Скоробогатова В.И., Краснова Г.А. Основные тенденции академической мобильности в мире // ЦИТИСЭ. 2020. № 1 (23). С. 280–289. https://doi.org/10.15350/24097616.2020.1.26.

Ростовцева В.М., Извеков В.В. Академическая мобильность студентов в контексте компетентностного подхода: герменевтический аспект // Научное обозрение. Педагогические науки. 2015. № 3. С. 64–65.

Федина Л.В. Академическая мобильность в высшем образовании: современный дискурс // Kant. 2019. № 4 (33). С. 347–351.

Murphy-Lejeune El. The Student Experience of Mobility, A Contrasting Score. Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education, Edited by Mike Byram and Fred Dervin. Cambridge Scholars Publishing, 2009, pp. 12-30.

Papatsiba V. Student mobility in Europe: an academic, cultural and mental journey? Some conceptual reflections and empirical findings. International Relations. International Perspectives on Higher Education Research, 2005, vol. 3, pp. 29-65.

Sakhieva R., Semenova L., Muskhanova Is., Yakhyaeva Am., Iskhakova R., Makarova El., Shafigullina L. Academic Mobility of High School Students: Concept, Principles, Structural Components and Stages of Implementation. Journal of Sustainable Development, 2015, vol. 8, no. 3, pp. 256-262.

References

Aldakimova O.V. *Akademicheskaja mobil'nost' studentov vuza kak predmet nauchnyh issledovanij* [Academic mobility of university students as a subject of scientific research]. *Global'nyj nauchnyj potencial* [Global scientific potential], 2019, vol. 6 (99), pp. 72-75. (In Russ.)

Aleksandrova A.N. *Akademicheskaja mobil'nost' professorsko-prepodavatel'skogo sostava kak forma mezhdunarodnogo universitetskogo sotrudnichestva* [Academic mobility of the teaching staff as a form of international university cooperation]. *Vysshee obrazovanie segodnja* [Higher education today], 2021, vol. 6, pp. 2-7. https://doi.org/10.25586/RNU.HET.21.06.P.02. (In Russ.)

Bugajchuk T.V., Tarhanova I.Ju. *Izuchenie social'no-psihologicheskoj aktivnosti sovremennoj molodezhi (na primere Jaroslavskoj oblasti)* [Study of the socio-psychological activity of modern youth (on the example of the Yaroslavl region)]. Youth World Politic, 2013, vol. 1, pp. 81-85. (In Russ.)

Fedina L.V. *Akademicheskaja mobil'nost' v vysshem obrazovanii: sovremennyj diskurs* [Academic mobility in higher education: modern discourse]. *Kant* [Kant], 2019, vol. 4 (33), pp. 347-351. (In Russ.)

Gur'janchik V.N., Makeeva T.V. *Sociokul'turnaja adaptacija inostrannyh kursantov rossijskih voennyh vuzov* [Sociocultural adaptation of foreign cadets of Russian military universities]. *Sociologicheskie issledovanija* [Sociological research], 2018, vol. 11 (415), pp. 124-133. https://doi.org/10.31857/S013216250002792-4. (In Russ.)

Dmitrieva N.K. *Akademicheskaja mobil'nost' kak lichnostnoe kachestvo sub#ektov obrazovatel'nogo processa* [Academic mobility as a personal quality of subjects of the educational process]. *Nepreryvnoe*

obrazovanie: XXI vek [Continuous education: XXI century], 2013, vol. 4. URL: https://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=2165, https://doi.org/10.15393/j5.art.2013.2165. (In Russ.)

Krjuchkova K.S. *Virtual'naja akademicheskaja mobil'nost' budushhego uchitelja kak process i lichnostnoe kachestvo* [Virtual academic mobility of future teachers as a process and personal quality]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Ser.: Social'nye nauki* [Bulletin of the Lobachevsky University of Nizhny Novgorod. Series: Social Sciences], 2019, vol. 3 (55), pp. 190-194. (In Russ.)

Krjachko V.I. *Ocenka akademicheskoj mobil'nosti issledovatelej: vozmozhnosti i ogranichenija sushhestvujushhih podhodov* [Assessment of academic mobility of researchers: possibilities and limitations of existing approaches]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University management: practice and analysis], 2020, vol. 24, iss. 4, pp. 130-145. https://doi.org/10.15826/umpa.2020.04.040. (In Russ.)

Kuznecov A.A. *Filosofskij podhod k ponimaniju akademicheskoj mobil'nosti* [Philosophical approach to understanding academic mobility]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovanija* [World of science, culture, education], 2023, vol. 3 (100), pp. 35-38. https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-3100-35-38. (In Russ.)

Makeeva T.V. *Problemy i perspektivy obrazovatel'noj migracii v Rossii* [Problems and Prospects of Educational Migration in Russia]. *Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie v uslovijah modernizacii: materialy VIII vseros. nauch.-prakt. internet-konferencii (s mezhdunar. uchastiem), Jaroslavl', 6 maja 2016 goda* [Additional Professional Education in the Context of Modernization: Proceedings of the Eighth All-Russian Scientific and Practical Internet Conference (with International Participation), Yaroslavl, May 06, 2016], ed. by M.V. Novikov. Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky Publ., 2016, pp. 179-183. (In Russ.)

Malahov V.A. *Gendernyj aspekt mezhdunarodnoj akademicheskoj mobil'nosti rossijskih uchenyh* [Gender Aspect of International Academic Mobility of Russian Scientists]. *Zhenshhina v rossijskom obshhestve* [Woman in Russian Society], 2019, vol. 4, pp. 88-99. https://doi.org/10.21064/WinRS.2019.4.8. (In Russ.)

Mezhdunarodnaja akademicheskaja mobil'nost' v Rossii: aktual'nye ocenki [International Academic Mobility in Russia: Current Assessments], M.A. Gershman, L.M. Gokhberg, A.V. Demyanova et al.; scientific ed. L.M. Gokhberg; Higher School of Economics, Institute for Statistical Studies and Economics of Knowledge Moscow, ISIJeZ VShJe Publ., 2024, 44 p. (In Russ.)

Noskov I.A., Maratova A.M. *Kriterial'no-ocenochnye parametry sformirovannosti studencheskoj akademicheskoj mobil'nosti* [Criteria-evaluation parameters of the formation of student academic mobility]. *Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University], 2023, vol. 6 (179), pp. 48-54. (In Russ.)

Peryshkova S.A. *Psihologicheskoe soprovozhdenie akademicheskoj mobil'nosti studentov v uslovijah vysshej shkoly* [Psychological support of students' academic mobility in the context of higher education]. *Psihologo-pedagogicheskij zhurnal Gaudeamus* [Psychological and pedagogical journal Gaudeamus], 2022, vol. 21, iss. 2, pp. 88-96. https://doi.org/10.20310/1810-231X-2022-21-2-88-96. (In Russ.)

Rostovskaja T.K., Skorobogatova V.I., Krasnova G.A. *Osnovnye tendencii akademicheskoj mobil'nosti v mire* [Main trends of academic mobility in the world]. *CITISJe* [CITISE], 2020, vol. 1 (23), pp. 280-289. https://doi.org/10.15350/24097616.2020.1.26. (In Russ.)

Rostovceva V.M., Izvekov V.V. *Akademicheskaja mobil'nost' studentov v kontekste kompetentnostnogo podhoda: germenevticheskij aspekt* [Academic mobility of students in the context of the competence-based approach: hermeneutic aspect]. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki* [Scientific review. Pedagogical sciences], 2015, vol. 3, pp. 64-65. (In Russ.)

Zagvjazinskij V.I., Volosnikova L.M., Kukuev E.A., Patrusheva I.V. *Akademicheskaja mobil'nost' v pedagogicheskom obrazovanii* [Academic mobility in pedagogical education]. *Obrazovanie i nauk*a [Education and science], 2020, vol. 22, iss. 6, pp. 31-48. (In Russ.)

Murphy-Lejeune El. The Student Experience of Mobility, A Contrasting Score. Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education, Edited by Mike Byram and Fred Dervin. Cambridge Scholars Publishing, 2009, pp. 12-30.

Papatsiba V. Student mobility in Europe: an academic, cultural and mental journey? Some conceptual reflections and empirical findings. International Relations. International Perspectives on Higher Education Research, 2005, vol. 3, pp. 29-65.

Sakhieva R., Semenova L., Muskhanova Is., Yakhyaeva Am., Iskhakova R., Makarova El., Shafigullina L. Academic Mobility of High School Students: Concept, Principles, Structural Components and Stages of Implementation. Journal of Sustainable Development, 2015, vol. 8, no. 3, pp. 256-262.

Статья поступила в редакцию 10.10.2024; одобрена после рецензирования 29.10.2024; принята к публикации 01.11.2024.

The article was submitted 10.10.2024; approved after reviewing 29.10.2024; accepted for publication 01.11.2024.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 122–132. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 4, pp. 122–132. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 378:62
EDN 378:62
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-122-132

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ КОМПЬЮТЕРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Рахимов Амон Акпарович, кандидат педагогических наук, доцент, Политехнический институт Таджикского технического университета имени академика М.С. Осими, Таджикистан, Худжанд, amon_rahimov@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-2075-44

Аннотация. В настоящей статье рассматривается дидактический подход к использованию компьютерного моделирования в процессе математической подготовки студентов в техническом вузе, а также проанализированы различные компьютерные программы, такие как Wolfram Alpha, онлайн-калькулятор и другие. Предложена актуальная версия методики использования компьютерного моделирования в процессе обучения математике, представлены новая модель и алгоритмы для вычисления задач численными методами, а также разработки программного обеспечения в решении задач численного метода. Данная программа разработна в среде компьютерного языка программирования JavaSript. Использование компьютерного моделирования в процессе преподавания математики совершенствует качество обучения, повышает интерес студентов к предмету. Приведенные в статье программы смогут помочь в обучении математике студентам, ученикам, а также преподавателям во всех ступенях образования.

Ключевые слова: методика обучения, программное обеспечение, компьютерное моделирование, модель, математика, компьютерные программы, программа Wolfram Alpha, онлайн-калькулятор, C++, Python, JavaSript.

Для цитирования: Рахимов А.А. Дидактические подходы к использованию компьютерного моделирования в процессе математической подготовки студентов в техническом вузе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 122–132. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-122-132

Research Article

DIDACTIC APPROACHES THE USE OF COMPUTER MODELING OF THE PROCESS OF MATHEMATICAL TRAINING OF STUDENTS IN A TECHNICAL UNIVERSITY

Amon A. Rakhimov, Candidate of Pedagogical Associate Professors, Polytechnic of the Tajik Technical University named after M.S. Osimi in Khujand, Tajiksitan, Khujand, amon_rahimov@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-2075-44

Annotation. This article discusses the didactic approach of using computer modeling of the process of mathematical training of students at a technical university, and also in this work various computer programs such as Wolfram Alpha, online calculator and other programs are analyzed. Another version of the methodology is proposed: the use of computer modeling in the process of teaching mathematics, the creation of a new model and algorithms for calculating problems using numerical methods, as well as software development in solving problems of the numerical method. This program is developed in the environment of the JavaSript computer programming language. The use of computer modeling in the process of teaching mathematics increases the quality of education and students' interest in the subject. These programs will be able to help students, students, and teachers at all levels of education in teaching mathematics.

Keywords: teaching methods, software, computer modeling, model, mathematics, computer programs, Wolfram Alpha program, online calculator, C++, Python, JavaSript.

For citation: Rakhimov A.A. Didactic approaches to the use of computer modeling of the process of mathematical training of students in a technical university (In Russ.). Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 4, pp. 122–132. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-122-132

© Рахимов А.А., 2024

Введение. Компьютерные системы, программы и технологии, которые они позволяют использовать, играют все более важную роль в работе и повседневной жизни. Таким образом, способность применять компьютеры для решения задач является важной компетенцией, которую студенты должны развивать, чтобы преуспеть в современном цифровом мире. Даже люди, которые не планируют карьеру в области вычислительной техники, могут получить пользу от развития навыков решения задач, поскольку они улучшают понимание и способствуют решению широкого спектра проблем, выходящих за рамки информатики.

«Решение численными методами» – это итеративный процесс разработки вычислительных решений проблем, которые выражаются в виде логических последовательностей шагов (т. е. алгоритмов), где каждый шаг точно определен, чтобы его можно было выразить в форме, которую способен выполнить компьютер [Глазырина, Карчевский: 5].

Российские ученые: М.А. Науменко (исследования касаются преподавания математики с помощью технических средств и использования компьютерного моделирования), Т.А. Иванова, Д.Л. Егоренков, О.А. Тарасова, Э.Т. Селиванова, К.А. Федулова, Ж.И. Солодовиченко, В.А. Штофф, Л.А. Шкутина и Т.В. Чернякова – обосновывают в своих работах методы обучения математике посредством компьютерного моделирования, использования технологических и информационных средств, применения компьютерных программ при обучении геометрии, математических моделей в обучении будущих инженеров.

В работах современных таджикских исследователей С.Г. Гуломнабиева, З.А. Аминовой, А.А. Умарова, М. Нугмонова, Н.С. Абдуллоева и А.А. Рахимова рассмотрены вопросы использования компьютерных программ, применения математического и компьютерного моделирования, а также использование технических средств в процессе обучения.

Следует отметить, что в настоящее время описано применение компьютерных программ в процессе обучения математике [Астафьаева: 1; Рахимов 2017: 8; Рахимов 2023: 9; Гербеков, Башкаева: 4], использование программы Maple [Рахимов 2023: 10, Рахимов 2022: 11] и программы JavaScript [Рахимов 2023: 12; Рахимов 2024: 13] на теоретических и практических занятиях [Нугмонов: 7], что позволяет эффективно внедрять компьютерное моделирование в процессе обучения студентов технических вузов математике [Рахимов 2024: 14]. Также весьма актуальные вопросы методики обучения основам компьютерного моделирования в педагогическом вузе и школе рассмотрены в работе Селивановой [Селиванова: 15].

Постановка задачи. Постановка задачи заключается в разработке программного и системного обеспечения для решения задач вычислительного метода с использованием компьютерных программ и технологий. Основной целью работы является создание удобного и функционального инструмента, который позволит пользователям эффективно решать задачи, связанные с численными методами, и внедрять вычислительное моделирование в процессы обучения и математической подготовки студентов технических направлений вузов.

Методика создания программного обеспечения для решения задач вычислительного метода представляет собой инновационный подход, который будет вносить существенный вклад в образовательное пространство. Разработка таких программ обеспечит студентов и начинающих специалистов необходимыми инструментами для эффективного освоения и применения численных методов в обучении математике. Более того, данное программное решение будет способствовать развитию вычислительного мышления и повышению уровня компетенций в области программирования и математики, а также эти программы будут полезными и своевременными для преподавателей математики вузов для проверки письменных работ студентов.

Материалы и методы. В данной работе будут использованы различные методы, включая анализ существующих исследований, проведение экспериментов для тестирования программного обеспечения, проектирование интерфейса и модулей. Комбинация этих методов позволит получить полное понимание разрабатываемого программного решения и оценить его эффективность.

Основная часть. Численные (вычислительные) методы – методы решения математических задач в численном виде. Представление как исходных данных в задаче, так и её решения – в виде числа или набора чисел.

Многие численные методы являются частью библиотек математических программ, являются важной составляющей в системе подготовки инженеров технических специальностей.

Основами для вычислительных методов являются:

– решение систем линейных уравнений;

– интерполирование и приближённое вычисление функций;

– численное интегрирование;

– численное решение системы нелинейных уравнений;

– численное решение обыкновенных дифференциальных уравнений;

– численное решение уравнений в частных производных (уравнений математической физики);

– решение задач оптимизации.

Проводится анализ популярных языков программирования, которые широко используются в веб-разработке. Эти языки включают в себя такие ин-

струменты, как Python, Java, C++, Fortran и JavaScript. Рассмотрим их особенности и преимущества при разработке программного обеспечения для решения задач численного метода.

Python, пользующийся широкой популярностью среди научного сообщества, предоставляет удобные средства для работы с численными методами. Его мощные библиотеки для символьных вычислений, численного решения уравнений и визуализации делают его привлекательным выбором для научных исследований.

SymPy – это библиотека Python для символьных вычислений, позволяющая проводить аналитическое решение задач.

SciPy – это ключевая библиотека для научных вычислений в Python, предоставляющая множество функций для численного решения дифференциальных уравнений, включая различные методы, такие как метод Эйлера и метод Рунге – Кутты.

FiPy – специализированная библиотека Python для решения частных дифференциальных уравнений.

Эти библиотеки делают Python мощным инструментом для работы с численными методами и научными вычислениями.

Библиотека Numeric предоставляет решения для разнообразных численных задач в JavaScript. Несмотря на то, что JavaScript не является прямым выбором для сложных вычислительных задач, в некоторых случаях его производительность достаточна. Numeric содержит более сотни функций для численной математики, включая операции с векторами и матрицами, решение задач линейной алгебры, работу с разреженными матрицами, комплексными числами и решение систем обыкновенных дифференциальных уравнений. Графическое представление результатов осуществляется с помощью библиотеки Flot.

Fortran изначально разрабатывался для решения сложных вычислительных задач и по-прежнему остается популярным выбором для научных и инженерных приложений, особенно на параллельных вычислительных системах. Он предлагает мощные средства для численных вычислений и оптимизации, и его компиляторы входят в список значимых достижений в области информатики.

C++ является универсальным объектно ориентированным языком программирования, который предоставляет гибкие средства для создания новых типов данных и управления памятью. Он широко используется в различных областях, от системного программирования до создания приложений с графическим интерфейсом пользователя. Помимо возможностей, которые дает C, C++ предоставляет гибкие и эффективные средства определения новых типов – объектов. При правильном использовании этот метод позволяет сокращать программный код, создавать программы, легкие для понимания и контроля.

Исходя из изученных материалов и имеющихся навыков в области языков программирования, для проектной части исследовательской работы был выбран язык разметки HTML, язык стилей CSS и интерактивный язык JavaScript.

Решение задач вычислительного метода включает в себя применение математических и алгоритмических методов для моделирования и решения различных задач, таких как численное интегрирование, решение дифференциальных уравнений, решение линейных уравнений и другие. Существует множество веб-сайтов и приложений, которые предоставляют инструменты и ресурсы для решения таких задач. В данном разделе приводится анализ таких программных решений.

На рисунке 1 показано решение системы линейных уравнений с помощью программы Maple. Решение было совершено с помощью оператора *solve*. Нужно отметить, что использование всех возможностей Maple может потребовать времени и усилий для изучения, особенно для новичков в программировании и математике, что является его главным минусом. Также Maple предоставляет свой собственный язык программирования, что может усложнить работу пользователям, привыкшим к другим языкам программирования, таким как Python или Matlab.

Для эффективной работы Maple требуются мощные компьютеры с большим объемом оперативной памяти. Maple является коммерческим программным

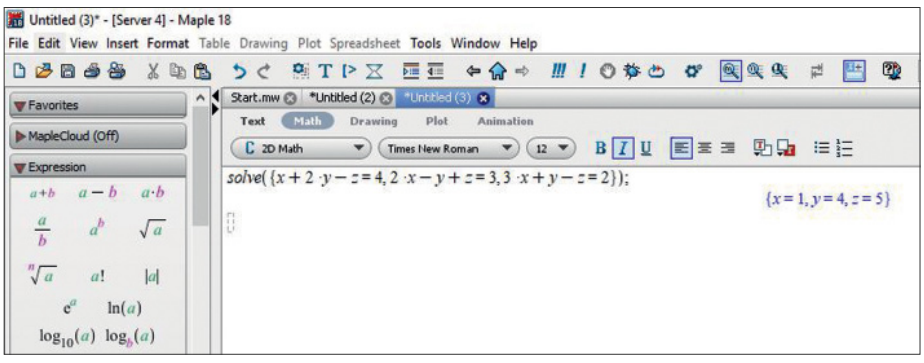


Рис. 1. Решение систем линейных уравнений в Maple

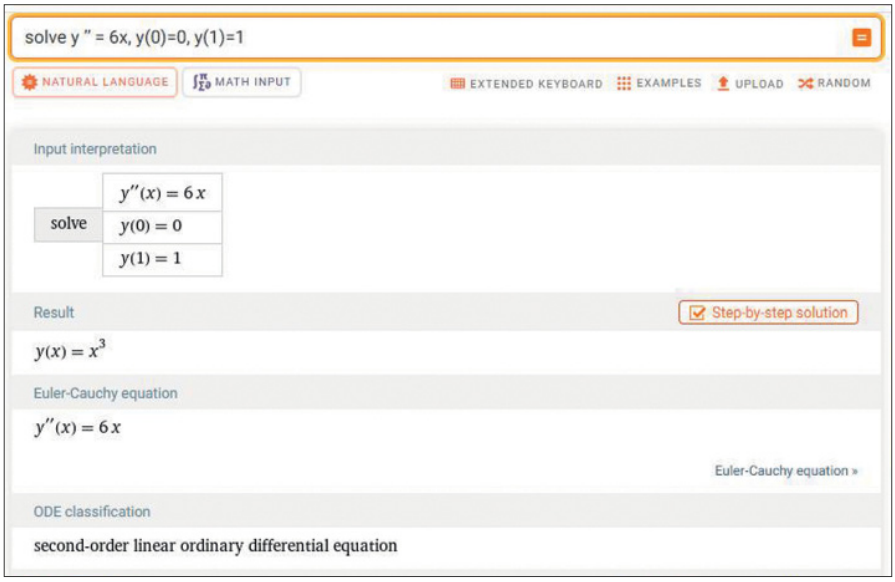


Рис. 2. Решение обыкновенных дифференциальных уравнений

обеспечением, и для его использования необходимо приобрести лицензию. Это может быть препятствием для студентов и небольших организаций с ограниченным бюджетом.

Таким образом, Maple является мощным инструментом для математического вычисления, которая очень полезна для студентов и профессионалов.

Wolfram Alpha – современная платформа для выполнения численных задач. Это онлайн-программа, предназначенная для решения математических, инженерных и научных задач. Она отличается от других поисковых систем, таких как Google, тем, что сразу предоставляет результат, а не ссылки. Данная программа позволяет получить информацию о математических объектах, решать математические задачи, строить график функций и поверхностей. Доступна как бесплатная версия с ограниченными возможностями, так и платная с расширенным функционалом.

Wolfram Alpha обеспечивает возможность решать математические задачи, такие как дифференцирование, интегрирование, решение уравнений и работа с матрицами. Программа охватывает множество разделов математики, включая высшую математику технического вуза, и предоставляет готовые ответы, что полезно для обучения и самопроверки.

На рисунке 2 представлено решение обыкновенного дифференциального уравнения. Система решила его, предоставила результат и определила тип уравнения – линейное обыкновенное дифференциальное уравнение второго порядка. Пошаговое решение недоступно в бесплатной версии, его нужно купить. Важно отметить, что Wolfram Alpha поддерживает только английский язык, что ограничивает ее использование говорящихми на других языках.

Таким образом, проводя анализ функционала программы Wolfram Alpha, важно отметить, что она предоставляет широкий спектр возможностей, включая поиск информации, решение уравнений, построение графиков, дифференцирование, интегрирование и многое другое. Также она предоставляет готовые результаты, что упрощает процесс получения информации. Программа имеет удобный интерфейс, с которым легко взаимодействовать. При наборе первых символов отображается похожий запрос, и, выбрав готовый шаблон, можно изменить его под свои данные. В отличие от специализированных математических программ, таких как Matlab, Maple, Mathcad, эта программа разработана специально для использования в онлайн-режиме, не требуя установки на компьютер.

Анализ онлайн-калькуляторов для решения задач вычислительного метода. Описанные Выше программы Maple и Wolfram Alpha, хотя и предоставляют мощные возможности для вычисления, обладают интерфейсом, который может оказаться сложным для восприятия и повседневного использования неспециалистом. Пользователям, не имеющим глубоких знаний в области математики и программирования, может быть трудно использовать эти программы эффективно. Для решения данной задачи существует более доступные и удобные онлайн-калькуляторы для решения задач вычислительного метода. Такие калькуляторы являются легко воспринимаемыми для широкого круга пользователей и имеют простой интерфейс, который позволяет быстро и удобно выполнять различные вычисления. Данный раздел описывает такие разработанные онлайн-калькуляторы.

Онлайн-калькулятор Math (https://math.semestr.ru/) можно использовать для проверки своего решения по многим математическим и экономическим дисциплинам. Результат решения – это отчет в формате Word (и Excel при необходимости), содержащий ход решения с комментариями, исходные формулы и выводы.

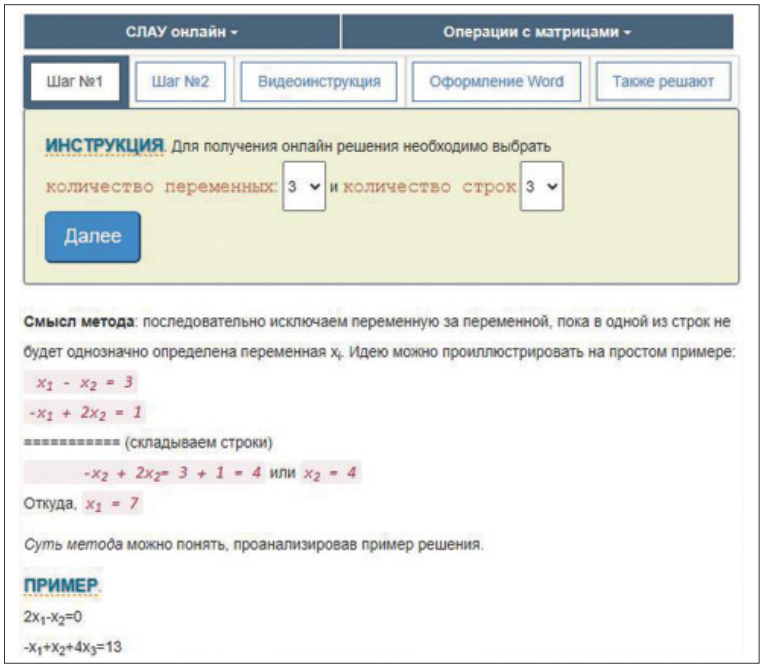


Рис. 3. Решение СЛАУ методом Гаусса с помощью онлайн-калькулятора Math (шаг 1)

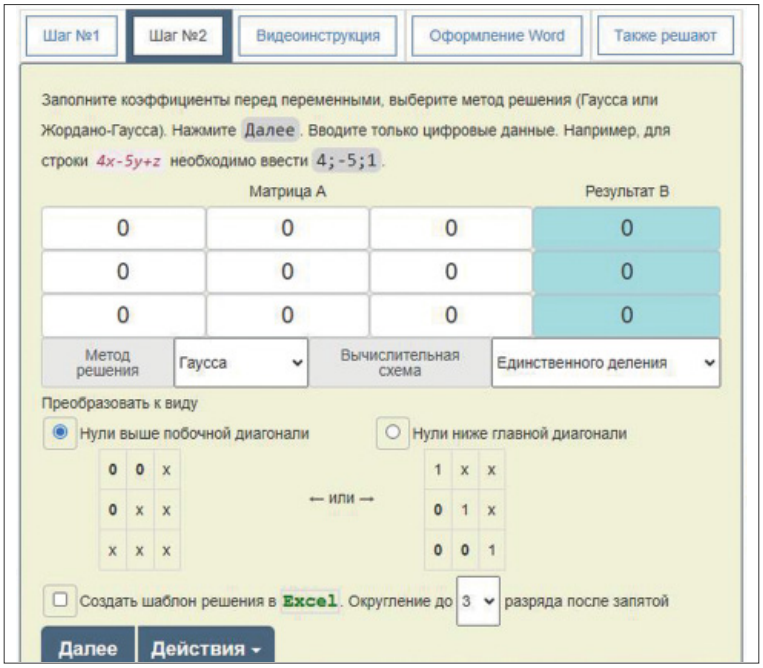


Рис. 4. Решение СЛАУ методом Гаусса с помощью онлайн-калькулятора Math (шаг 2)

Данный ресурс предоставляет решения по таким направлениям вычислительной математики, как методы поиска нулей функции, методы минимизации функций, итерационные методы решения системы линейных алгебраических уравнений (СЛАУ), прямые методы решения СЛАУ, численное интегрирование функций, вычисление определителей.

На рисунке 3 показан первый шаг решения СЛАУ методом Гаусса, где сначала нужно выбрать количество переменных и количество строк. Важно отметить, что тут предоставлены такие возможности веб-ресурса, как видеоинструкция и оформления решения СЛАУ в Word. Также описывается смысл метода, пример решения и вывод.

На рисунке 4 продемонстрирован второй шаг решения СЛАУ, где необходимо заполнить коэффициенты перед переменными и выбрать метод решения. При заполнении данных выводится пошаговое решение и результат. Как видно, онлайн-калькулятор имеет простой интерфейс, который упрощает ввод данных.

В целом онлайн-калькулятор Math (https://math.semestr.ru/) представляет собой полезный инструмент для решения математических и экономических задач с простым интерфейсом, подробными шагами решения и возможностью генерировать отчеты. Однако следует учитывать его ограничения по функциональности и необходимость доступа в Интернет для использования.

Исходя из проведенного анализа, можно сделать вывод, что для разработки программы с целью решения задач вычислительного метода важно учесть принципы, выделенные в данном разделе. Программа должна предоставлять понятный интерфейс, обеспечивать высокую точность результатов, работать эффективно и надежно, а также быть доступной в Интернете.

Моделирование прецедентов использования. В данном разделе рассматривается процесс моделирования прецедентов использования, который определяет поведение системы. Существует несколько методов визуализации, применяемых для моделирования поведения системы: диаграмма прецедентов использования, диаграмма последовательностей, диаграмма коммуникации и диаграмма деятельности.

Диаграмма вариантов прецедентов – это тип поведенческой диаграммы UML, который позволяет визуализировать различные типы ролей в системе, а также то, как эти роли взаимодействуют с системой.

Данная диаграмма вариантов прецедентов (рис. 5) описывает взаимодействие между пользователем и системой. Рассмотрим действия каждого из акторов:

– выбор методов вычислительного метода (пользователь): пользователь может выбрать методы для решение конкретных задач из имеющего списка;

– ввод данных для вычисления (пользователь): после выбора метода пользователь вводит необходимые данные для расчета;

– просмотр результата (пользователь): после завершения расчета пользователь может рассматривать результат;

– обработка запроса и решение задачи (система): на данном этапе система обрабатывает данные в соответствии с данными, которые вводил пользователь. Далее выполняются необходимые шаги для получения результата.

Таким образом, диаграмма вариантов прецедентов по данной теме описывает поведение основных акторов: пользователя и системы.

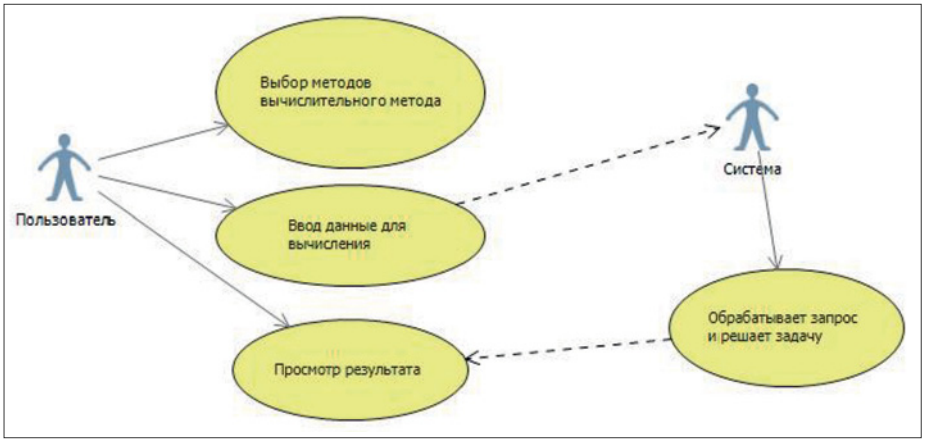


Рис. 5. Диаграмма вариантов прецедентов программного обеспечения

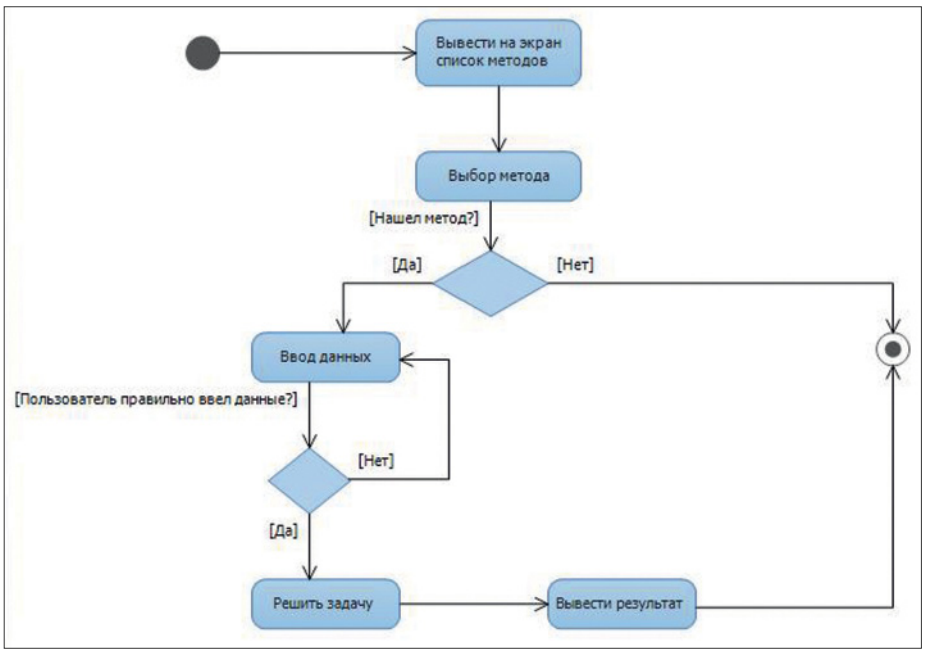


Рис. 6. Диаграмма деятельности программного обеспечения

Модель деятельности описывает поведение, в которой участвуют несколько элементов системы. Это может быть поведение, которое проявляется в выполнении конкретной задачи или компоненты функциональности, которую можно использовать в разных частях системы.

Диаграмма деятельности показывает шаги вычисления. Каждый из таких шагов называется действием. Действия нельзя разбить на более мелкие части. Диаграмма деятельности описывает, какие шаги выполняются последовательно, а какие параллельно. Передача управления от одного состояния вида деятельности к другому называется потоком управления. Ниже представлена диаграмма деятельности для исследуемой темы:

Диаграмма деятельности для темы «Разработка программы для решения задач вычислительного метода» (рис. 6) начинается с блока «Начало», который означает старт процесса. От этого блока линия идет к блоку «Вывести на экран список методов», где будут отображаться доступные методы.

Далее идет блок «Выбор метода», где пользователь выбирает метод для решения своей задачи. В зависимости от выбора пользователя процесс идет к блоку условия. Если пользователь не нашел метод, процесс заканчивается блоком «Конец». Если же он нашел метод для решения своей задачи, то стрелка идет к блоку «Ввод данных», где пользователь должен ввести данные, для того чтобы система решила задачу. Здесь ставится условие: если ввод данных неверен, сообщается об ошибке ввода данных и процесс заново идет к блоку «Ввод данных».

В блоке «Решить задачу» выполняются необходимые алгоритмы на основе выбранного метода и введенных значений. Результат задачи будет отображаться с помощью блока «Вывести результат». Процесс заканчивается с помощью блока «Конец».

Таким образом, диаграмма деятельности отображает основные шаги и условия, которые выполняются в процессы работы программы.

В данном разделе статьи рассматривается процесс создания программного обеспечения, предназначенного для решения задач вычислительного метода. В ходе работы освещаются ключевые аспекты, начиная с реализации программы с учетом выбранного языка программирования и заканчивая оценкой экономической эффективности разработанной программы.

Например, рассмотрим один из разделов численного метода, элементарную теорию погрешностей. Ниже приводятся теоретические сведения, построение блок-схемы, алгоритм решения и реализация с помощью компьютерного моделриования JavaScript.

Определение 1. Приближенным значением некоторой величины a называется число a_p, которое незначительно отличается от точного значения этой величины. Пусть a – точное значение некоторой величины, а a_p – ее приближенное значение.

Определение 2. Абсолютной погрешностью Δ приближенного значения называется модуль разности между точным и приближенным значениями этой величины:

$$\Delta = a - a_p \qquad (1)$$

Определение 3. Относительной погрешностью приближенной величины a_p называется отношение абсолютной погрешности приближенной величины к абсолютной величине ее точного значения:

$$\delta = \frac{|a_p - a|}{a} = \frac{\Delta}{|a|} \qquad (2)$$

Это равенство можно записать в другой форме: $|a|\delta$.

Таким образом, алгоритм нахождения абсолютной и относительной погрешности представлен на рисунке 7.

Алгоритм решения:

1. Ввод a, a_p (приближенное значение);
2. Вычисление абсолютной погрешности:
$\Delta = a - a_p$;
3. Вычисление относительной погрешности:
$\varepsilon = \frac{\Delta}{|a_p|}$;
4. Вывод результатов абсолютной и относительной погрешностей.

Реализация программы с учетом выбранного языка. Рассматриваются примеры кода и демонстрируются специфические возможности языка, которые использовались для реализации программы.

Для раздела вычислительного метода «Элементарная теория погрешностей» была разработана программа, которая предназначена для вычисления абсолютной и относительной погрешностей между фактическим

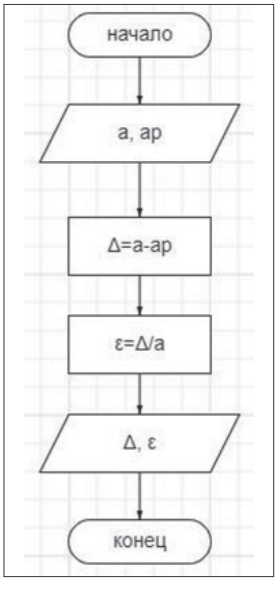


Рис. 7. Блок-схема нахождения абсолютной и относительной погрешностей

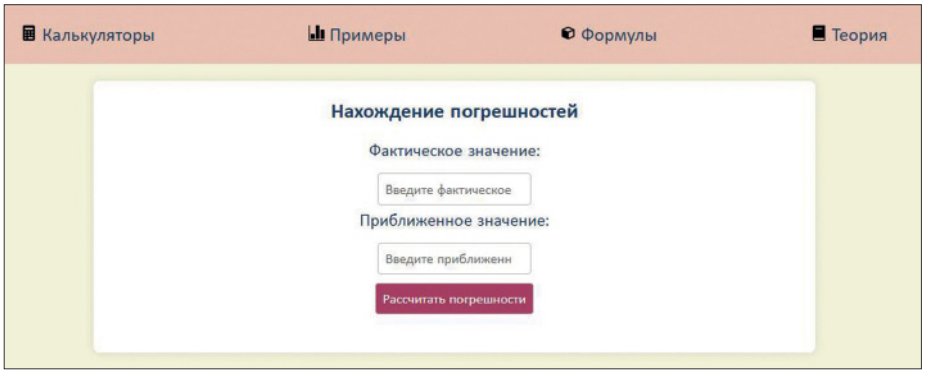


Рис. 8. Страница «Нахождение погрешностей»

и приближенным значениями. Веб-сайт состоит из HTML-разметки, CSS-стиля и JavaScript-кода.

HTML-разметка определяет форму для ввода фактического и приближенного значений, а также кнопку для запуска расчета погрешностей. Результаты расчета отображаются в специальном контейнере.

JavaScript-код выполняет расчеты погрешностей при нажатии на кнопку. Функция calculateErrors() получает значения из полей ввода, проверяет их на корректность, а затем вычисляет абсолютную и относительную погрешности. Результаты отображаются в виде текста с помощью innerText.

Программа также предусматривает обработку ситуации, когда введены некорректные значения или когда введено нечисловое значение. В этом случае выводится соответствующее сообщение о необходимости ввода корректных значений.

Готовая страница «Нахождение погрешностей» (см. рис. 8).

Ниже представлен скрипт, который используется для вычисления абсолютной и относительной погрешностей:

```
<script>
function calculateErrors() {
const actualValueparseFloat (document.getElementById ('actualValue').value);
const approximateValue = parseFloat(document.getElementById('approximateValue').value);
if (isNaN(actualValue) || isNaN(approximateValue)) {
document.getElementById('result').innerText = 'Пожалуйста, введите корректные значения.';
return;}
const absoluteError = Math.abs(actualValue - approximateValue);
const relativeError = Math.abs((actualValue - approximateValue) / actualValue) * 100;
const resultMessage = `Абсолютная погрешность: ${absoluteError.toFixed(5)}
<br>Относительная погрешность: ${relativeError.toFixed(5)}%`;
document.getElementById('result').innerHTML = resultMessage;}
</script>
```

Функция начинается с извлечения значений фактического и приближенного из HTML-элементов с помощью метода getElementById(). Затем проверяется, являются ли введенные значения числами с помощью isNaN(). Если хотя бы одно из значений не является числом, выводится сообщение об ошибке.

В случае корректных введенных значений функция вычисляет абсолютную погрешность, вычитая приближенное значение из фактического и применяя функцию Math.abs() для получения абсолютного значения. Затем вычисляется относительная погрешность делением абсолютной погрешности на фактическое значение, умноженное на 100 для получения процентного значения.

Затем создается строка resultMessage, содержащая результаты расчетов. Данные выводятся в HTML-элементе с идентификатором 'result' с помощью свойства innerHTML, чтобы отобразить разметку HTML, которая включает в себя вычисленные значения абсолютной и относительной погрешностей.

Код является примером простого и понятного интерактивного веб-сайта для расчета погрешностей, который может быть легко встроен на веб-страницу для использования конечными пользователями.

Заключение

1. В ходе данного исследования была проведена обширная аналитическая работа, направленная на изучение предметной области вычислительного метода и анализа существующих программных продуктов в этой области.

2. В результате исследования были рассмотрены элементарная теория погрешностей, алгебра матриц, методы решения систем линейных уравнений, нелинейных уравнений, а также методы решения дифференциальных уравнений. Также проведен обзор техник и технологий создания и разработки программного обеспечения, что является важным для дальнейшего развития программного продукта в современном мире.

3. Также были рассмотрены прецеденты использования, моделирование деятельности, классов, взаимодействия и моделирование прецедентов использования, что позволило разработать более полное

представление о функциональности и структуре программного продукта.

4. Была описана реализация программы для решения задач вычислительного метода математики, рассмотрены основные этапы реализации программы с учетом выбранного языка программирования. Также проведено сравнение результатов задач, решенных с использованием разработанной программы, с результатами, полученными с использованием других программных продуктов.

На основе выполненной работы можно сделать вывод о том, что разработанная программа представляет собой эффективный инструмент для решения различных задач вычислительного метода математики, процесса математической подготовки студентов технических направлений вузов. Сравнение результатов с другими программами подтверждает корректность работы программы и ее потенциал в решении математических задач. Разработка веб-интерфейса также обеспечивает удобство использования программы для широкого круга пользователей.

В дальнейшем планируется расширение функциональности программы, улучшение интерфейса и предоставление пошагового решения пользователям.

Список литературы

Астафьаева Л.К., Емелина И.Д. Компьютерные технологии в преподавании математики // Вестник Казанского технологического университета. 2013. № 13. С. 260–263.

Астратов Ю. Размышления об использовании компьютеров в учебном процессе // Информатика и образование. 1987. № 5. С. 92–95.

Ахмадиев Ф.Г. Численные методы. Примеры и задачи: учеб.-метод. пособие по курсам «Информатика» и «Вычислительная математика» / сост.: Ф.Г. Ахмадиев, Ф.Г. Габбасов, Л.Б. Ермолаева, И.В. Маланичев. Казань: КГАСУ, 2017. 107 с.

Гербеков Х.А., Башкаева О.П. Место математического и компьютерного моделирования в системе современного общего образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Информатизация образования. 2017. Т. 14. С. 17–23.

Глазырина Л.Л., Карчевский М.М. Введение в численные методы: учеб. пособие. Казань: Казан. ун-т, 2017. 122 с.

Киясов С.Н., Шурыгин В.В. Дифференциальные уравнения. Основы теории, методы решения задач: учеб. пособие. Казань: Казанский федеральный университет, 2011. 112 с.

Нугмонов М., Рахимов А.А. Методическое обеспечение самостоятельной работы студентов по высшей математике в техническом вузе в условиях кредитной технологии обучения // Вестник Педагогического университета. 2013. № 5-2 (54). С. 200–205.

Рахимов А.А. Роль компьютерного моделирования в процессе обучения математике студентов технического вуза // Инновационные подходы к обучению математике в школе и вузе: материалы IV Всерос. науч.-практ. конф.; Омск, 15 марта 2024 года. Омск: Омский государственный педагогический университет, 2024. С. 145–150.

Рахимов А.А. Использование компьютерного моделирования AUTOCAD в образовательном процессе для студентов технических направлений вуза // Наука и практика в образовании: электрон. науч. журнал. 2024. Т. 5, № 2. С. 43–48. https://doi.org/10.54158/27132838_2024_5_2_43.

Рахимов А.А. Решение систем линейных уравнений с использованием компьютерного моделирования MS Excel и Maple 18 при обучении студентов технических вузов // Инновационные подходы к обучению математике в школе и вузе: материалы IV Всерос. науч.-практ. конф.; Омск, 15 марта 2024 года. Омск: Омский государственный педагогический университет, 2024. С. 150–153.

Рахимов А.А. Использование компьютерного моделирования в процессе обучения алгебре студентов технических направлений // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2024. № 1 (88). С. 49–61. https://doi.org/10.69571/SSPU.2024.88.1.023.

Рахимов А.А., Комилов М. Методические особенности использование компьютерного моделирования Python и MS Excel в обучении математике на изучающую тему «теория погрешностей» студентами технических направлений вузов // Современные тенденции развития науки и мирового сообщества в эпоху цифровизации (шифр – МКСТР): сб. материалов XXIII Междунар. науч.-практ. конф.; Москва, 30 апреля 2024 г. Москва: Экономическое образование, 2024. С. 9–23.

Рахимов А.А. Компьютерное моделирование как один из способов повышения эффективности обучения по высшей математике в техническом вузе // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 132–143.

Рахимов А.А., Умаров А.А., Мухаббатов Х.К. Методика моделирования процесса нахождения приближенных значений определённого интеграла с помощью формулы прямоугольников с применением программы Javascript // Вестник Педагогического университета. Сер. 2: Педагогика и психология, методика преподавания гуманитарных и естественных дисциплин. 2023. № 3 (17). С. 155–161.

Селиванова Э.Т. Методика обучения основам компьютерного моделирования в педагогическом вузе и школе: дис. … канд. пед. наук. Новосибирск, 2000. 144 с.

References

Astafyaeva L.K., Emelina I.D. *Komputernie tehhnologii v prepodovanii matematiki* [Computer technologies in teaching mathematics]. *Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta* [Bulletin of the Kazan Technological University], 2013, no. 13, pp. 260-263. (In Russ.)

Astratov Y. *Razmishlenie ob ispolzovanie komputerov v uchebnom prosesce* [Reflections on the use of computers in the educational process]. *Informatika i obrazovanie* [Informatics and education], 1987, no. 5, pp. 92-95. (In Russ.)

Akhmadiev F.G. *Chislenniy metody. Primeri i zadachy. Ucgebnoe – metodicheskoe posobie po kursam "Informatika" i "Vychislitelnay matematika"* [Numerical methods. Examples and tasks. Educational and methodical manual for the courses "Computer Science" and "Computational Mathematics"], comp.: F.G. Akhmadiev, F.G. Gabbasov, L.B. Ermolaeva, I.V. Malanichev. Kazan, KGASU Publ., 2017, 107 s. (In Russ.)

Gerbekov H.A., Bashkaeva O.P. *Mesto matematycheskogo modelyrovanya v systeme sovremennogo obrazovanya* [The place of mathematical and computer modeling in the system of modern general education]. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Ser.: Informatizacija obrazovanija* [Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Ser.: Informatization of education], 2017, vol. 14, pp. 17-23. https://doi.org/https://doi.org/. (In Russ.)

Glazyrina L.L., Karchevsky M.M. *Vvevenie v chislennye metody: ucheb. posobie* [Introduction to numerical methods: a textbook], L.L. Glazyrina, M.M. Karchevsky. Kazan, Kazan. univ. Publ., 2017, 122 p. (In Russ.)

Kiyasov S.N., Shurygin V.V. *Dyferensialnie uravnenie. Osnovy teoriy i metody* [Differential equations. Fundamentals of theory, methods of solving problems]: a textbook. Kazan, Kazan Federal University Publ., 2011, 112 p. (In Russ.)

Nugmonov M., Rakhimov A.A. *Metodicheskoe obespechenie samoatoytelnoy raboty studentov po vysshey matemetike v tehknycheskom vuze v usloviyh kreditnoy tekhnologiy obuchenya* [Methodological support for independent work of students in higher mathematics at a technical university in terms of credit technology of education]. *Vestnik Pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Pedagogical University], 2013, no. 5-2 (54), pp. 200-205. (In Russ.)

Rakhimov A.A. *Rol komputernogo modelyrovania v protsese obuchenya matematike studentov tekhnucheskogo vuza* [The role of computer modeling in the process of teaching mathematics to students of a technical university]. *Innovacionnye podhody k obucheniju matematike v shkole i vuze: materialy IV Vseros. nauch.-prakt. Konf.* [Innovative approaches to teaching mathematics at school and university: materials of the IV All-Russian Scientific and Practical Conference]; Omsk, March 15, 2024. Omsk, Omsk State Pedagogical University Publ., 2024, pp. 145-150. (In Russ.)

Rakhimov A.A. *Ispolzovanie komputernogo modelyrovanya AUTOCAD v obrazovatelnom protsese dly studentov tekhnicheskyk napravleniy vuza* [The use of AUTOCAD computer modeling in the educational process for students of technical areas of higher education]. *Nauka i praktika v obrazovanii: jelektron. nauch. zhurnal* [Science and practice in education: electronic scientific journal], 2024, vol. 5, no. 2, pp. 43-48. https://doi.org/10.54158/27132838_2024_5_2_43. (In Russ.)

Rakhimov A.A. *Reshenye lynenykh uravnenyi s ispolzovanyem komputernogo modelyrovanya MS Excel i Maple 18 pry obuchenyi studentov tekhnicheskyhk vuzov* [Solving systems of linear equations using computer modeling MS Excel and Maple 18 in teaching students of technical universities]. *Innovacionnye podhody k obucheniju matematike v shkole i vuze: materialy IV Vseros. nauch.-prakt. konf.* [Innovative approaches to teaching mathematics at school and university: materials of the IV All-Russian Scientific and Practical conference]; Omsk, March 15, 2024. Omsk, Omsk State Pedagogical University Publ., 2024, pp. 150-153. (In Russ.)

Rakhimov A.A. *Ispolzovanie komputernogo modelyrovanya v protsese obuchenyia algebra studentov tekhnicheskyhk vuzov* [The use of computer modeling in the process of teaching algebra to students of technical fields]. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Surgut State Pedagogical University], 2024, no. 1 (88), pp. 49-61. https://doi.org/10.69571/SSPU.2024.88.1.023. (In Russ.)

Rakhimov A.A., Komilov M. *Metodicheskie osobennosti ispol'zovanie komp'juternogo modelirovanija Python i MS Excel v obuchenii matematike na izuchajushhuju temu «teorija pogreshnostej» studentami tehnicheskih napravlenij vuzov* [Methodological features of the use of computer modeling python and MS excel in teaching mathematics on the topic "theory of errors" by students of technical areas of universities]. *Sovremennye tendencii razvitija nauki i mirovogo soobshhestva v jepohu cifrovizacii (shifr – MKSTR): sb. materialov XXIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Modern trends in the development of science and the world community in the era of digitalization (cipher-MCSTR): A collection of materials of the XXIII International Scientific and practical Conference; Moscow, April 30, 2024]. Moscow, Economic Education Publ., 2024, pp. 9-23. (In Russ.)

Rakhimov A.A. *Komputernoe modelirovanie kak odyn iz sposobov effektyvnosty obuchenya po visshey matemetike v tekhnycheskom vuze* [Computer modeling as one of the ways to improve the effectiveness of higher mathematics education in a technical university]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin

of Kostroma State University. Ser.: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], vol. 29, no. 2, pp. 132-143. (In Russ.)

Rakhimov A.A., Umarov A.A., Mukhabbatov H.K. *Metodika modelyrovanyi protsesa nahogdenya priblegenyhk znacheniy opredelennogo integral* [Methodology for modeling the process of finding approximate values of a certain integral using a rectangle formula using a Javascript program]. *Vestnik Pedagogicheskogo universiteta. Ser. 2: Pedagogika i psihologija, metodika prepodavanija gumanitarnyh i estestvennyh disciplin* [Bulletin of the Pedagogical University. Ser. 2: Pedagogy and Psychology, methods of teaching humanities and natural sciences], 2023, no. 3 (17), pp. 155-161. (In Russ.)

Selivanova E.T. *Metodika obushenya komputernogo modelyrovanya v pedagogucheskom vuze* [Methods of teaching the basics of computer modeling in a pedagogical university and school]: Dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences. Novosibirsk, 2000, 144 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 16.08.2024; одобрена после рецензирования 19.09.2024; принята к публикации 25.10.2024.

The article was submitted 16.08.2024; approved after reviewing 19.09.2024; accepted for publication 25.10.2024.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 133–140. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 4, pp. 133–140. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 378:811.111
EDN 378:811.111
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-133-140

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ДИСКУРСИВНОЙ СТРАТЕГИИ «ХЕДЖИНГ» ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Гальчинский Дмитрий Николаевич, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия, dmitrygalchinskiy@mail.ru, https://orcid.org/0009-0001-0426-9491

Аннотация. Актуальность обучения англоязычной диалогической речи студентов гуманитарных специальностей в парадигме современной лингводидактики обуславливается необходимостью использования новых методик, способствующих более глубокому и осознанному понимаю английского языка в сфере массмедиа. В данной статье, во-первых, изучается компонентный состав коммуникативной компетенции, понятие диалогической речи, дискурса, политического дискурса, а также рассматривается эффективность использования одной из дискурсивных стратегий – «хеджинг» – для формирования умений диалогической речи студентов гуманитарных специальностей в контексте политического дискурса. В статье проводится анализ литературы по теме «хеджинга» в политическом дискурсе, а также анализ корпуса аутентичных интервью с представителями англо-американских политических кругов. В статье представлена методика обучения англоязычной диалогической речи с использованием дискурсивной стратегии «хеджинг» в рамках политического дискурса. За основу методики были взяты комплексы упражнений отечественный ученых. Результаты исследования могут быть использованы преподавателями английского языка для разработки более эффективных методов обучения диалогической речи и повышения уровня коммуникативной компетенции студентов в контексте политического дискурса.

Ключевые слова: диалогическая речь, дискурс, коммуникативная компетенция, лингводидактика, хеджинг.

Для цитирования: Гальчинский Д.Н. К вопросу об использовании дискурсивной стратегии «хеджинг» при обучении англоязычной диалогической речи студентов гуманитарных специальностей // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 133–140. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-133-140

Research article

ON THE ISSUE OF USING THE DISCOURSE STRATEGY OF "HEDGING" IN TEACHING ENGLISH DIALOGIC SPEECH TO STUDENTS OF HUMANITIES

Dmitrii N. Galchinskii, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia, dmitrygalchinskiy@mail.ru, https://orcid.org/0009-0001-0426-9491

Abstract. The relevance of teaching English-language dialogical speech to students of humanities in the paradigm of modern linguodidactics is determined by the need to use new methods that contribute to a deeper and more conscious understanding of the English language in the field of mass media. In this article, firstly, the component composition of communicative competence is studied, the concept of dialogical speech, discourse, political discourse, and the effectiveness of using one of the discourse strategies "hedging" for the formation of dialogical speech skills of students of humanities in the context of political discourse is considered. The article analyzes the literature on the topic of "hedging" in political discourse, as well as an analysis of the corpus of authentic interviews with representatives of Anglo-American political circles. The article presents a methodology for teaching English-language dialogical speech using the discourse strategy "hedging" in the framework of political discourse. The methodology is based on sets of exercises by domestic scientists. The results of the study can be used by English teachers to develop more effective methods of teaching dialogical speech and improving the level of students' communicative competence in the context of political discourse.

Keywords: dialogic speech, discourse, communicative competence, linguodidactics, hedging.

For citation: Galchinskii D.N. On the issue of using the discourse strategy of "hedging" in teaching English dialogic speech to students of humanities. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30,no. 4, pp. 133–140. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-133-140

© Гальчинский Д.Н., 2024

Введение. В настоящее время проблеме обучения студентов гуманитарных специальностей диалогической речи в высших учебных заведениях уделяется особое внимание. С ростом значимости массмедиа на политической арене нами было принято решение рассмотреть примеры использования дискурсивной стратегии «хеджинг» в рамках политического дискурса, а также предложить способы использования данной стратегии при обучении англоязычной диалогической речи, что, в свою очередь, является целью данного исследования. Среди основных задач можно выделить следующие: рассмотреть понятие диалогической речи и дискурса, коммуникативной и дискурсивной компетенций, а также проанализировать примеры использования стратегии «хеджинг» в интервью. Объектом данной работы является обучение студентов гуманитарных специальностей англоязычной диалогической речи. Предмет – особенности применения стратегии «хеджинг» в интервью и обучении. Таким образом, наше исследование открывает новые перспективы для дальнейших исследований в области методики обучения студентов гуманитарных специальностей диалогической речи на основе аутентичных интервью с использованием дискурсивных стратегий.

1. Понятие диалогической речи. Способность к коммуникации, осуществлению обмена информацией между адресантом и реципиентом является как никогда актуальной проблемой в современной лингводидактике.

Так как в основе обучения англоязычной диалогической речи лежит овладение студентами иноязычной коммуникативной компетенцией, целесообразно рассмотреть понятие компетенции.

Изначально понятие «компетенция» было введено американским лингвистом Н. Хомским и обозначало знание системы языка. В дальнейшем как в отечественной, так и в зарубежной методике на смену лингвистической компетенции Хомского появился термин «коммуникативная компетенция», под которым стали понимать способность осуществлять общение с помощью языка, правильно используя системы языковых и речевых норм и выбирая коммуникативное поведение, адекватное аутентичной ситуации общения.

С точки зрения И.Л. Бим, коммуникативная компетенция – это способность и готовность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка [Бим: 11–15]. Согласно Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез, коммуникативная компетенция, будучи многоаспектным явлением, представляет собой совокупность следующих компетенций: языковой, речевой и социокультурной [Гальскова, Гез].

Языковая компетенция предполагает овладение учащимися знаниями о системе языка, правилами использования грамматических явлений, лексических единиц в устной и письменной формах.

Под речевой компетенцией понимается владение знаниями речевого взаимодействия в ходе обмена информацией.

Социокультурная компетенция предполагает наличие знаний у студентов национального менталитета, культурно-специфических особенностей изучаемого языка.

Отметим, что в состав коммуникативной компетенции также входят прагматическая и дискурсивная компетенции.

Под прагматической компетенцией понимается способность студентов использовать языковые выражения для достижения определенных целей в коммуникации.

Дискурсивная компетенция – умение организовывать свою речь в текст или диалог с целью передачи информации и поддержания взаимодействия с собеседником.

В современной лингводидактике, в основе которой находится обучение умениям диалогической речи, особое внимание уделяется проблемам развития речевых умений.

К речевым относятся следующие умения:

– инициировать и завершать диалог;

– поддерживать разговор, используя речевые клише;

– запрашивать, а также сообщать информацию;

– использовать просодические (интонация, ритм, тембр) и паралингвистические средства языка (жесты, мимика, темп);

– вести диалог с одним, двумя или более лицами в зависимости от коммуникативной ситуации в рамках заданной темы.

Рассмотрим понятие диалогической речи.

В.Л. Скалкин определял диалогическую речь как «объединенное ситуативно-тематической общностью и коммуникативными мотивами сочетание устных высказываний, последовательно порожденных двумя и более собеседниками в непосредственном акте общения» [Скалкин: 6].

И.Л. Бим считала, что диалогическая речь – это «процесс непосредственного общения, который характеризуется поочередно сменяющими друг друга и порождающими одна другую репликами двух или более лиц. Продуктом данной формы речевого высказывания является диалог разной степени развернутости» [Бим: 176].

Минимальной единицей обучения диалогической речи является диалогическое единство (микродиалог), которое состоит из двух и более реплик, связанных по содержанию и по форме [Азимов: 60–61]. Стоит также отметить, что формирование умений диалогической речи происходит на основе сформи-

рованных рецептивных, лексико-грамматических навыков, а также посредством работы над диалогом-образцом, текстом и аудио интервью.

Большое количество ученых-практиков, среди которых были И.Л. Бим, Е.И. Пассов, А.Н. Щукин, полагали, что основной задачей при обучении говорению прежде всего является формулирование целей. Так, А.Н. Щукин и Г.М. Фролова считали, что ключевой целью является овладение учащимися умениями выражать свои мысли в устной форме. Данная цель обучения заключается в достижении следующих умений:

– выступать с подготовленным или неподготовленным сообщением;

– инициировать общение и принимать в нем участие;

– адекватно реагировать на реплики собеседника;

– подбирать подходящие языковые средства;

– последовательно и логично строить высказывание [Щукин: 203].

В основе умений говорения лежат следующие навыки:

– произносительные: обеспечивают оформление высказывания в соответствии с фонетическими нормами языка;

– лексические: обеспечивают возможность выбора лексических единиц и соединение их между собой в соответствии с замыслом высказывания;

– грамматические: обеспечивают правильное употребление частей высказывания в соответствии с существующей грамматической нормой.

Таким образом, нами было установлено, что в основе обучения англоязычной диалогической речи находится коммуникативная компетенция, которая подразумевает способность учащихся обмениваться информацией. В основе данной компетенции также лежат следующие составляющие: языковая, речевая и социокультурная компетенции.

2. Понятие «дискурс» и «политический дискурс» на современном этапе развития лингвистики

В настоящее время в сфере массмедийных технологий особую популярность приобретает дискурс, а также исследования особенностей его применения.

Определение понятия «дискурс» даже на современном этапе развития языкознания является довольно спорным, так как существует множество его трактовок. С нашей точки зрения, основной причиной данной неоднозначности является многогранность его использования в ряде научных дисциплин: антропология, лингвистика, психолингвистика, социология, философия и др.

Изначально понятие «дискурс» было введено в обиход французским языковедом Э. Бенвенистом. Он определял дискурс как языковое явление, которое присваивается говорящим в ходе коммуникации, таким образом подчеркнув, что речь является индивидуальным актом [Бенвенист].

Стоит также обратить на определение понятия «дискурс» голландского ученого Т.А. Ван Дейка, который отмечал необходимость рассмотрения данного термина в широком и узком смыслах [Dijk]. В широком смысле под термином «дискурс» предполагается коммуникативное событие между говорящим и реципиентом. Данное взаимодействие между коммуникантами может осуществляться как вербально, так и невербально, в письменной или устной формах. Примерами данного типа дискурса может быть беседа между журналистом и респондентом или коммуникативное взаимодействие между студентами во время занятия по английскому языку, принимающими участие в задании «интервью».

Однако в узком смысле дискурс рассматривается как текст – устный или письменный. Помимо этого, на данном этапе дискурс уже выступает в качестве готового, завершенного «продукта» коммуникативного взаимодействия между говорящими. Таким образом, с точки зрения Т.А. Ван Дейка, текст – это и есть дискурс в узком смысле.

В последнее время среди ученых сложилась тенденция определять дискурс как процесс коммуникативного высказывания, а текст – как продукт данного высказывания. В качестве примера рассмотрим предложенные отечественными учеными трактовки понятия «дискурс».

О.В. Александрова и Е.С. Кубрякова определяют дискурс как когнитивный процесс, способствующий становлению коммуникативной деятельности между реципиентами, а текст является конечным продуктом данного взаимодействия [Александрова, Кубрякова].

Согласно точке зрения А.Е. Кибрика, дискурс – это коммуникативная ситуация, которая предполагает вербальный или невербальный обмен информацией, в результате которого имплицируется текст как финальный этап коммуникации [Кибрик].

Таким образом, мы можем сделать вывод, исходя из ранее рассмотренных понятий, что дискурс – это коммуникативное взаимодействие между коммуникатором и реципиентом, в результате которого конечным продуктом является текст.

Так как в центре нашего внимания находится политический дискурс, то целесообразно обратить внимание на его составляющие:

1) сфера коммуникации, в которой он оперирует;

2) цели коммуникации;

3) объекты коммуникативного взаимодействия [Тарнаева: 229].

Сферой коммуникации данного типа дискурса являются политические взаимодействия представителей англоязычных стран. Несомненно, политическая сфера влияния на аудиторию имеет широкомасштаб-

ный характер, находя свое отражение в следующих сферах:

1) экономическое регулирование отношений между странами, гражданами страны;

2) национальное законодательство;

3) культурное регулирование отношений между представителями различных этносов;

4) государственное управление.

В соответствии с выделенными сферами использования политического дискурса можно отметить, что основными целями коммуникации между представителями государств могут являться урегулирование различных конфликтов, установление международных контактов.

В качестве объектов коммуникативного взаимодействия в рамках данного типа дискурса можно выделить политических деятелей, представляющих государства: Барак Обама, Борис Джонсон, Джо Байден, Дональд Трамп, Тони Блэр, Риши Сунак, Тереза Мэй, Лиз Трасс, Хиллари Клинтон и др.

Следовательно, в лингвистической литературе термин «политический дискурс» употребляется в узком и широком смыслах. В узком смысле политический дискурс – это разновидность дискурса, который предполагает осуществление официальных высказываний представителей государства. Этот смысл подразумевает исследование и анализ речевых стратегий, тактик и приемов, используемых в политической коммуникации. В широком смысле данный термин включает в себя не только официальные высказывания, но и общественные дебаты, дискуссии, в которых участвуют граждане, активисты, журналисты и другие представители общества.

Ю.А. Сорокин рассматривал термин «политический дискурс» через призму идеологического дискурса. Ученый отмечал, что политический дискурс является видовой разновидностью идеологического дискурса [Сорокин]. Более того, различие между этими двумя видами дискурса состоит в том, что идеологический дискурс имплицитно прагматичен, в то время как политический – эксплицитно прагматичен. Вследствие этого идеологический дискурс означает, что цели, задачи коммуникации, а также стратегии и намерения говорящего могут быть неясны для реципиента. Политический дискурс, в свою очередь, имплицирует идею о том, что цели, задачи коммуникации, намерения говорящего имеют ярко выраженный характер.

Е.И. Шейгал считает, что политический дискурс рассматривается как «любые речевые образования, содержание которых относится к сфере политики» [Шейгал: 121]. К тому же ученый считает, что политический дискурс имеет два измерения: реальное и виртуальное. Реальное измерение предполагает речевые взаимодействия между адресантом и реципиентом сообщения, взятые во взаимодействии лингвистических, паралингвистических и экстралингвистических факторов. Виртуальное измерение дискурса – это семиотическое пространство, включающее в себя вербальные и невербальные средства общения, используемые участниками коммуникации для передачи информационно насыщенного сообщения.

С точки зрения методики обучения английскому языку изучение политического дискурса на основе аутентичных интервью для студентов-гуманитариев представляет большой лингводидактический потенциал, так как материал, насыщенный аутентичной лексикой, а также демонстрирующий использование учащимися вербальных, невербальных, паралингвистических средств общения способствует более глубокому понимаю иноязычной культуры общения, а также более качественному закреплению языкового материала.

Таким образом, нами было установлено, что дискурс – это процесс коммуникативного взаимодействия между адресантом и реципиентом сообщения в рамках определенного социального и культурного контекста, в то время как текст – это продукт данного взаимодействия. Политический дискурс, в свою очередь, представляет собой коммуникативное взаимодействие между политическими деятелями государств, чьи намерения являются эксплицитно прагматичными и часто связаны с вопросами власти, идеологии и национальных интересов. В политическом дискурсе, где конфликтующие интересы и чувствительные темы часто требуют деликатного подхода, стратегия «хеджинг» играет важную роль в поддержании диалога и избегании конфликта. В следующей части статьи мы подробнее рассмотрим эту стратегию и ее способы применения в политическом дискурсе.

3. Особенности применения дискурсивной стратегии «хеджинг» в политическом дискурсе. Изначально термин «хеджинг», или уклонение от прямого ответа, был введен Дж. Лакоффом в работе «Hedges: A Study in Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy Concepts» [Lakoff: 458]. Согласно Дж. Лакоффу, хеджинг имплицируют некую завесу неточности, неясности, который выражается в речи с помощью хедж-маркеров, «слов, которые подразумевают неясность».

Хеджинг представляет собой форму проявления тактичности (ограничение высказывания путём добавления хедж-маркеров, подчеркивающих неточность) и активное использование эвфемизмов в стремлении защититься от возможной критики (попытка уйти от прямого ответа, где необходима точная информация) [Besedina, Dudkina, Kopylovskaya: 355].

Среди наиболее распространенных хедж-маркеров можно выделить следующие: *kind of, sort of, somewhat, largely, in a way, strictly speaking, to some*

Таблица 1

Классификация лингвистических средств хеджирования в англоязычном политическом дискурсе

Тип	Наиболее частотные средства хеджирования	Примеры лексико-грамматических единиц
Средства выражения вероятности события или факта	– модальные глаголы; – модальные прилагательные; – будущее время	– can, could, may, might, must; – apparent, credible, likely, necessary probable; – to be going to
Средства цитирования и репрезентации чужого мнения	– глаголы для передачи косвенной речи; – фразы для передачи косвенной речи; – наречия	– ask, decide, tell, refuse, suggest, recommend; – it is said, it is claimed, it is reported; – admittedly, reportedly, supposedly

extent. В связи с этим в англоязычном политическом дискурсе можно выделить классификацию средств хеджирования, которые используются учащимися интервью.

За основу представленной классификации средств хеджирования были взяты идеи Э. Принса и Т. Уэллнер [Wellner]. Следовательно, нами было принято решение выделить следующие типы средств применения стратегии хеджинга, которые используются интервьюером и интервьюируемым в ходе диалогического взаимодействия: средства выражения вероятности события или факта и средства цитирования и репрезентации чужого мнения. Также отметим, что данные лингвистические средства защиты от деструктивной критики зачастую используются респондентом интервью для того, чтобы избежать ответа на деликатные вопросы, а также защитить себя от допущения ошибки.

В данной работе под «средствами выражения вероятности события или факта» мы будем понимать языковые средства (хедж-маркеры), которые подчеркивают вероятность появления определенных событий в мире и, в свою очередь, выражаются с помощью следующих лексико-грамматических средств: модальные глаголы, модальные прилагательные, а также конструкция *to be going to*. Примером данного подтипа хеджирования может служить интервью с политическим деятелем США Дональдом Трампом:

Дональд Трамп: *When I talk about retribution, I'm talking about fairness, we have to treat people fairly. These people on January 6th, some of them never even went into the building and they're being given sentences of many years. And nothing is happening*.

Интервьюер: ***Are you going to*** *pardon those people who've been convicted?*

Дональд Трамп: *Well,* ***I'm going to*** *look at them and I certainly* ***might*** *if I think It's appropriate…* [Интервью с Дональдом Трампом].

В данном тексте интервью речь идет о событии, которое произошло 6 января 2021 года, а именно захват Капитолия США. Дональд Трамп утверждает, что среди людей, которые принимали участие в захвате государственного здания, были и те, которые не совершали данного преступления, однако они также были арестованы без надлежащего расследования. Следовательно, Дональд Трамп обратил внимание аудитории на то, что он собирается разобраться в этом деле и, возможно, если найдет это уместным, то освободит их из-под ареста. Использование конструкции "to be going to" подчеркивает намерения респондента совершить действие, в то время как модальный глагол "might" выражает возможность, лишь малую вероятность.

Средства цитирования и репрезентации чужого мнения используются двумя сторонами интервью для того, чтобы защититься от допущения публичной ошибки, сославшись на общепринятое мнение. Следовательно, данный тип хеджирования выражается с помощью глаголов, фраз для передачи косвенной речи, а также наречий. Еще одной примечательной особенностью данного типа хеджирования является использование сложного подлежащего (complex subject) и сложного дополнения (complex object).

Примером использования средств защиты от деструктивной критики является интервью с Джо Байденом:

Интервьюер: *What do you think is the biggest domestic issue America faces?*

Джо Байден: *…Right now, COVID. COVID, the way he's handling COVID is just absolutely totally irresponsible.* ***He's telling people that we've turned the bend in one of his recent rallies*** [Интервью с Джо Байденом].

В данном интервью Джо Байден, отвечая на вопрос интервьюера о том, с какой внутренней проблемой Америке приходится сталкиваться, обращает внимание публики на то, что это коронавирусная инфекция. Более того, респондент отмечает, что меры по борьбе с инфекцией, которые были приняты Дональдом Трампом, абсолютно безответственны. Следует также подчеркнуть, что Джо Байден, используя косвенную речь, ссылается на слова Дональда Трампа, который отмечал якобы совершенный прогресс по борьбе с вирусом, тем самым защитив себя от допущения публичной ошибки.

Учитывая вышеизложенное, отметим, что использование дискурсивной стратегии «хеджинг» на занятиях по английскому языку со студентами гуманитарных специальностей способствует формированию

дискурсивной компетенции, которая определяется в лингводидактике как способность воспринимать и строить связные тексты [Копыловская: 54]. Данная компетенция необходима для решения коммуникативных задач в ходе занятия, а также анализа текста дискурса. Помимо этого, умение использовать лингвистические средства хеджирования с целью избегания ответа на деликатные вопросы, защиты от деструктивной критики способствует более осознанному применению дискурсивной стратегии «хеджинг» в ходе коммуникации, а также более глубокому понимаю лексико-грамматического материала. Исходя из вышеприведенных примеров, нами было продемонстрировано в качестве образца, как западные лидеры прибегали к использованию стратегии «хеджинг». Проиллюстрированные тексты аутентичных интервью будут служить основой на начальном этапе ознакомления с материалом в рамках политического дискурса, в результате чего у студентов будут сформированы лексико-грамматические и фонетические навыки. Впоследствии на основе полученных знаний и навыков учащиеся приступят к формированию коммуникативных, метакогнитивных и социальных навыков, выполняя упражнения на диалогическое взаимодействие.

В ходе работы было выявлено, что дискурс, являясь процессом коммуникативного взаимодействия между учащимися, диалога, в результате которого конечным продуктом является текст, предполагает использование дискурсивных стратегий и, в частности, хеджинга с целью защитить себя от допущения ошибки и критики со стороны публики. Следовательно, мы считаем, что ранее представленные средства хеджирования могут быть применены в ходе формирования умений диалогической речи студентов гуманитарных специальностей на основе аутентичных интервью.

4. Использование дискурсивной стратегии «хеджинг» при обучении диалогической речи студентов-гуманитариев. В России проводится большое количество исследований в области обучения англоязычной диалогической речи. Некоторые из самых известных комплексов упражнений в этой области включают в себя работы таких авторов, как И.Л. Бим, В.А. Бухбиндер, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, В.Л. Скалкин, Е.И. Пассов, С.Ф. Шатилов. Рассмотрим, как предложенные комплексы упражнений отечественных ученых могут быть использованы при обучении англоязычной диалогической речи с использованием одной из дискурсивной стратегий «хеджинг».

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез выделяют два типа упражнений при обучении англоязычной диалогической речи: подготовительные и коммуникативные [Гальскова, Гез].

В рамках подготовительных упражнений у студентов формируются лексико-грамматические навыки, которые служат основой коммуникативных умений. На данном этапе учащиеся выполняют упражнения, в основе которых лежат средства хеджирования, прослушивание / просмотр интервью с политическими деятелями англоязычных стран, упражнения на подстановку, дополнение, выполнение заданий по образцу.

Коммуникативные упражнения подразумевают уже самостоятельное владение сформированными навыками, где учащимся необходимо выражать собственную точку зрения относительно прослушанного интервью с помощью средств хеджирования. Так как хеджинг представляет собой стратегию вежливости с целью сохранения «лица», а также ослабления иллокутивной силы высказывания, то основной задачей учащихся является проявление тактичности, избегание противоречий во время выполнения задания. В качестве коммуникативных упражнений нами рассматриваются ролевые игры, симуляции, дебаты.

Классификация упражнений Е.И. Пассова предполагает использование следующих типов упражнений: языковые, условно-коммуникативные и подлинно-коммуникативные [Пассов].

Языковые упражнения направлены на сознательное усвоение языкового материала, где формируются лексические, грамматические, а также фонетические навыки. Среди них можно выделить вопросно-ответные, трансформационные и подстановочные упражнения.

Условно-коммуникативные способствуют овладению структурами вопроса, ответа, а также необходимыми клише в рамках определенной ситуации общения, которые будут в дальнейшем использоваться учащимися (самостоятельно, без опор) при выполнении подлинно-коммуникативных упражнений. Данный тип упражнений направлен на выполнение вопросно-ответных заданий, ролевых игр, дискуссий.

Подлинно-коммуникативные упражнения предполагают автоматизированность лексико-грамматических навыков, способствующих выполнению коммуникативных заданий без каких-либо опор (дебаты, интервью, импровизация, обсуждение аутентичных текстов).

Подводя итог вышесказанному, отметим, что обучение англоязычной диалогической речи студентов-гуманитариев является одной из самых актуальных проблем в лингводидактике. Так как в основе формирования умений диалогической речи лежит одна из дискурсивных стратегий «хеджинг», нами были рассмотрены комплексы упражнений отечественных ученых, которые могут быть использованы на занятии по английскому языку. С коммуникативной точки зрения хеджинг играет важную роль, так как способ-

ствует гармонизации общения, сохранению «лица» говорящего, используя языковые средства.

Заключение. Подводя итоги, можно отметить, что проведенное исследование проливает свет на важность изучения проблемы использования дискурсивной стратегии «хеджинг» при обучении студентов-гуманитариев англоязычной диалогической речи в рамках политического дискурса. Нами было установлено, что продуктом речевого взаимодействия между интервьюерами является текст, а процессом коммуникативного взаимодействия – дискурс. Следовательно, на основе аутентичного материала интервью предполагается обучение студентов англоязычной диалогической речи, так как насыщенный аутентичной лексикой материал, свойственный для носителей *lingua franca*, способствует более глубокому понимаю взаимодействия между учащимися интервью. В связи с этим возрастает необходимость в использовании стратегий, способствующих проявлению тактичности в ходе беседы, избеганию ответа на деликатные вопросы, снижению иллокутивной функции высказывания, и данной стратегией является «хеджинг». На основе дискурсивной стратегии «хеджинг» нами были рассмотрены комплексы упражнений отечественных ученых, которые могут быть использованы при обучении студентов-гуманитариев англоязычной диалогической речи.

Список литературы

Азимов А.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: ИКАР, 2009. 448 с.

Александрова О.В., Кубрякова Е.С. Виды пространств текста и дискурса // Категоризация мира: пространство и время: материалы науч. конф. / под ред. проф. Е.С. Кубряковой, проф. О.В. Александровой. Москва: Диалог-МГУ, 1997. С. 15–25.

Бенвенист Э. Общая лингвистика. Москва: Прогресс, 1978. 448 с.

Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие. Москва: Просвещение, 1988. 255 с.

Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. 2002. № 2. С. 11–15.

Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2006. 336 с.

Интервью с Джо Байденом. URL: https://www.rev.com/blog/transcripts/joe-biden-60-minutes-interview-transcript (дата обращения: 17.07.2024).

Интервью с Дональдом Трампом. URL: https://www.rev.com/blog/transcripts/meet-the-press-full-donald-trump-interview-transcript (дата обращения: 17.07.2024).

Кибрик А.Е. Когнитивные исследования по дискурсу // Вопросы языкознания. 1994. № 5. С. 126–139.

Копыловская М.Ю. О профессиональной дискурсивной компетентности международников в условиях новой образовательной парадигмы // Педагогический журнал. 2016. Т. 6, № 5А. С. 52–66.

Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: курс лекций. Москва: ИТДГК «Гнозис», 2001. 270 с.

Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. Москва: Русский язык, 1989. 276 с.

Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи на материале англ. языка // Киев: Рад. шк., 1989. 156 с.

Сорокин Ю.А. Политический дискурс: попытка истолкования понятия // Политический дискурс в России. 1997. 336 с.

Тарнаева Л.П., Дацюк В.В. Туристический дискурс: лингвопрагматические характеристики // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. 2013. № 3. С. 229–235.

Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса. Волгоград, 2000. 367 с.

Щукин А.Н., Фролова Г.М. Методика преподавания иностранных языков. Москва, 2015. 203 с.

Besedina Y.I., Dudkina A.I., Kopylovskaya M.Y. Learning discourse strategies for international relations // Методички видици. 2018. Т. 8, № 8. С. 355–372.

Dijk T.A. van. Discourse, Opinion and Ideologies. Discourse and Ideologies. Clevedon, Multilingual Matters LTD, 1996, 210 p.

Lakoff D. Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts. Journal of Philosophical Logic, 1972, no. 2 (4), pp. 458-508.

Wellner T. Towards a taxonomy of hedging devices in Standard German, 2023.

References

Azimov A.G., Shchukin A.N. *Novyi slovar' metodicheskikh terminov i poniatii (teoriia i praktika obucheniia iazykam)* [New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages)]. Moscow, IKAR Publ., 2009, 448 p. (In Russ.)

Aleksandrova O.V., Kubryakova E.S. *Vidy prostranstv teksta i diskursa* [Types of text and discourse spaces]. *Kategorizacija mira: prostranstvo i vremja: materialy nauch. konf.* [Categorization of the world: space and time. Proceedings of a scientific conference], ed. by prof. E.S. Kubryakova, prof. O.V. Aleksandrova. Moscow, Dialog-MSU Publ., 1997, pp. 15-25. (In Russ.)

Benveniste E. *Obshchaia lingvistika* [General linguistics]. Moscow, 1978, 448 p. (In Russ.)

Bim I.L. *Teoriia i praktika obucheniia nemetskomu iazyku v srednei shkole: ucheb. posobie* [Theory and practice of teaching German in secondary school: text-

book. manual]. Moscow, Education Publ., 1988, 255 p. (In Russ.)

Bim I.L. *Lichnostno-orientirovannyi podkhod-osnovnaia strategiia obnovleniia shkoly* [Personality-oriented approach - the main strategy of school renewal]. *Inostrannye jazyki v shkole* [Foreign languages at school], 2002, vol. 2, pp. 11-15. (In Russ.)

Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriia obucheniia inostrannym iazykam. Lingvodidaktika i metodika: ucheb. posobie dlia stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenii* [Theory of teaching foreign languages. Lingvodidactics and methodology: textbook manual for students of higher pedagogical educational institutions]. Moscow, Academy Publ., 2006, 336 p. (In Russ.)

Interv'ju s Dzho Bajdenom [Interview with Donald Trump]. URL: https://www.rev.com/blog/transcripts/meet-the-press-full-donald-trump-interview-transcript (access date: 07.07.2024).

Interv'ju s Donal'dom Trampom [Interview with Joe Biden]. URL: https://www.rev.com/blog/transcripts/joe-biden-60-minutes-interview-transcript (access date: 07.07.2024).

Kibrik A.E. *Kognitivnye issledovaniia po diskursu* [Cognitive research on discourse]. *Voprosy jazykoznanija* [Questions of linguistics], 1994, vol. 5, pp. 126-139. (In Russ.)

Kopylovskaya M.Yu. *O professional'noi diskursivnoi kompetentnosti mezhdunarodnikov v usloviiakh novoi obrazovatel'noi paradigm* [On the professional discourse competence of international relations specialists in the context of the new educational paradigm]. *Pedagogicheskij zhurnal* [Pedagogical journal], 2016, vol. 6, no. 5A, pp. 52-66. (In Russ.)

Krasnykh V.V. *Osnovy psikholingvistiki i teorii kommunikatsii: Kurs lektsii* [Fundamentals of Psycholinguistics and Communication Theory: Lecture Course]. Moscow, ITDGK “Gnosis” Publ., 2001, 270 p. (In Russ.)

Passov E.I. *Osnovy kommunikativnoi metodiki obucheniia inoiazychnomu obshcheniiu* [Fundamentals of Communicative Methods of Teaching Foreign Language Communication]. Moscow, Russian Language Publ., 1989, 276 p. (In Russ.)

Skalkin V.L. *Obuchenie dialogicheskoi rechi na materiale angl. iazyka* [Teaching Dialogic Speech Using English Material]. *Kiev, Rad. shk.*, 1989, 156 p. (In Russ.)

Sorokin Yu.A. *Politicheskii diskurs: popytka istolkovaniia poniatiia* [Political Discourse: An Attempt to Interpret the Concept]. *Politicheskij diskurs v Rossii* [Political Discourse in Russia], 1997, 336 p. (In Russ.)

Tarnaeva L.P., Datsyuk V.V. *Turisticheskii diskurs: lingvopragmaticheskie kharakteristiki* [Tourist discourse: linguopragmatic characteristics]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Jazyk i literatura* [Bulletin of St. Petersburg University. Language and Literature], 2013, vol. 3, pp. 229-235. (In Russ.)

Sheigal E.I. *Semiotika politicheskogo diskursa* [Semiotics of political discourse]. Volgograd, 2000, 367 p. (In Russ.)

Shchukin A.N., Frolova G.M. *Metodika prepodavaniia inostrannykh iazykov* [Methods of teaching foreign languages]. Moscow, 2015, 203 p. (In Russ.)

Besedina Y.I., Dudkina A.I., Kopylovskaya M.Y. Learning discourse strategies for international relations. Методички видици [Vidition manuals], 2018, vol. 8, no. 8, pp. 355-372.

Dijk T.A. van. Discourse, Opinion and Ideologies. Discourse and Ideologies. Clevedon, Multilingual Matters LTD Publ., 1996, 210 p.

Lakoff D. Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts. Journal of Philosophical Logic, 1972, no. 2 (4), pp. 458-508.

Wellner T. Towards a taxonomy of hedging devices in Standard German, 2023.

Статья поступила в редакцию 29.09.2024; одобрена после рецензирования 19.10.2024; принята к публикации 19.10.2024.

The article was submitted 29.09.2024; approved after reviewing 19.10.2024; accepted for publication 19.10.2024.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 141–147. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 4, pp. 141–147. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 378:61
EDN 378:61
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-141-147

МЕНЕДЖМЕНТ ЛИЧНОСТНО-МОТИВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ НАРКОЛОГИИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Смирнова Наталья Николаевна, кандидат биологических наук, доцент, Северный государственный медицинский университет, Архангельск, Россия, nsmirnova-71@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0003-4511-1073

Соловьев Андрей Горгоньевич, доктор медицинских наук, профессор, Северный государственный медицинский университет, Архангельск, Россия, asoloviev1@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-0350-1359

Аннотация. В студенческой среде актуальна направленность мотивации представителей социономических профессий в сфере наркологии на овладение психологическими знаниями. В настоящее время в вузах не уделяется достаточного внимания личностно-мотивационному развитию обучающихся в данной профессиональной области. В статье представлена систематизация направлений личностно-мотивационного развития будущих представителей помогающих профессий на этапе основного профессионального образования. В структуре работы со студентами предложено выделение образовательного, личностного и научного направлений с учетом трех взаимосвязанных компонентов – диагностического, коррекционного и профилактического. Для повышения качества подготовки специалистов в медицинском вузе обоснованно внедрение компетентностного подхода. В результате у студентов формируется устойчивая мотивация применения психологических знаний в сфере наркологии, происходит понимание специфики будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: основное профессиональное образование, личностно-мотивационное развитие, социономические профессии, наркология, психологическое сопровождение.

Для цитирования: Смирнова Н.Н., Соловьев А.Г. Менеджмент личностно-мотивационного развития специалистов в сфере наркологии в медицинском вузе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 141–147. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-141-147

Research Article

MANAGEMENT OF PERSONAL AND MOTIVATIONAL SPECIALISTS' DEVELOPMENT IN NARCOLOGY FIELD AT MEDICAL UNIVERSITY

Natalia N. Smirnova, Candidate of Biological Sciences, Docent, Associate Professor, Northern State Medical University, Arkhangelsk, Russia, NSmirnova-71@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0003-4511-1073

Andrey G. Soloviev, Doctor of Medical Sciences, Professor, Head of Department, Northern State Medical University, Arkhangelsk, Russia, ASoloviev1@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-0350-1359

Abstract. Among students, the motivation of socionomic professions representatives in the drug addiction field to master psychological knowledge is relevant. Currently, universities do not pay enough attention to the personal and motivational students development in this professional field. The article presents personal and motivational development directions systematization of future helping professions representatives at basic vocational education stage. In the work structure with students, it is proposed to distinguish between educational, personal and scientific directions, taking into account three interrelated components - diagnostic, correctional and preventive. To improve specialists' training quality in a medical university, the competency-based approach introduction is justified. As a result, students develop a stable motivation to apply psychological knowledge in drug addiction field and understand their future specifics professional activities.

Keywords: basic professional education, personal and motivational development, socionomic professions, narcologicy, psychological support.

For citation: Smirnova N.N., Soloviev A.G. Management of personal and motivational specialists' development in narcology field at medical university. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 4, pp. 141–147. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-141-147

© Смирнова Н.Н., Соловьев А.Г., 2024

Проблема качественной академической подготовки в сфере психического здоровья специалистов лечебного и гуманитарного профилей – представителей социономических профессий: медицинских работников, психологов, специалистов по социальной работе – крайне актуальна. Специфика их работы предполагает постоянное общение с людьми в ходе профессиональной деятельности [Творогова: 10; Сорокоумова, Исаев: 9]. В системе профессиональной подготовки специалистов помогающих профессий этап получения основного профессионального образования является определяющим. В этот период не только осуществляется овладение профессией, но и происходит системное развитие личности: закладывается профессиональное самосознание, определяется сфера приложения трудовых и научных интересов, формируются соответствующие компетенции, складывается мотивационный аспект личности в целом [Артюхина, Сериков, Великанова: 2; Вербицкий, Рыбакина: 4].

Осуществленный в системе российского здравоохранения переход от медицинской модели наркологической помощи к широкопрофильному межведомственному варианту позволил усилить его психологическую составляющую и, соответственно, расширить спектр специалистов, задействованных при лечении и реабилитации зависимых пациентов. При этом потребовали решения вопросы психологического содержания их профессиональной подготовки, особенно на этапе получения основного профессионального образования [Смирнова, Соловьев 2017а: 7].

Именно в студенческой среде определяется направленность мотивации будущих специалистов на овладение психологическими знаниями с последующим использованием их в сфере наркологической деятельности. Вместе с тем в современных вузах не уделяется достаточного внимания личностно-мотивационному развитию обучающихся в данной профессиональной области. В учебных программах медицинских специальностей, в том числе психиатрии и наркологии, имеются дисциплины, включающие психологическую направленность, но они носят в основном общий, фундаментальный характер, без значимого прикладного аспекта. В учебных программах психологического и социального профилей нет дисциплин, реализующих целенаправленный компетентностный подход в области наркологии, который давал бы полноценное представление об особенностях и специфике данного вида деятельности, а также успешно мотивировал актуальность ее выбора. Другими словами, в вузе определены, но не систематизированы направления образовательной деятельности со студентами относительно применения психологических знаний при работе с зависимыми лицами. Между тем она крайне востребована в российском обществе, становясь все более гуманистически направленной ввиду специфики наркологических заболеваний и наличия в их генезе социальной и психологической составляющих [Смирнова, Соловьев 2017б: 8]. Вышесказанное позволяет вынести на повестку дня в профессиональном научном сообществе вопросы менеджмента личностно-мотивационного развития в сфере психологического сопровождения наркологической помощи, которые должны решаться за счет качественной академической и практической подготовки специалистов социономических профессий, начиная с этапа овладения профессией.

В связи с развитием концепций деятельностного, личностного и системного подходов в психологии отечественными исследователями подчеркивается значимость в учебно-профессиональной среде мотивов самосовершенствования, саморазвития [Бодров: 3]. При этом чаще всего анализ развития деятельности и личности в ней ограничивается определенными функциональными и личностными характеристиками работника, особенностями его образования и развития профессиональных навыков, что недостаточно для формирования полноценного потенциала специалиста. В системе личностно-мотивационного развития, кроме личностной и образовательной составляющих, представляется целесообразным предусмотреть научный компонент, предполагающий активное стимулирование дополнительных возможностей личности. Степенью взаимного соответствия указанных компонентов и определяется уровень личностно-мотивационного развития будущих представителей помогающих профессий, в том числе готовностью активно подключаться к психологическому сопровождению своей профессиональной деятельности, наличием к этому личностных предпосылок – развитых морально-нравственных качеств, способствующих исполнению профессионального долга, и актуальных психологических знаний.

Целью исследования явилась систематизация направлений личностно-мотивационного развития будущих специалистов социономических профессий в сфере психологического сопровождения наркологической деятельности на этапе основного профессионального образования.

В структуре личностно-мотивационного развития будущих специалистов в сфере психологического сопровождения наркологической деятельности на этапе основного профессионального образования нами предлагается выделение трех направлений – образовательного, личностного и научного (рис. 1).

Образовательное направление предполагает разработку и внедрение в образовательный процесс специалитета, бакалавриата, магистратуры тематических учебных программ в области психического здоро-

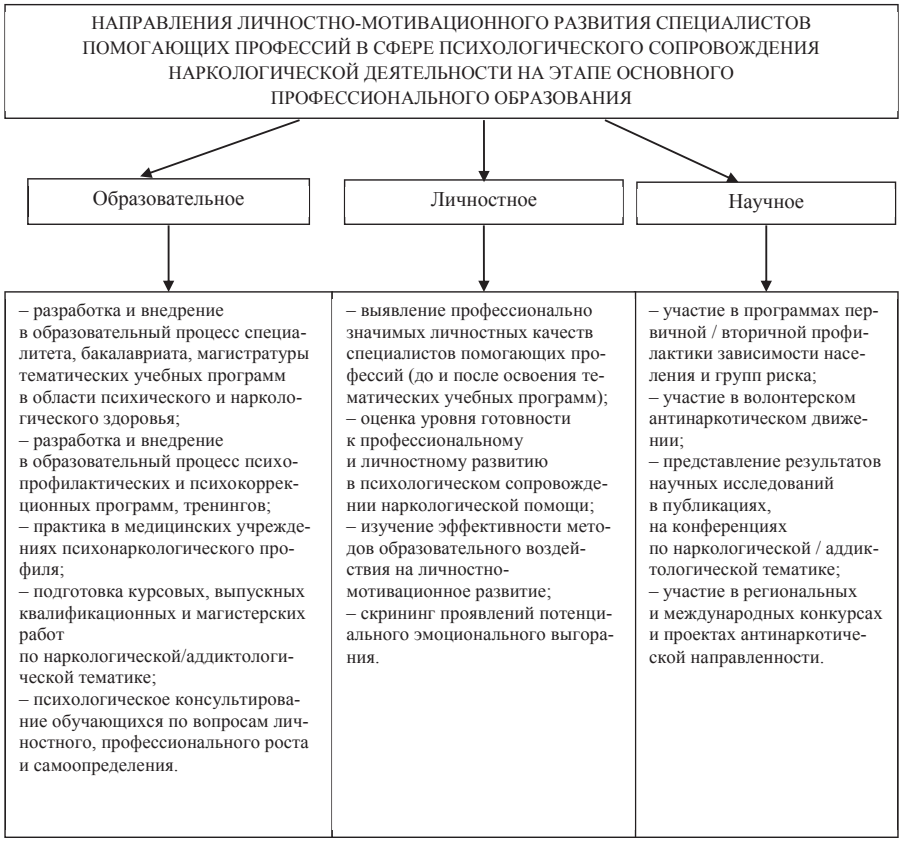


Рис. 1. Направления личностно-мотивационного развития будущих специалистов помогающих профессий в сфере психологического сопровождения наркологической деятельности на этапе основного профессионального образования

вья и наркологии. Образовательное направление охватывает содержанием основные аспекты наркологической помощи и направлено на формирование полноценных представлений о современной модели организации наркологической службы, задачах, содержании, видах деятельности. При этом особая роль в предложенной системе отводится психологическим аспектам работы с зависимыми и их микросоциальным окружением, осмыслению содержания деятельности представителей гуманитарного профиля в структуре лечебно-реабилитационном процесса.

Тематические образовательные программы дают студентам представление о сфере деятельности специалистов, работающих в наркологии, специфике их работы, востребованности на рынке наркологических услуг. Делается акцент на том, что деятельность врачей, психологов, клинических психологов, специалистов по социальной работе направлена на активизацию ресурсов больного, стимуляцию положительных качеств его личности, что осуществляется усилиями профессионального тандема специалистов. Даются представления о роли клинического психолога, профессиональные усилия которого направлены на коррекцию отклонений в развитии личности больных, максимально возможное восстановление их психического здоровья с учетом трех взаимосвязанных компонентов – диагностического, коррекционного и профилактического. Профессиональные обязанности психолога представлены оказанием помощи субъектам лечебно-восстановительного процесса – больному, его родственникам, знакомым, которые зачастую вовлечены в патологический процесс и способны либо его затруднить – в случае созависимости, либо, наоборот, выступить активными союзниками, помощниками – при осознании специфики заболевания и высокой мотивации оказания помощи близкому человеку.

Студенты знакомятся с функциональными обязанностями специалиста по социальной работе, участвующего в разработке и реализации социально-реабилитационных мероприятий для успешной ресоциализации больного после прохождения курса лечения. Совместно разработанный и осуществляемый специалистами план лечебно-реабилитационной программы дает возможность координировать действия, демонстрируя эффективность бригадного метода работы и достигая устойчивого положительного результата – длительной ремиссии пациента. Восстановление социально-психологического статуса больного успешнее происходит с опорой на нравственные и социальные ценности, носителями которых являются представители профессий гуманитарной направленности.

В действующей медико-социальной модели наркологической помощи важна коллегиальность при обсуждении происходящих процессов. При этом высокую значимость приобретают методы, известные обучающимся из содержания дисциплин предшеству-

ющих учебных циклов, например, использование супервизии. В период обучения супервизия изучается как один из методов работы, в дальнейшем потребность в ней становится частью личностно-мотивационного развития специалиста, умением осознавать индивидуальную и коллективную ответственность за процесс и результат своей работы [Городнова: 5].

Практический аспект освоения содержания тематических дисциплин – получение навыков психологической работы с зависимыми и созависимыми – реализуется при осуществлении практики в медицинских учреждениях и реабилитационных центрах соответствующего профиля. Результаты теоретической и практической подготовки на этапе получения основного профессионального образования представляются при подготовке и защите курсовых и выпускных квалификационных работ, магистерских диссертаций по соответствующей проблематике.

Образовательное направление мотивационно-личностного развития предусматривает знакомство в рамках учебного процесса с психопрофилактическими и психокоррекционными программами, тренингами адаптационной направленности, которые, являясь популярными методами психологической работы, выполняют целый спектр иных задач – учебных, коррекционных, профилактических. Например, проведение тренингов по профилактике потенциального профессионального выгорания стабилизирует психоэмоциональное состояние обучающихся, активизирует их адаптационные ресурсы, формирует стрессоустойчивость. Кроме того, этот вид деятельности органично вписывается в содержание отдельных учебных дисциплин и программу работы психологической службы вуза.

Еще одним видом деятельности, имеющим одновременно обучающий и коррекционный эффект, является психологическое консультирование студентов по вопросам личностного и профессионального самоопределения, преимуществами которого является профориентационная направленность, обусловленность индивидуальными потребностями студента, доступность в течение всего периода обучения.

С помощью регулярно осуществляемого контроля усвоения соответствующих знаний, умений, навыков отделом качества вуза отслеживается уровень формируемых компетенций студентов и повышается их мотивация на успешное вхождение в профессиональный аспект психологического сопровождения наркологической деятельности.

Личностное направление ориентировано на проведение диагностической работы для определения маркеров готовности студентов медицинских и гуманитарных факультетов формировать свой потенциал в сфере психического здоровья, активно подключаясь к решению проблем в области зависимости от психоактивных веществ (ПАВ) и осуществлению их профилактики.

В первую очередь маркерами, представляющими предмет исследования, выступают совокупность личностных качеств, значимых для специалистов помогающих профессий, направленность будущих профессиональных воздействий которых обусловлена взаимодействием в сфере человеческих отношений. Такими качествами являются эмпатия, наличие устойчивых жизненных ориентиров, позитивная жизненная установка, стрессоустойчивость, умение анализировать и использовать любой, в том числе негативный, жизненный опыт, не ожесточаясь и не утрачивая веры в возможности и потенциал зависимого человека.

Коммуникативная компетентность будущих специалистов, в том числе их коммуникативная установка, является особым предметом исследования, так как умение установить контакт с пациентом обеспечивает взаимопонимание, доверие и, как следствие, высокую эффективность лечения, последующей реабилитации и ресоциализации больного. При необходимости коррекции коммуникативной установки требуются временной ресурс и высокая мотивация студента, представляя широкое поле деятельности для педагогического воздействия преподавательского состава, отдела воспитательной работы, психологической службы вуза [Ивахненко: 6]. Как и профессиональные знания, личностные и коммуникативные качества будущего специалиста, отношение к больному, грамотная организация процесса взаимодействия высоко ценятся в учебно-профессиональной среде.

Диагностика личностных качеств будущих специалистов помогающих профессий проводится до и после овладения необходимыми для формирования профессионального интереса психологической направленности компетенциями, в процессе освоения содержания образовательных программ. Она позволяет определить эффективность применения методов образовательного воздействия на повышение личностно-мотивационного потенциала обучающихся и при необходимости – их корректировать. Результаты диагностики способствуют профессиональному отбору будущих специалистов в сфере психического здоровья. Наличие личностных предпосылок – морально-нравственных качеств, способствующих выполнению гуманистически ориентированного профессионального долга, – является базисом для реализации основных положений современной социально-медицинской работы в наркологии.

Еще одним маркером формирования профессионального интереса в области психологического сопровождения работы с зависимостями является наличие у студентов мотивации собственного развития в данном профессиональном направлении. Диагностический инструментарий направлен на оценку актуальной

области исследования – психологического сопровождения наркологической помощи, поэтому имеет прогностическую ценность для начинающих специалистов, вступающих на профессиональную стезю.

Определяемый уровень готовности к профессиональному и личностному развитию специалиста включает в себя три компонента: самооценку личностью качеств, способствующих профессиональному и личностному саморазвитию, уровень направленности на данный процесс и оценку психологического сопровождения профессиональной и личностной самореализации. Это позволяет наиболее полно охарактеризовать составляющие основного оцениваемого параметра – уровня готовности к саморазвитию, а в случае низкой их оценки – определить проблемные области и обозначить конкретные направления работы с ними.

Специфика трудовой деятельности предполагает высокую подверженность представителей профессиональных сообществ, оказывающих помощь людям, риску различных деструктивных проявлений. В представленной нами схеме предусмотрено проведение скрининга потенциального эмоционального выгорания будущих представителей помогающих профессий как одного из перспективных направлений обозначенного личностного блока. Обучающиеся на этапе основного профессионального образования начинают приобретать признаки эмоционального выгорания. При анализе научных подходов к данному психологическому феномену экспериментально установлена связь выгорания и мотивационного комплекса у студентов высших учебных заведений [Арсеньева, Пустовойтенко, Сибилева: 1]. При этом, являясь реакцией организма на стрессовые воздействия, симптомы выгорания довольно вариабельны, а динамика их развития зависит от комбинации различных факторов – профессиональных, организационных и личностных. С точки зрения мотивационного развития и перспектив профессионального движения в наркологической сфере высокая толерантность к стрессовым факторам (в совокупности с продуктивными стратегиями совладания с ними) способна снизить стрессовую нагрузку как в учебный, так и трудовой период, уменьшить ее негативные последствия, что, безусловно, играет ключевую роль в профессиональном отборе будущих специалистов в сфере психического здоровья.

Становление и развитие личности обучающихся в динамике образовательного процесса, отраженного в представленной нами системе, позволяет профессионально точно и компетентно определить лиц, заинтересованных в дальнейшем мотивационно-личностном развитии, в формировании профессионального интереса к сфере наркологической деятельности. Важно также определение вектора развития у немотивированных студентов – для предупреждения возможных ошибок и переживания чувства разочарования и неудачи в будущей профессии.

Научное направление включает научную составляющую системы личностно-мотивационного развития будущих специалистов. Оно представлено в виде организации и осуществления научной работы междисциплинарного характера по проблемам психологического сопровождения наркологической деятельности. Научное направление предусматривает виды деятельности, направленные на реализацию потенциала и расширение возможностей будущих специалистов помогающих профессий. Участие в программах первичной/вторичной профилактики зависимости среди населения и специфических групп наркологического риска на данном этапе знакомит студентов с особенностями профилактической деятельности с различными группами населения, профессиональными нюансами представления полезной информации, навыками делового общения. Участие в волонтерском движении антинаркотической направленности способствует развитию необходимых для будущей работы личностных качеств, таких как отзывчивость, милосердие, чуткость, сострадание, бескорыстие, активная гражданская позиция, организаторские способности, волевые качества.

Интерес к научной работе в период обучения обеспечивает возможность организации собственного исследования, апробирования и представления его результатов экспертному сообществу в виде публикаций на страницах научных изданий, участия в научной полемике, дискуссии по наркологической/аддиктологической проблематике на семинарах и конференциях различного уровня. Регулярность и успешность научной работы студента является маркером его личностно-мотивационного развития, так как, ввиду ее особой сложности, трудоемкости, энергозатратности, требует наличия предпосылок научного мышления, волевых качеств, познавательной мотивации, стремления к личностному развитию, навыков самоорганизации и дисциплины.

Научная активность на этапе получения основного профессионального образования является важным критерием эффективности методов образовательного воздействия на личностно-мотивационный аспект развития обучающихся, определяя перспективу профессионального успеха в области психологического сопровождения наркологической помощи. Основы учебной и научной работы, заложенные в студенческой среде, перспектива дальнейшего участия в региональных и международных молодежных проектах, конкурсах, грантах, возможность обмена опытом в сфере наркологии в рамках международного сотрудничества формируют стойкий научный интерес и закрепляют мотивацию развития исследователь-

ских навыков, популяризируя необходимость психологических знаний в профессии.

Таким образом, современная наркология решает вопросы оптимизации отрасли активной направленностью на использование психологических знаний для улучшения качества оказания наркологических услуг и в тоже время ориентирована на повышение эффективности деятельности субъектов профессионального взаимодействия, осуществляющих лечебно-реабилитационный процесс. Ключевую роль здесь имеет ориентированность специалистов на личностное и профессиональное развитие, овладение и совершенствование психологической составляющей профессии. Следовательно, в системе непрерывного профессионального образования, начиная с этапа освоения профессии, актуально целенаправленное формирование мотивационного аспекта личностного развития представителей помогающих профессий в сфере психологического сопровождения наркологической помощи.

Предложенная систематизация направлений личностно-мотивационного развития на этапе основного профессионального образования способствует организации комплексной системной мотивационной работы по актуализации психологических знаний в наркологической деятельности, расширению и стимуляции личностных и профессиональных возможностей будущих специалистов, эффективности профессионального отбора в сфере оказания наркологической помощи населению и в целом положительно влияет на качество наркологических услуг. Совершенствование системы профессиональной подготовки при активном использовании всего спектра образовательных и воспитательных воздействий в медицинском вузе позволяет активно развивать указанные направления работы в дальнейшем в системе дополнительного профессионального образования, выстраивая целостную взаимосвязанную систему, делающую современный образовательный процесс последовательным, сознательным, управляемым и эффективным.

Список литературы

Арсеньева Д.А., Пустовойтенко Т.В., Сибилева Л.В. Эмоциональное выгорание как показатель снижения мотивационного аспекта студентов к осуществлению профессиональной деятельности // Сборник научных трудов X Всероссийской (очно-заочной) научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов. Челябинск: Цицеро, 2017. С. 22–27.

Артюхина А.И., Сериков В.В., Великанова О.Ф. Педагогические условия профессионально-личностного развития в образовательной среде университета // Гуманитарное образование и медицина: сб. науч. трудов. Волгоград, 2011. С. 313–317.

Бодров В.А. Психология профессиональной деятельности. Теоретические и прикладные проблемы. Москва: Институт психологии РАН, 2006. 623 с.

Вербицкий А.А., Рыбакина Н.А. О системе, процессе и результате непрерывного образования // Высшее образование в России. 2016. № 6 (202). С. 47–54.

Городнова М.Ю. Актуальные вопросы теории и практики супервизии врачей-психотерапевтов и медицинских психологов (в парадигме гештальттерапии) // Медицинская психология в России: электрон. науч. журнал. 2012. № 6 (17). URL: http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2012_6_17/nomer/nomer19.php (дата обращения: 14.06.2024).

Ивахненко Е.Н. Коммуникативная и культурно-охранительная функции российского гуманитарного образования в глобальной конкурентной борьбе // Вопросы новой экономики. 2014. № 4. С. 92–100.

Смирнова Н.Н., Соловьев А.Г. Психологическая подготовка специалистов как залог успешности непрерывного профессионального образования в наркологии // Вестник психотерапии. 2017а. № 62 (67). С. 123–136.

Смирнова Н.Н., Соловьев А.Г. Роль специалистов гуманитарного профиля в этапном оказании наркологической помощи // Наркология. 2017б. № 3. С. 22–25.

Сорокоумова С.Н., Исаев В.П. Специфика профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 186–190.

Творогова Н.Д. Коммуникативная составляющая профессиональной деятельности медицинского работника (часть 2) // Медицинская психология в России: электрон. науч. журнал. 2021. Т. 13, № 4. С. 2. URL: http://mprj.ru/archiv_global/2021_4_69/nomer10.php (дата обращения: 17.05.2024)

References

Arsen'eva D.A., Pustovojtenko T.V., Sibileva L.V. *Jemocional'noe vygoranie kak pokazatel' snizhenija motivacionnogo aspekta studentov k osushhestvleniju professional'noj dejatel'nosti* [Emotional burnout as an indicator of a decrease in the motivational aspect of students to carry out professional activities]. *Sbornik nauchnyh trudov X Vserossijskoj (ochno-zaochnoj) nauchno-prakticheskoj konferencii molodyh uchenyh, aspirantov i studentov.* Chelyabinsk, Cicero Publ., 2017, pp. 22-27. (In Russ.)

Artjuhina A.I., Serikov V.V., Velikanova O.F. *Pedagogicheskie uslovija professional'no-lichnostnogo razvitija v obrazovatel'noj srede universiteta* [Pedagogical conditions of vocational and personal development in the educational environment of the university]. *Gumanitarnoe obrazovanie i medicina* [Humanities education and medicine]: sbornik nauchnyh trudov. Volgograd, 2011, pp. 313-317. (In Russ.)

Bodrov V.A. *Psihologija professional'noj dejatel'nosti. Teoreticheskie i prikladnye problem* [Psychology of professional activity. Theoretical and applied problems]. Moscow, Institut psihologii RAN Publ., 2006, 623 p. (In Russ.)

Gorodnova M.Ju. *Aktual'nye voprosy teorii i praktiki supervizii vrachej-psihoterapevtov i medicinskih psihologov (v paradigme geshtal'tterapii)* [Topical questions of the theory and practice of supervising doctors-psychotherapists and medical psychologists (in the paradigm of gestaltherapy)]. *Medicinskaja psihologija v Rossii:* jelektron. nauch. zhurn [Medical psychology in Russia], 2012, no. 6 (17). URL: http://www.medpsy.ru/ mprj/archiv_global/2012_6_17/nomer/nomer19.php (access date: 14.06.2024). (In Russ.)

Ivahnenko E.N. *Kommunikativnaja i kul'turno-ohranitel'naja funkcii rossijskogo gumanitarnogo obrazovanija v global'noj konkurentnoj bor'be* [Communicative and cultural-protective function of the Russian humanitarian education in the global competitive battle]. *Voprosy novoj jekonomiki* [Issues of the New Economy], 2014, no. 4, pp. 92-100. (In Russ.)

Smirnova N.N., Solov'ev A.G. *Psihologicheskaja podgotovka specialistov kak zalog uspeshnosti nepreryvnogo professional'nogo obrazovanija v narkologii* [Psychological preparation of the experts as a key to the success of continuing professional in narcology]. *Vestnik psihoterapii* [Bulletin of psychotherapy], 2017a, № 62 (67), pp. 123-136. (In Russ.)

Smirnova N.N., Solov'ev A.G. *Rol' specialistov gumanitarnogo profilja v jetapnom okazanii narkologicheskoj pomoshhi* [The role of experts of a humanitarian profile in stages addictological assistance]. *Narkologija* [Necrology], 2017b, no. 3, pp. 22-25. (In Russ.)

Sorokoumova S.N., Isaev V.P. *Specifika professional'noj dejatel'nosti specialistov pomogajushhih professij* [Specificity of professional activity of helping professions expert]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical Education in Russia], 2013, no. 4, pp. 186-190. (In Russ.)

Tvorogova N.D. *Kommunikativnaja sostavljajushhaja professional'noj dejatel'nosti medicinskogo rabotnika. Chast' 2* [The communicative component of the professional activity of a medical worker. Part 2]. *Medicinskaja psihologija v Rossii*: jelektron. nauch. zhurn [Medical psychology in Russia], 2021, vol. 13, no. 4, p. 2. URL: http://mprj.ru/archiv_global/2021_4_69/nomer10.php (access date: 17.05.2024). (In Russ.)

Verbickij A.A., Rybakina N.A. *O sisteme, processe i rezul'tate nepreryvnogo obrazovanija* [Invariable result of life-long education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 2016, no. 6 (202), pp. 47-54. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 03.09.2024; одобрена после рецензирования 15.10.2024; принята к публикации 19.10.2024.

The article was submitted 03.09.2024; approved after reviewing 15.10.2024; accepted for publication 19.10.2024.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 148–155. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, № 4, pp. 148–155. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 378:37
EDN 378:37
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-148-155

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ЗАКАЗ КАК МОТИВ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ КОРПОРАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Малыгин Денис Вячеславович, Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина, Нижний Новгород, Россия, malygindv@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0007-1324-322X

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования профессиональной инициативности специалистов в условиях внутрикорпоративного обучения. Обнаружено противоречие между социальным и государственным заказом на обучающегося взрослого со сформированным личностным качеством профессиональной инициативности и отсутствием образовательного заказа от корпорации – заказчика, учитывающего специфику формирования личностных качеств, который был бы направлен на формирование инициативности, реализованного в системе внутрикорпоративного обучения. Рассмотрены два аспекта составляющие теоретические основания проблематики формирования профессиональной инициативности: содержание термина «профессиональная инициативность» обучающегося специалиста и понимание структуры внутрикорпоративного обучения как подсистемы проектируемой и реализуемой корпорацией для реализации своих целей в развитии человеческого капитала. Определена роль управления предприятия в создании образовательного заказа для внутрикорпоративного обучения и влияния через него на процесс и результаты формирования профессиональной инициативности специалистов. Учитывая механику появления образовательного заказа, через выделенную структурную единицу системы внутрикорпоративного обучения, определенную нами как «точка образовательного заказа», показан опыт изменения образовательного заказа с целью увеличения влияния на формируемое личностное качество.

Ключевые слова: инициативность, профессиональная инициативность, внутрикорпоративное обучение, образовательный заказ, формирование инициативности специалиста, личностные качества специалиста.

Для цитирования: Малыгин Д.В. Образовательный заказ как мотив формирования социальной инициативности специалистов в условиях корпоративного образования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 148–155. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-148-155

Research Article

EDUCATIONAL ORDER AS A MOTIVE FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL INITIATIVE OF SPECIALISTS IN THE CONTEXT OF CORPORATE EDUCATION

Denis Vy. Malygin, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin, Nizhny Novgorod, Russia, malygindv@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0007-1324-322X

Annotation. The article is devoted to the problem of developing professional initiative of specialists in the conditions of internal corporate training. A contradiction has been discovered between the social and state order for a learning adult with a developed personal quality of professional initiative and the absence of an educational order from the corporation – the customer, taking into account the specifics of the formation of personal qualities, which would be aimed at the formation of initiative, implemented in the system of internal corporate training. Two aspects that make up the theoretical foundations of the problem of the formation of professional initiative are considered: the content of the term “professional initiative” of the student and the understanding of the structure of internal corporate training as a subsystem designed and implemented by the corporation to achieve its goals in the development of human capital. The role of enterprise management in creating an educational order for internal corporate training and influencing through it the process and results of the formation of professional initiative of specialists is determined. Taking into account the mechanics of the emergence of an educational order, through a dedicated structural unit of the internal corporate training system, which we define as an “educational order point,” we show the experience of changing an educational order in order to increase the impact on the personal quality being formed.

© Малыгин Д.В., 2024

Keywords: initiative, professional initiative, internal corporate training, educational order, formation of a specialist's initiative, personal qualities of a specialist.

For citation: Malygin D.V. Educational order as a motive for the formation of professional initiative of specialists in the context of corporate education. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, № 4, pp. 148–155. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-148-155

Инициативность, как важная составляющая современного профессионального развития и актуализации взрослого человека как профессионала, отмечена стабильным социальным заказом, выражающимся в образовательном заказе, отраженном во многих нормативных документах, регламентирующих образование. Внутрикорпоративное обучение, реализующее задачу повышения профессиональных компетенций, зачастую направлено исключительно на знания и навыки как основу решения практических задач, стоящих в реальной функциональной деятельности перед работающим специалистом, который выступает в настоящий момент как обучающийся. Соответственно этой задаче строится вся структура образовательного процесса внутрикорпоративного обучения, подбираются формы и методы, выстраивается педагогическое взаимодействие. Формирование и трансформация внутренних установок, ценностей, личностных качеств обучающегося во внутрикорпоративном обучении остается недостаточно разработанным аспектом в обучении людей взрослого возраста. Соответственно возникает противоречие, между социальным и государственным заказом на обучающегося взрослого со сформированным личностным качеством профессиональной инициативности и отсутствием качественного заказа от корпорации – заказчика, учитывающего специфику формирования личностных качеств, который был бы направлен на формирование профессиональной инициативности специалиста, реализованного в системе внутрикорпоративного обучения.

Цель статьи: рассмотреть роль управления предприятия в создании образовательного заказа для внутрикорпоративного обучения и влияния через него на процесс и результаты формирования профессиональной инициативности специалистов

Ставя себе целью рассмотрения роли управления предприятия в создании образовательного заказа, как источника, позволяющего формировать профессиональную инициативность специалиста, обучающегося в системе внутрикорпоративного обучения, мы неизбежно сталкиваемся с несколькими аспектами, на которых базируются теоретические знания, позволяющие осуществлять качественный синтез в выводах. Первым аспектом является понимание и определение термина «профессиональная инициативность» обучающегося как сложного образования относящегося к личностным качествам взрослого человека, который выполняет трудовую деятельность и одновременно является обучающимся. Вторым аспектом является рассмотрение внутрикорпоративного обучения, как части современного неформального образования взрослых и системы, обладающей набором элементов и взаимосвязей, проектируемой и реализуемой корпорацией для реализации своих целей в развитии человеческого капитала. Рассмотрев указанные аспекты, мы можем осуществить качественный синтез полученной информации для выработки решения, указанного нами выше противоречия.

На сегодняшний момент исследования инициативности наиболее полно раскрыты, в рамках системно – функциональной модели личностных качеств А.И. Крупнова [Крупнов: 69], и представлены в работах Э.И. Карамовой, В.И. Байкова, С.М. Зиньковской, А.А. Алексеевой, А.С. Жариковой, И.З. Кезиковой, А.Ю. Польской, Е.Н. Полянской, Н.В. Тучака и других. Исследователи А.В. Крупнов, Р.Б. Сафина, Э.И. Карамова, Я.Б. Муратшина, С.М. Зиньковская и другие, в своих работах, проведенных с взрослыми людьми из разных профессиональных сфер, ориентируются на тот или иной компонент инициативности. Основываясь на концепции «персональной инициативы» М. Фриза и Д. Фея [Frese M., Fay, D: 134], теории деятельности А.Н. Леонтьева, а также, на деятельностном подходе и теоретических разработках П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, аспекта коммуникаций в теории деятельности С.Л. Рубинштейна, теорию коллективной деятельности В.В. Давыдова, теоретических разработках А.М. Новикова и других, мы можем утверждать, что у взрослого специалиста предприятия, реализующего свои функциональные обязанности на своем рабочем месте и в то же время реализующего цели по профессиональному развитию осуществляются два вида деятельности: функциональная и учебная. Учитывая приведенные выше основания, мы можем говорить о единой структуре личностного качества инициативность у взрослого человека, реализующего свою профессиональную деятельность и обучающегося во внутрикорпоративном обучении, то есть, реализующего профессиональное развитие. Опираясь на приведенные выше теоретические разработки и на проведенные нами ранее исследования [Малыгин: 401], мы можем определить, профессиональную инициативность обучающегося в условиях внутрикорпоративного обучения как качество личности, обеспечивающее процесс инициации и его завершение, характеризующее побуждение к новому, к опережению наличной стимуляции, реализу-

емое в учебных действиях, направленных на рост профессионализма обучающегося, которая состоит из установочно-целевого, мотивационно-волевого и регулятивно-деятельностного компонентов, проявляющихся в личностных установках обучающегося, постоянстве инициатив вне зависимости от вида учебных задач, инициации поиска решений и коммуникаций с коллегами при затруднениях в решении учебных задач.

Внутрикорпоративное обучение указывают как систему и часть современного неформального образования взрослых (М.Р. Илакавичус, М.Н. Певзнер [Певзнер: 132], В.В. Кузнецов [Кузнецов 2010: 7], А.Р. Масалимова, М.В. Кларин) и многие другие. Элементами системы, на которые указывают современные научные данные, являются: обучаемые, обучающие, образовательные структуры, учебные программы и прочее. Большинство исследователей рассматривает внутрикорпоративное обучение как часть большей системы развития персонала и управления персоналом. Иллюстрирует приведенный выше вывод мнение М.В. Кларина о превалировании в понимании внутрикорпоративного образования и обучения так называемого «управленческого» подхода над «учебным». «Управленческий подход выражается в том, что корпоративное образование осмысливается, планируется и организуется как составная часть процесса управления организацией, её человеческими ресурсами» [Кларин: 7–8].

В существующей массе исследований кроется один принципиальный вывод, который можно сформулировать следующим образом: внутрикорпоративное обучение как система соподчиняется в своих целях и процессах, целям более сложных систем, таких как система управления персоналом, являясь их частью.

То есть первичной идеей, для проектирования всей системы внутрикорпоративного обучения является достижение целей корпорации с помощью профессионального развития своих членов, причем не просто полученного, но реализованного в функциональной деятельности. Исходя из декомпозиции стратегических целей, организационных и экономических, выделяется цели и задачи для системы внутрикорпоративного обучения. Таким образом, формируется образовательный заказ от корпорации – заказчика на проектирование, организацию и проведение внутрикорпоративного обучения (М.Н. Певзнер, В.В. Кузнецов, В.Ш. Каганов [Каганов: 23], А.Р. Масалимова [Мсалимова: 28], М.В. Кларин и другие). Термин «образовательный заказ» не является новым и применяется в самых разных контекстах, применительно ко всем видам образования. Внутрикорпоративное обучение как система так же имеет свою механику образования и трансляции образовательного заказа. Учитывая соподчиненность подсистемы внутрикорпоративного обучения, более крупным системам развития и управления персоналом, образовательный заказ формируется управлением предприятия. Именно менеджмент, или управление, формирует образовательный заказ в соответствии со стратегическими (организационными и экономическими) целями корпорации.

Это позволяет нам говорить о структурном элементе, который мы можем условно называть «точка образовательного заказа». Данный элемент предваряет собственно образовательный заказ и может задавать показатели, в том числе и цифровые, результативности обучения, и именно в нем осуществляется синтез планируемых экономических показателей, решений менеджмента, влияющих на всю систему управления персоналом и на ее подсистемы развития персонала и собственно внутрикорпоративного обучения.

Можно проследить, что с развитием неформального образования, в частности корпоративного образования, за счет инвестируемых в него средств, крупные корпорации сформировали в своих структурах уровень экспертизы, достаточный для создания качественного образовательного заказа. Во многих корпорациях, Сбер, Росатом, Татарнефть, Роснефть, и прочих, «точкой образовательного заказа» стратегические планы высшего менеджмента декомпозируются специальными подразделениями: корпоративными университетами, отделами развития персонала, отделами внутрикорпоративного обучения. Но таковая ситуация присуща скорее ярким лидерам рынка труда.

Сфера обслуживания, услуг и торговли, как, впрочем, и малое производство, являясь на сегодняшний момент одной из самых крупных сфер занятости, разделена на множество локальных, часто небольших по размеру, организаций, управляемых разными по уровню компетенций менеджерами. Часто организации малого бизнеса, работающие в сфере услуг и торговли даже в одной сфере, сильно разняться в условиях работы, в зависимости от незначительного изменения географии, к примеру, разных районов города, либо город и областные центры и прочее. В силу этих особенностей, несмотря на высокую конкуренцию за компетентные трудовые ресурсы, говорить об уровне экспертизы, достаточном для качественного формирования образовательного заказа для внутрикорпоративного обучения не приходится. При этом как сообщает крупнейший, федеральный портал по трудоустройству, HadHanter.ru, социальный заказ от работодателей на развитые личностные качества у соискателей, в частности инициативность, повышается год от года. Таковая тенденция отражается и в системе формального образования, в частности в ФГОС ВО Магистратура по направлению подготов-

ки 44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям), включен блок надпрофессиональных компетенций: системное и критическое мышление, Командная работа и лидерство, Самоорганизация и саморазвитие, которые практически невозможны без сформированного личностного качества инициативность.

Для проверки полученных в результате анализа теоретических данных, нами была проведена работа, для которой нами были выбраны четыре предприятия, специализирующиеся на розничной торговле и услугах. Все предприятия имели к соискателям требование инициативность (активность), которое было указано в объявлении о найме. Во внутренние технологии работы была заложена потребность в инициативе. То есть, от проявлений инициативности в виде отдельных инициатив, зависело коммерческое благополучие и эффективность всего предприятия. Все предприятия работали под одним торговым знаком, поэтому внутренние технологии были идентичны во всех четырех предприятиях. Состав управления предприятия является распространенным вариантом организационной структуры малых предприятий подобного типа и включал в себя: руководителя всей торговой сети, директоров магазинов, двух администраторов в каждом магазине, работающих посменно и старших продавцов отдела (по числу отделов в магазине). Все организации, относились к малым предприятиям с численностью до 100 человек, обладали показателями сменой состава в коллективе в рамках 25–29 % в год, не имели подразделения, которое бы на постоянной основе выполняло функцию обучения. Обучение проводилось с помощью опытных работников в том отделе, в который приходил новый работник. Все предприятия, для проведения обучения привлекали одного эксперта для ведения лекций и семинаров по технологии продаж и экспертов по ассортименту, которые проводили лекции в дистанционном формате, в том числе и экспертов от поставщиков продукции. Так же можно сказать, что все четыре предприятия, являясь типичными представителями сферы торговли и обслуживания, имели важные черты: во-первых, высокую динамику изменений, будь то ассортиментный ряд или состав работников. Во-вторых, от профессиональных компетенций работника напрямую зависели коммерческие результаты всех предприятий и самого торгового знака, под которым они работали.

На первом этапе мы определили состав «точки образовательного заказа», результаты работы данной структурной единицы внутрикорпоративного обучения, нормативы и построение процесса обучения. Состав «точки образовательного заказа» включает в себя лиц управления (руководитель всей сети, директор и администратор предприятия) и лиц ответственных за обучение (эксперт по технологии продаж эксперты по ассортименту, старшие продавцы отделов и наиболее опытные продавцы отделов).

Обучение производилось наставником на рабочем месте (70 % времени), (10 % времени) составляли занятия в дистанционном формате в виде лекций и семинаров, в том числе от экспертов и (20 % времени) самостоятельная работа по заданиям наставника. Наставники, которыми являлись старшие и наиболее опытные продавцы не были выделены только для обучения, а главной их функциональной обязанностью оставалось качественное обслуживание и совершение сделок с клиентами. Для выполнения самостоятельной работы новый работник мог использовать базу информационных и демонстрационных материалов (на платформе «Ю-туб» и в социальной сети «Вконтакте»).

Алгоритм деятельности по обучению сотрудников разделялся на два направления: новые работники («стажер», проходящие испытательный срок в три месяца) и работники с опытом (от трех месяцев и далее «специалист»). Алгоритм с новыми работниками: решение о приеме на работу в конкретный отдел принималось директором и доводилось до администратора, администратор закреплял нового работника за наставником – опытным работником, которым мог оказаться как старший продавец, так и наиболее опытный в отделе. Администратор прикреплял нового работника к обучающим занятиям в дистанционном формате, и к доступу, к базе информационных и демонстрационных материалов. Работники с опытом обучались только новым продуктам, поступающим в ассортимент, информируясь администратором о датах обучения.

По истечении трех месяцев, у новых работников проводилась процедура оценки, которая включала в себя: заполнение теста по знанию ассортимента и технических характеристик и моделирование ситуации обслуживания.

Точкой образовательного заказа являлась деятельность руководителя торговой сети, директора конкретного магазина, администраторов и наставников. Так же, «точкой образовательного заказа» был выбран норматив, который включал в себя 10 самых распространенных единиц в ассортименте каждого отдела, технические характеристики, которых составляли 100 % содержания теста, а моделирование ситуации обслуживания производилась на произвольном выборе одной единицы из ассортимента с максимальной оценкой по чек-листу в 100 %. Работники категории «специалист» проходили оценку в аналогичном виде, один раз в год.

Таким образом, образовательный заказ формулировался в следующем виде: за три месяца обучить нового работника по 10 самым распространенным единицам ассортимента отдела (куда «стажер» при-

Таблица 1

Статистические данные по выполнению описанного выше норматива за предыдущий год можно представить в виде таблицы

Критерий	Средство оценки	Результаты	Показатели за 1год
Знания	Тест	От 80% и выше	30% работников
		От 60% до 80%	59% работников
		Ниже 60%	11 % работников
Навыки	Моделирование ситуации обслуживания по чек-листу	От 80% и выше	19 % работников
		От 60% до 80%	63 % работников
		Ниже 60%	18% работников

креплялся) с результатом от 80% по знаниям и навыкам обслуживания. Работникам категорий «стажер» и «специалист» с результатом в оценке от 60% до 80% назначался срок в два месяца для увеличения уровня знаний и навыков.

Важным является то, что мы, определив «точку образовательного заказа» и результаты ее работы в виде содержания и нормативов образовательного заказа можем сделать определяющие для целей нашего исследования выводы:

– при указанных в объявлениях о найме и подтвержденных требованиях о необходимости личностного качества инициативность, показатели на которые был ориентирован образовательный заказ, включал в себя знания и навыки, не учитывая показатели профессиональной инициативности специалиста во внутрикорпоративном обучении;

– при указанных в процентном соотношении долях затрачиваемого на обучение времени, организованному обучению в виде лекций и семинаров в дистанционном формате, отводилось 10 % времени. При этом, у наставников главной функциональной обязанностью оставалось совершение сделок с клиентами, а не обучение новых работников. Соответственно мы можем предположить, что от активных действий в процессе обучения, инициации коммуникаций с коллегами, инициации поиска решений при возникновении трудностей в работе со своими задачами и с задачами команды и других составляющих профессиональной инициативности напрямую зависел результат обучения профессиональным знаниям и навыкам;

– сформированная информационная поддержка внутрикорпоративного обучения в виде базы информационных и демонстрационных материалов (на платформе «Ю-туб» и в социальной сети «Вконтакте», при отсутствии профессиональной инициативности обучающегося во внутрикорпоративном обучении работника, не выполняли своей роли, оставаясь пассивными ресурсами;

– акцентируя в образовательном заказе внимание на узком понимании компетенций, «точка образовательного заказа» не использовала потенциал компонентов, составляющих профессиональную инициативность обучающегося и соответственно человеческий потенциал работника не смог быть реализован в результатах функциональной деятельности специалистов;

– образовательный заказ, сформированный «точкой образовательного заказа», не задействовал потенциал субъектной позиции обучающегося по отношению к внутрикорпоративному обучению.

Таким образом, мы можем сказать о сформированной потребности в профессиональной инициативности обучающегося во внутрикорпоративном обучении и отсутствием образовательного заказа на формирования указанного личностного качества.

На втором этапе мы разделили четыре предприятия на две группы, контрольную и экспериментальную и провели с составом «точки образовательного заказа» в экспериментальной группы несколько занятий.

За основу занятий было взято понимание «самообучающейся организации», определенное Г.А. Игнатьевой «как источник непрерывной трансформации старых организационных форм и активного поиска и конструирование новых, в которых более интенсивно протекают процессы саморазвития и формируется эффект профессионального развития» [Игнатьева: 126], и дидактическая модель самообучающейся организации.

Именно позиционное самоопределение как профессионала, ответственно принимающего на себя определенную функциональную роль, выстраиваемое на основе понимания ценности инициативности и соответствующих ценностно-смысловых установок способно вывести специалиста на более высокий уровень, увеличив таким образом человеческий капитал организации. Таковая идея не является новаторской и перекликается с мнением В.В. Кузнецова [Кузнецов 2019: 19] о необходимости внедрять в корпоративное образование элемент воспитания нравственности, с идеями М.В. Кларина, В.Ш. Кагановa и других исследователей, определяющих тесную взаимосвязь между нормами и ценностями корпоративной культуры, реализуемыми в корпоратив-

ном обучении для увеличения человеческого капитала корпорации. Однако, нам не удалось найти четко описанной технологи, по реализации обозначенных выше целей. Поэтому на основе дидактической модели самообучающейся организации Г.А. Игнатьевой нами были разработаны несколько занятий с составом «точки образовательного заказа», которые можно представить в виде таблицы 2.

В результате проведенных мероприятий «точкой образовательного заказа» был сформулирован тезис обновленного образовательного заказа, который звучал следующим образом: ***«создание профессионала, понимающего цели своей деятельности, обладающего пониманием ценности и значения инициативности в собственном развитии, способного самостоятельно освоить нормативы профессионального развития и обладающего для этого компетенциями»***. Таким образом, в образовательном заказе к внутрикорпоративному обучению, сформированному «точкой образовательного заказа» в экспериментальной группе значительная часть отводилась формированию профессиональной инициативности специалиста предприятия, то есть фокус внимания смещался с получения знаний и освоения отдельного навыка, на компоненты, составляющие профессиональную инициативность обучающегося. В контрольной группе структура внутрикорпоративного обучения, его цели и структура осталась неизменными.

В результате измененного образовательного заказа в структуре внутрикорпоративного обучения у экспериментальной группы произошли следующие изменения: создание учебного модуля «история и ценности компании» с акцентом на ценности инициативности и профессионального самоопределения; создание учебного модуля «саморазвитие», закладывающего навыки алгоритма работы с информационной базой обучения и обладание социальными контактами и навыками для решения развивающих задач при возникновении сложностей в обучении; разработка новой формы, ритуала проверки и контрольных точек в технологии «наставничество», которые бы позволили отслеживать динамику освоения профессионального норматива; создание и работа неформального сообщества «инициативная группа» для обмена опытом, информационной и коммуникативной поддержки инициатив работников; создание ритуала группового обсуждения обновлений, которые происходили во внутренних технологиях работы и коррекции документов в зависимости от результатов инициатив работников.

Общая структура внутрикорпоративного обучения изменилась не существенно, 70 % времени производилось наставником на рабочем месте, 20 % времени отводилось на самостоятельную работу по заданиям наставника и участие в неформальном профессиональном сообществе, 10 % времени на организованные занятия в аудитории и в дистанционном формате. При этом норматив по знаниям и навыкам, сформулированный в прежнем образовательном заказе остался неизменным.

С момента внедрения в структуру внутрикорпоративного обучения обозначенных выше изменений прошел срок в шесть месяцев и идентичными, по предыдущим периодам показателями смены состава коллектива. Статистические данные по выпол-

Таблица 2

Структура занятий с составом «точки образовательного заказа»

№	Форма	Участники	Название занятия	Краткое содержание занятия
1	Тренинг	Директор, администраторы, эксперты по продажам и ассортименту	Структура компетенции	Современное понимание структуры компетенции как совокупности знаний, умений, навыков, личностных качеств, способностей и социальных связей
2	Тренинг	Директор, администраторы, эксперты по продажам и ассортименту	Профессиональная инициативность специалиста	Определение влияния компонентов профессиональной инициативности специалиста на результаты в функциональной деятельности и генерировании человеческого потенциала организации
3	Андрагогический тиминг	Директор, администраторы, наставники, старшие продавцы в сменах, наиболее опытные продавцы	Наставничество: цели, структура, измерители	Рефлексия существующей технологи «наставничество», выработка управленческих решений по увеличению эффективности работы наставников для формирования профессиональной инициативности работников
4	Андрагогический тиминг	Директор, администраторы, наставники, старшие продавцы в сменах, наиболее опытные продавцы	Инициативная группа	Создание неформального, профессионального сообщества для создания, генерации и внедрения инициатив.
5	Тренинг	Директор, администраторы	Техники групповой дискуссии	Изучение техник групповой дискуссии как организация и проведение коммуникаций с работниками предприятия

Таблица 3

Статистические данные по выполнению норматива результатов внутрикорпоративного обучения (по знаниям и навыкам) за период 6 месяцев с момента изменения образовательного заказа в экспериментальной группе

Критерий	Средство оценки	Результаты	Показатели за 6 месяцев
Знания	Тест	От 80% и выше	46% работников
		От 60% до 80%	52% работников
		Ниже 60%	2 % работников
Навыки	Моделирование ситуации обслуживания по чек-листу	От 80% и выше	52 % работников
		От 60% до 80%	36 % работников
		Ниже 60%	1% работников

Таблица 4

Статистические данные по выполнению норматива результатов внутрикорпоративного обучения (по знаниям и навыкам) за период 6 месяцев с момента изменения образовательного заказа в контрольной группе

Критерий	Средство оценки	Результаты	Показатели за 6 месяцев
Знания	Тест	От 80% и выше	32% работников
		От 60% до 80%	61% работников
		Ниже 60%	7 % работников
Навыки	Моделирование ситуации обслуживания по чек-листу	От 80% и выше	21 % работников
		От 60% до 80%	63 % работников
		Ниже 60%	16% работников

нению норматива результатов внутрикорпоративного обучения (по знаниям и навыкам) можно представить в виде таблиц 3 и 4.

Из результатов выполнения норматива внутрикорпоративного обучения (по знаниям и навыкам) в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной группой, мы можем видеть положительную динамику в определенной части показателей. Следует сказать, что таковое сравнение не является однозначно достоверным подтверждением динамики в показателях критериев знаний и навыков, так как период, за который собирались данные после изменений структуры образовательного заказа к внутрикорпоративному обучению, равнялся половине периода, за которые приводились изначальные статистические данные. Однако, полученные в ходе работы результаты, вкупе с анализом теоретической базы материалов, позволяют сделать несколько выводов:

Во-первых, внутрикорпоративное образование является соподчиненной подсистемой более крупной системы управления персоналом.

Во-вторых, менеджмент корпорации – заказчика оказывает определяющую роль на проектирование, создание и работу всей подсистемы внутрикорпоративного обучения, через создание образовательного заказа от корпорации к системе внутрикорпоративного обучения. Удовлетворение образовательного заказа корпорации – заказчика, считается главной целью внутрикорпоративного обучения.

В-третьих, исходя из первых двух выводов, мы можем говорить, что в структуре системы внутрикорпоративного обучения наряду с такими элементами как: обучающие, обучаемые, образовательный заказ, программы обучения, существует элемент, который мы условно можем называть «точка образовательного заказа». Точка образовательного заказа – совокупность деятельности лиц управления предприятия и ответственных лиц за проведение внутрикорпоративного обучения (обучающих). Именно в «точке образовательного заказа» задаются планируемые показатели и эффекты влияния внутрикорпоративного обучения на экономические показатели корпорации – заказчика. Результатом работы «точки образовательного заказа» является создание образовательного заказа определенного качества, для достижения стратегических целей корпорации – заказчика.

В-четвертых, в результате проделанной работы можно утверждать, что при наличии задействования одних и тех же ресурсов, смещая фокус в образовательном заказе, а значит и во всем внутрикорпоративном обучении, на компоненты профессиональной инициативности специалистов, в профессиональном развитии проявляется бОльшая динамика, чем при фокусировке обучения только на знаниях и навыках.

Основным выводом будет являться понимание определяющего значения формулировки образовательного заказа, как источника формирования профессиональной инициативности у обучающихся

взрослых во внутрикорпоративном обучении. Полученные данные могут быть применены для более масштабного исследования формирования профессиональной инициативности обучающегося взрослого возраста во внутрикорпоративном обучении.

Список литературы

Игнатьева Г.А. Проектирование деятельностного содержания профессионального развития педагога в системе постдипломного образования: дис. … доктора педагогических наук. Н. Новгород, 2006. 414 с.

Каганов В.Ш. Корпоративное обучение как фактор обеспечения конкурентоспособности российских предпринимательских структур: дис. доктор экономических наук. Москва, 2012. 386с.

Кларин М.В. Корпоративное образование и обучение в организациях: цели и особенности // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2016. № 1. С. 6-16.

Крупнов А.И. Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2006. № 1. С. 63-73

Кузнецов В.В. Корпоративное образование: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2010. 227 с.

Кузнецов В.В., Сахарчук Е.С. Корпоративное образование. Стратегия развития. Москва: "КноРус", 2019. 130 с.

Малыгин Д.В. Профессиональная инициативность обучающихся в условиях внутрикорпоративного обучения // Бизнес. Образование. Право. 2023. № 4(65). С. 398-402.

Масалимова А.Р. Корпоративная подготовка наставников: Монография. Казань: «Печать-Сервис – XXI век», 2013. 183 с.

Певзнер, М.Н., Грауманн О., Петряков П.А. Корпоративная педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Великий Новгород: Новгородский гос. ун-т им. Ярослава Мудрого, 2010. 457 с.

Frese M., Fay D. Personal initiative: An active performance concept for work in the 21st century // Research in Organizational Behavior, 2001. pp. 133-188

Head Hunter исследование рынка труда молодых специалистов (январь 2024 года). URL: http:// Исследования от HeadHunter (hh.ru) (Дата обращения: 13.02.2024)

References

Ignatieva G.A. *Proektirovanie dejatel'nostnogo soderzhanija professional'nogo razvitija pedagoga v sisteme postdiplomnogo obrazovanija: dis. ... doktora pedagogicheskih nauk* [Designing the activity content of a teacher's professional development in the system of postgraduate education: dis. ... Doctors of Pedagogical Sciences]. N. Novgorod, 2006. 414 p. (In Russ.)

Kaganov V.S. *Korporativnoe obuchenie kak faktor obespechenija konkurentosposobnosti rossijskih predprinimatel'skih struktur: dis. doktor jekonomicheskih nauk* [Corporate training as a factor of ensuring the competitiveness of Russian business structures: PhD in Economics]. Moscow, 2012. 386 p. (In Russ.)

Klarin M.V. *Korporativnoe obrazovanie i obuchenie v organizacijah: celi i osobennosti* [Corporate education and training in organizations: goals and features]. *Vestnik Burjatskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie. Lichnost'. Obshhestvo* [Bulletin of the Buryat State University. Education. Personality. Society], 2016, No. 1, pp. 6-16 (In Russ.)

Krupnov A.I. *Sistemno-dispozicionnyj podhod k izucheniju lichnosti i ee svojstv* [System-dispositional approach to the study of personality and its properties]. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Serija: Psihologija i pedagogika* [Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy], 2006, No. 1, pp. 63-73 (In Russ.)

Kuznetsov V.V. *Korporativnoe obrazovanie: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij* [Corporate education: textbook. student's handbook. higher. studies. Establishments]. Yekaterinburg: Publishing House of Russian State Prof.-ped. University, 2010. 227 p. (In Russ.)

Kuznetsov V.V., Sakharchuk E.S. *Korporativnoe obrazovanie. Strategija razvitija* [Corporate education. Development strategy]. Moscow: KnoRus, 2019. 130 p. (In Russ.)

Malygin D.V. *Professional'naja iniciativnost' obuchajushhihsja v uslovijah vnutrikorporativnogo obuchenija* [Professional initiative of students in the context of intra-corporate training]. *Biznes. Obrazovanie. Pravo* [Business. Education. Right], 2023, No. 4(65), pp. 398-402. (In Russ.)

Masalimova A.R. *Korporativnaja podgotovka nastavnikov: Monografija* [Corporate mentor training: A monograph]. Kazan: "Print-Service – XXI century", 2013. 183 p. (In Russ.)

Pevzner, M.N., Graumann O., Petryakov P.A. *Korporativnaja pedagogika: uchebnoe posobie dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij* [Corporate pedagogy: a textbook for students of higher educational institutions]. Veliky Novgorod: Novgorod State University named after Yaroslav the Wise, 2010. 457 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 25.08.2024; одобрена после рецензирования 19.09.2024; принята к публикации 20.09.2024.

The article was submitted 25.08.2024; approved after reviewing 19.09.2024; accepted for publication 20.09.2024.

СОЦИОКИНЕТИКА

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 156–166. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, № 4, pp. 156–166. ISSN 2073-1426
Научная статья
УДК 329.78
EDN 329.78
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-156-166

ИНЕРЦИЯ ОТТЕПЕЛИ В ПРОЕКТЕ ЛАГЕРЯ КОМСОМОЛЬСКОГО АКТИВА ЭПОХИ ЗАСТОЯ (на материалах костромского лагеря «Комсорг» 1974–1989 гг.)

Куприянов Борис Викторович, доктор педагогических наук, профессор, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, bvkupriyanov@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-1041-6056

Смирнов Павел Александрович, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, smirnopascha@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0000-3818-6582

Аннотация. В статье представлены результаты анализа и реконструкции социально-педагогического проекта костромского лагеря «Комсорг» 1974–1989 гг. как лагеря комсомольского актива. Важное место занимают целостные представления о комсомольском активе как специфической группе старшеклассников в советских школах эпохи позднего социализма. В эмпирической части исследования использовались материалы региональной прессы, воспоминания непосредственных участников событий, материалы научных исследований и публикаций преподавателей Костромского педагогического института, материалы Государственного архива новейшей истории Костромской области. На основе анализа материалов в тексте обосновывается модель «лагерь комсомольского актива как социальный тренажер», характеризуется игровая составляющая жизнедеятельности детско-взрослого воспитательного сообщества.

Ключевые слова: практики воспитания в СССР, летний лагерь, юношеские общественные организации, социально-педагогические проекты, периодическая печать, костромская социально-психологическая научная школа.

Благодарности: финансовая поддержка Российского научного фонда: https://doi.org/10.13039/501100006769, проект № 23–28–00651.

Для цитирования: Куприянов Б.В., Смирнов П.А. Инерция оттепели в проекте лагеря комсомольского актива эпохи застоя (на материалах Костромского лагеря «Комсорг» 1974–1989 гг.) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 156–166. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-156-166

Research Article

INERTIA OF THE THAW IN THE PROJECT OF THE CAMP FOR KOMSOMOL ACTIVISTS IN THE ERA OF STAGNATION (Based on the Materials of the Kostroma Camp “Komsorg” 1974–1989)

Boris Vi. Kupriyanov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia, bvkupriyanov@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-1041-6056

Pavel Al. Smirnov, Kostroma State University, Kostroma, Russia, smirnopascha@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0000-3818-6582

Abstract. The article presents the results of the analysis and reconstruction of the socio-pedagogical project of the Kostroma camp “Komsorg” 1974–1989 as a camp for Komsomol activists. An important place is occupied by holistic ideas about the Komsomol activists as a specific group of high school students in Soviet schools of the late socialist era. In the empirical part of the study, materials from the regional press, memoirs of direct participants in the events, materials from scientific research and publications of teachers of the Kostroma Pedagogical Institute, and materials from the State Archive of the Modern History of the Kostroma Region were used. Based on the analysis of the materials, the text substantiates the model of “the Komsomol activists’ camp as a social simulator” and characterizes the game component of the life of the children’s and adults’ educational community.

Keywords: educational practices in the USSR, summer camp, youth public organizations, social and pedagogical projects, periodicals, Kostroma social and psychological scientific school.

© Куприянов Б.В., Смирнов П.А., 2024

Acknowledgments: Information about financial support Russian Science Foundation, https://doi.org/10.13039/501100006769, project No. 23–28–00651.

For citation: Kupriyanov B.V., Smirnov P.A. Inertia of the Thaw in the Project of the Camp of the Komsomol Activists of the Stagnation Era (Based on the Materials of the Kostroma Camp "Komsorg" 1974–1989). Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 4, pp. 156–166 (In Russ.). https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-156-166

Осмысление эволюции общественной жизни последних десятилетий существования Советского Союза убедительно доказывает ощутимую роль социально-педагогических проектов в этом процессе [Димке; Острова утопии; Фишман; Юрчак]. Социально-педагогическое проектирование второй половины XX века в своем посыле было преимущественно альтернативным, оппонировало сталинизму, основывалось на вере в воспитание – в моральное преобразование человека, представляло собой программы преобразования человеческой природы [Фишман: 137; Острова утопии].

Особенный интерес вызывают проекты периода застоя, разработанные и реализованные во время размывания идеологических устоев, усиления сомнения советских граждан СССР в правильности существующего положения вещей, ослабление веры людей в вождя, партию и идеологию [Синицын: 52]. В то время молодежь в Советском Союзе не находила выхода своей общественной энергии, остро переживая социальное неравенство; советская пропаганда не отражала, а порой откровенно искажала реальное положение вещей, подрывая доверие к власти со стороны юных максималистов и идеалистов; в обществе обострилась проблема отцов и детей [Синицын: 62]. Кризисные явления в среде советской молодежи выражались в росте особо опасных преступлений, совершенных представителями этой категории населения, антиобщественных и антисоветских проявлениях старших школьников [Галдобина: 37].

Советскими экспертами школьного образования начала 1970-х открыто назывались следующие проблемы: ограниченность возможностей для самоутверждения старших школьников порождала у этой категории негативизм и ревизию авторитетов; ограниченность самостоятельности приводила к трудностям во взаимоотношениях с учителями; юношеский максимализм ввергал в крайние оценки и разочарование и т. п. [Лутошкин 1975: 15]. Уникальным ответом на вызовы времени в русле альтернативного социального проектирования [Димке: 98; Фишман: 138] были лагеря комсомольского актива – курского, а затем и костромского «Комсоргов».

Их основателями и руководителями стали Л.И. Уманский и А.Н. Лутошкин, которые неосознанно, даже не помышляя о конфронтации с «линией партии», предложили идеи, не совсем совпадавшие с этой линией, но прикрытые марксистско-партийной фразеологией [Мудрик 2016: 69].

Фактически группой Л.И. Уманского (им самим и его учениками) произошла приватизация государственной *утопии будущего человека и общества* [Острова утопии: 11], в этот момент был создан лагерь «Комсорг» в Курской области (1961). Авторское повторение проекта в Костроме в 1973 г. свидетельствует об оформлении самостоятельной концепции и практики воспитания [Поляков: 21].

Значение созданных ими *концепции и практики воспитания* вместе с коммунарским движением, разновозрастными отрядами превосходит влияние на общественное развитие нашей страны диссидентского движения [Фишман: 136]. Концепции и практики Л.И. Уманского – А.Н. Лутошкина характеризовались двойственностью: терминологически речь шла о воспитании коллективизма и индоктринации коммунистических лозунгов и стоящих за ними ценностей, однако фактически обеспечивались развитие личности и самореализация школьников. Сами авторы «были не просто абсолютно последовательными приверженцами коммунистической идеологии, но искренними адептами ее «чистой», «ленинской версии», не «испорченной» позднейшими «ошибками», «перегибами» и пр.», их идеи внешне вполне вписывалась в официальную советскую педагогику [Мудрик 2016: 79].

В 1963 г. секретариат ЦК ВЛКСМ рекомендовал повсеместно создавать профильные лагеря пионерского и комсомольского актива [Нестерова: 75–76]. Как и практики воспитания в неформальных объединениях позднего социализма, проекты лагерей комсомольского (пионерского) актива ставили своей задачей моральное преобразование участников, с официальной идеологией внешне они не расходились, однако фактически отклонялись от идеологической и моральной нормы, намечая возможную линию общественного развития [Фишман: 137]. При этом вызывает несогласие утверждение о «превращении "пионера-активиста" в размытое, абстрактное и непонятное большинству пионеров и вожатых понятие (ритуальную формулу)» [Козлова: 93]. И пионерский, и особенно школьный комсомольский актив представлял собой как раз четко очерченный слой старшеклассников. А.В. Юрчак использует понятие «активист» как для обозначения представителей органов комсомольского самоуправления, так и для маркировки способа публичной самопрезентации [Юрчак: 165, 182–201].

Лагеря комсомольского актива 1970–80-х гг. следует рассматривать в сравнении с культурно близкими явлениями, такими как практики Фрунзенской коммуны Ленинграда и лагеря «Орлёнок», неформального движения коммунаров, каравелловцев[1] и разновозрастных отрядов [Фишман: 137]. Ряд исследователей полагает, что в названных неформальных объединениях подростки воспитывались на тех ценностях, которые обеспечили относительно бесконфликтное вхождение в реальность «рынка и демократии». Так, например, развитие детской инициативы в «Артеке» и «Орлёнке» строилось на стремлении создать для пионеров комфортные условия существования и исходить из принципа учета интересов, отталкиваясь от увлечений [Козлова: 94].

Комсомольцы – активисты-старшеклассники в эпоху позднего социализма. Словари русского языка трактуют актив как «наиболее инициативную, деятельную часть какого-либо сообщества», при этом указывают на то, что в данном значении это слово возникло в советскую эпоху. «Актив», исходя из значения этого слова (от лат. *actus* – действие), представляет собой членов организации, которые обеспечивают функционирование сообщества, проявляют общественную просоциальную активность во имя общих интересов сообщества или всего общества. В СССР партийный, комсомольский, профсоюзный и тому подобный актив – это члены массовых советских общественных организаций, выбранные или назначенные в органы корпоративного самоуправления. Актив является порождением массовизации общественных объединений, возникает тогда, когда сообщества дифференцируются на активное меньшинство и пассивное большинство. Школьный комсомольский актив в советское время обычно состоял из учеников – членов ВЛКСМ, избранных в органы самоуправления: комсорги комсомольских групп ученических классов, секретари и члены комитета комсомола школы (ответственные за различные направления общественной работы) и т. п.

Возникновение школьного комсомольского актива как массового явления обусловлено увеличением с 1958 по 1964 г. числа старшеклассников-комсомольцев в школах страны, чему содействовала отмена платы за обучение в старших классах (с 1956 г.), образовательная реформа 1958 г. [Об отмене: 192]. В этот период ЦК ВЛКСМ провозгласил линию на усиление самодеятельности в школьных комсомольских организациях [Нестерова: 31, 32, 34], что предусматривало повышение статуса органов самоуправления и тех старшеклассников, кто был избран в эти органы. Можно утверждать, что школьный комсомольский актив в 1960-е гг. оформился и в массовом житейском сознании, и нормативно, организационно [Лутошкин 1978: 26].

В комсомол учащиеся вступали в 14–15 лет (в 7–8-м классах)[2], в органах самоуправления полноценно можно было работать три года (до окончания школы). Из-за быстрой сменяемости воспитание и обучение актива ВЛКСМ становились актуальной задачей функционирования каждой школьной комсомольской организации [Вульфов, Поташник: 92; Иванов: 13]. В целом подготовка комсомольского актива в СССР представляла собой многоуровневую систему, особое место в которой занимали инструктивные лагеря актива [Димке: 98–126; Кирпичник: 229; Листопадов: 343]. К концу 1970-х гг. лагеря пионерского и комсомольского актива действовали на большинстве территорий Советского Союза.

Фокус рассмотрения. Объектом нашего интереса является лагерь комсомольского актива «Комсорг» Костромской области, который сыграл важную роль в развитии традиции региональных инструктивных лагерей актива, оставив яркий след в отечественной теории и практике воспитания. Ранее мы уже поясняли позицию о не вполне корректном использовании понятия «лагерь» для обозначения специфической социальной субстанции –лагерь комсомольского актива [Куприянов: 223]. В данном случае, говоря о костромском «Комсорге», мы можем подразумевать три самостоятельных, хотя и тесно взаимосвязанных явления:

– разновозрастное сообщество, ядром которого выступал педагогический отряд студентов историко-педагогического факультета Костромского государственного педагогического института им. Н.А. Некрасова (далее – КГПИ), возглавляемый профессиональными психологами-педагогами, авторами программ, преподавателями вуза [Кирпичник: 229];

– традиционную практику воспитания комсомольского актива старшеклассников Костромской области, осуществляемую в ходе ежегодных тематических смен – программ обучения школьного комсомольского актива;

– специфическую локальную культуру со своими нормами и ценностями, символическими практиками (песнями, визуальными и музыкальными атрибутами и т. п.). Культура лагерей актива испытывала сильное влияние со стороны культур Всероссийского лагеря ЦК ВЛКСМ «Орлёнок», городских комсомольских штабов, студенческих педагогических отрядов. Костромской «Комсорг» был пульсирующим сообществом, которое в полном составе существовало три недели одной лагерной смены, состав в значительной мере изменялся (старшеклассники редко ездили в «Комсорг» более одного раза), между сменами работал научно-педагогический отряд «Товарищ» (преподаватели и студенты педагогического института). Если ввести «шкалу официальности-неформальности» воспитательных явлений

эпохи позднего социализма [Острова утопии: 11], то костромской «Комсорг» окажется несколько более официальным явлением, чем лагеря Фрунзенской коммуны и тем более «Каравелла» – идентификация проекта с официальной идеологией и практикой, встроенность в систему воспитания комсомольских кадров и т. д. В отличие от коммунарского и каравелловского движения «Комсорг» имел официальный статус и всегда находился под покровительством обкома ВЛКСМ, здесь с органами власти не было такой большой социальной дистанции.

Значительными возможностями для реконструкции проекта лагеря комсомольского актива обладают работы М. Фуко:

– комсомольский актив может изучаться в качестве результата языковых и общественных практик, при этом дискурс интерпретируется, в частности, в социальном плане – как отражение властных, управленческих отношений;

– воспитанию комсомольского актива соответствует специфическая форма организации общественной жизни, установившийся органичный порядок отношений определенного типа (образ жизни), который может быть описан как диспозитив (единство дискурсов, культурных практик и социальных отношений);

– социальное пространство лагеря комсомольского актива можно рассматривать как совокупность диспозитивов.

Хронологическими рамками определены 1973–1989 гг. – с проведения первой смены лагеря «Комсорга» и до ухода из него А.Г. Кирпичника (последнего представителя группы авторов проекта). Рискнем утверждать, что внутренние изменения в жизни сообщества не имели решающего значения: все первые 17 лет своего существования «Комсорг» воспроизводил изначальную модель, несмотря на смерть его инициаторов (А.Н. Лутошкин – в 1979 г., Л.И. Уманский – в 1983 г.). Преемственность и отчасти инерция задавалась кадрами – определяющую роль в деятельности лагеря играли преподаватели и студенты историко-педагогического факультета КГПИ. Символически преемственность идейной и методической линии была закреплена присвоением лагерю имени основателя: с 1980 г. – Костромской областной лагерь школьного комсомольского актива «Комсорг» имени лауреата премии Ленинского комсомола Анатолия Николаевича Лутошкина. Важно обозначить социокультурную инерцию «Комсорга», вызванную провинциальностью (удаленностью от общественно-политических центров, преобладанием сельских школьников среди участников смен) и относительным консерватизмом образовательных сообществ.

Эмпирическая часть исследования представляла собой реконструкцию костромского «Комсорга» как проекта на основе различного рода свидетельств. В качестве исторических источников использовались материалы региональной прессы: 12 статей газеты «Молодой ленинец» (1973–1987) – органа Костромского областного комитета ВЛКСМ, 1 статья «Московского комсомольца» – органа Московского горкома комсомола (1975). Авторами публикаций в основном являлись костромские журналисты, в одном случае напечатано письмо школьницы, ставшей участницей комсорговской смены, в другом – материал, подготовленный группой учащихся, в третьем – статья, написанная В.П. Ижицким, в тот период одним из руководителей лагеря. Специфической характеристикой избранных текстов является многоголосие высказываний старшеклассников и взрослых (преподавателей КГПИ А.Н. Лутошкина, А.Г. Кирпичника, Н.М. Рассадина, студентов). В одних статьях имеются указания на авторство высказывания (фамилия, имя школьника, место учебы), в других приводятся анонимные фразы из сочинений, которые старшеклассники писали в последний день смены либо материалы психолого-педагогической диагностики (методика незаконченных предложений). Реконструкция комсорговского проекта на основе материалов периодической печати оправдана тем, что тексты перед публикацией, скорее всего, просматривались представителями лагеря, то есть публикации отражали прежде всего проектное представление. При анализе использовались также воспоминания непосредственных участников событий, материалы научных исследований и публикаций преподавателей Костромского педагогического института (университета) (В.П. Ижицкого, А.Г. Кирпичника, А.Н. Лутошкина, Л.И. Уманского), сотрудников НИИ общих проблем воспитания АПН СССР (Б.З. Вульфовова, В.Д. Иванова, М.М. Поташника), материалы Государственного архива новейшей истории Костромской области, Фонд 1018, тексты комсорговских песен.

Комсорг: активист, организатор, лидер. Реконструкция культурного эталона. Частотный анализ текстов статей в периодических изданиях дает возможность зафиксировать: из 7 817 слов чаще всего упоминаются лексемы, составляющие конструкцию «Лагерь комсомольского актива “Комсорг”»:

– «лагерь» (1,027 %);

– «комсомолец / комсомольский» (1,01 %);

– «актив / активист / активность / активный» (0,51 %);

– наименование лагеря «Комсорг» и слова, образованные от него: «комсорговцы / комсорговский» (1,73 %).

Существительное «комсорг» используется как в значении вообще «комсомольский организатор» (0,43 %), так и в значении «участник смены лагеря “Комсорг”». Слово «лидер» в газетных публикациях упоминается всего один раз, возможно, автор

не придал значения тому, что нарушил неписаное правило [Ижицкий 1987].

Важным элементом идентификации старшеклассников – участников комсорговских смен – было разделение на актив и пассив [Иванов: 30–31; Сморчков]. Важно отметить, что значительная часть комсоргов были лидерами в сообществах сверстников (то есть наиболее полно отражали интересы группы, обладали авторитетом в ученических коллективах, могли вести за собой), другие были избраны в органы самоуправления или просто проявляли общественную активность, фактически не являясь лидерами, будучи активистами.

В текстах советских педагогов и социальных психологов с целью микширования межличностных и социальных противоречий упор делался на соединение активизма, лидерства и организаторства (юные общественники, вожаки) [Иванов 1969; Лутошкин 1981: 3]. Здесь просматривается интересная цепочка, занимавшая в комсорговском проекте важное место и отразившаяся в публикациях периодики:

– для выполнения своих функций в органах самоуправления комсомольский активист должен был быть хорошим организатором [Сморчков];

– для эффективной организации коллективной деятельности необходимо чувствовать людей, быть «привлекательным для сверстников», проявлять в ситуации общения свои сильные стороны, отражать групповые интересы, то есть проявлять качества лидера (вожака), скрепляющего своей социальной коммуникацией школьные сообщества.

Руководители «Комсорга» 1970-х гг. понимали, что участники смен «не всегда были лидерами среди своих сверстников» и что «лидеров как таковых готовить очень трудно». Поэтому их необходимо было научить тому, что «позволяло бы преодолеть то, в чём они были слабоваты на общем фоне своих же сверстников» [Байкалова].

Возможность для реконструкции *образа комсомольского организатора* создает анализ текста гимна лагеря песни «Комсорги» (автор слов и музыки А.Н. Лутошкин). Комсорги представляются героями, которые пускаются в дорогу за чудом по зову тревожных труб. Интересно, что в первоначальном варианте текста употреблялось выражение «седьмое чудо света», – имелись в виду, скорее всего, конкретные древние сооружения (существуют аудиозаписи, где именно так поет сам автор). В последующие годы слово «седьмое» было заменено словом «восьмое». Можно истолковать это обстоятельство двояко: либо небывалое чудо ждет, что его откроет комсорг, либо так провозглашается несбыточность чуда (в условиях утраты веры в коммунистическую утопию в 1970–80-х гг.). Показательна ситуация, в которой находятся лирические герои песни – комсорги: ситуация вынужденной активности (своего рода приключения), источником их действий являются внешние факторы («дороги ждут», «чудо света ждет», «трубы тревоги играют»). Героический образ комсорга дополняется такими чертами, как вселенская ответственность («За всё мы, комсорги, в ответе, пока у нас сердце стучится»), способность стойко переносить все тяготы («в лицо нам ветер… беда... горы сомнений, вершины открытий»). Автор песни предупреждает комсоргов и о предстоящих сомнениях, обиде, призывает не показывать свою слабость публично («обидят – не жди утешений, губы крепче сожми ты… комсорг никогда не плачет»). Думается, в этом пассаже и проявляется особое положение комсомольского организатора, испытывающего на себе воздействие и взрослых, и сверстников. Первые нередко относились к активистам, как к детям, а среди сверстников были те, кто считал активистов выскочками, прихвостнями педагогов.

Культурный эталон комсорга (активиста-организатора) можно соотнести с концепцией детства 1970–80-х гг., где «ребенок – идеальный взрослый» [Димке: 256]; эта конструкция поддерживалась среди комсоргов пропагандой работы над собой, требованием стать образцом для сверстников – идеальным комсомольцем [Иванов: 28–31]. Если старшеклассника – комсомольского активиста, «члена выборного органа самоуправления», представителя первичной организации – командировали на учебу [Байкалова; Кирпичник: 229], то лагерь комсомольского актива, в свою очередь, должен был подготовить делегированного комсомольца к эффективному осуществлению общественной работы (комсомольского поручения). В реальной жизни преодолевать различия между благоприятным пространством «Комсорга» и реалиями школьных комсомольских организаций удавалось далеко не всегда [Иванов: 31; Сморчков]. Школьные педагоги нередко противодействовали активистам – ограничивали их инициативу и самостоятельность, излишне контролировали и опекали, были единодушны в традиционном давлении на учеников. В результате старшеклассники «нередко отступали, разочаровывались и опускали руки, становились социально пассивными и инертными». Такая участь была уготована половине юношей и девушек, прошедших обучение в «Комсорге» [Немов, Кирпичник: 17].

Лагерь комсомольского актива как социальный тренажер. Идея социального тренажера как метода воспитания пионерско-комсомольского актива витала в воздухе, и ее, видимо, одновременно или почти одновременно сформулировали и в Ленинграде (во Фрунзенской коммуне), и в Курске. Дискурс тренажера (школы актива) явно отражается на страницах «Молодого ленинца» в таких лексемах, как «учиться» («поучиться», «научиться»), «учеба» –

«учебный», «знания», «умения», «навыки», «школа», «лекции», «учебные занятия» (в общей сложности 1,1 % от всех употребленных в газетных статьях слов). Приоритет учебности (инструктивный характер) отличал костромской «Комсорг» от лагерей Фрунзенской коммуны, где проживание жизни было первостепенным и ключевую роль занимал сельскохозяйственный труд [Димке: 99; Листопадов: 344]. Взрослые также фиксировали, что старшеклассники возвращались из лагеря в свои учебные заведения «с новыми делами, песнями, рассказами о людях и традициях лагеря», такую задачу четко формулировали и сами организаторы смен [Абатуров; Настоящий комсорг; Иванов В.Д.: 30–31]. Получался своего рода *учебный центр* подготовки миссионеров, где обученные активисты отправлялись реализовывать свою миссию в родные школы. Подобно христианским миссионерам, они несли сакральное знание, знание о том, как организовать интересную жизнь в школьных комсомольских организациях, как выстроить позитивные взаимоотношения.

В стилистике социального пространства «Комсорга» обнаруживаются черты социальной утопии – идеального общества, которое должно было действовать как эталон. Участники смены рассматривали уклад жизни лагеря актива как то состояние, к которому необходимо стремиться в совершенствовании деятельности своих школьных комсомольских организаций. Этот социально-психологический механизм был зафиксирован Л.И. Уманским [Уманский: 18], отдельные стороны этого явления определялись как «ситуация-образец» [Поляков: 11], «героическое сообщество» [Димке: 131].

«Комсорг» становился для участников смены *пространством проживания культурных эталонов*: ценностное единство малых групп; высокая взаимная требовательность в сочетании с товариществом и ответственностью каждого; творческая атмосфера коллектива – условие развития личности каждого комсомольца; самодеятельность коллектива – включенность каждого комсомольца в деятельность и т. д. [Бильгельдеева: 4; Иванов В.Д.: 5, 10, 20, 22, 26].

В лагере реализовывалась специально разработанная *образовательная программа*, включавшая: общие лекции, пресс-клуб «Комсорга», деловой клуб комсомольского организатора «Как вести за собой», учебные занятия по отрядам, практикумы [Материалы: 4–7].

Учебные занятия носили обязательный характер, проводились в первой половине дня в соответствии с расписанием. Самым главным было, пожалуй, обучение азам организаторской деятельности, общие лекции раскрывали основные направления работы комсомола, формулировали ориентиры в контексте решений съезда партии. Пресс-клуб «Комсорга» был чередой встреч с представителями различных областных организаций (обком ВЛКСМ, облисполком, областной отдел народного образования, прокуратура и УВД, органы государственной безопасности).

Можно сказать, что авторы программы «Комсорга» пытались не допустить или преодолеть эффект «острова утопии», организуя контакты старшеклассников с представителями региональной власти, обеспечивая не только информированность, но и субъективное переживание причастности к экономическим и социальным процессам своего края. С другой стороны, возвращаясь в свои школы, старшеклассники несли положительный образ региональной власти.

Важным ориентиром комсорговского образования являлась инструментальная подготовка активиста: вернувшись в свою школу, он должен был демонстрировать общекультурные компетенции (танцевать современные танцы, петь и играть на гитаре, владеть основами актерского мастерства, грамотно общаться со сверстниками и взрослыми, обладать эрудицией).

Эти инструменты должны были создавать и поддерживать его социальный статус среди сверстников, содействовать тому, чтобы у комсорга увеличивались шансы стать авторитетным в юношеской среде. Осуществлялась инструментальная подготовка на практикумах по комсомольской песне, бальным танцам, риторике, туризму, спортивным играм, затейничеству, оформительскому делу и т. д., на эти занятия отводилось достаточно много (до 40) часов [Материалы о работе областного лагеря: 4–7].

Внутренняя противоречивость проекта коллективной жизни «Комсорга» состояла в сочетании в нем императивного школьного диспозитива и нацеленности на обеспечение самореализации старшеклассников в рамках «лаборатории социального творчества». Необходимость социального творчества в костромском и курском «Комсоргах» обосновывалась «поиском эффективных форм комсомольской работы». Объектом экспериментирования выступала организация коллективной деятельности («комсомольской работы», «жизни комсомольской организации школы»). Это подтверждается частотным анализом – интенсивностью употребления (1,69 %) в газетных текстах лексем «планы, планировать, планерка», «дело, делать», «работа, работать». В статьях приводятся свидетельства организованности и слаженности в подготовке и проведении мероприятий, активного участия всех комсоргов в разработке общих дел (в решении творческих задач) [Комсорг].

Публикации позволяют реконструировать процессы коллективной деятельности: инструктор отряда[3] разрабатывает «детальную методику проведения дела», затем в первичном коллективе, ответственном за проведение, старшеклассники обсуждают, корректируют и реализуют задуманное. На следующий

день проводится обстоятельный методический разбор, оценка и выработка альтернативных вариантов, в анализе участвуют и представители других первичных коллективов [Иванова].

В отличие от периода «оттепели» в костромском «Комсорге» 1970–80-х гг. не практиковалось открытое обсуждение социальных реалий, это было бы слишком смелым и входило бы в противоречие с существующими в Советском Союзе порядками. Поэтому дискуссии были сфокусированы на общественной позиции старшеклассника; вот темы комсомольских собраний: «Твоя общественная активность», «Только вперед, только на линию огня» [Алексеев]. Организация подобного рода дискуссий обеспечивала проверку на экспериментальном стенде форматов общественной коммуникации, выработки взвешенных решений. Для старшеклассников «Комсорг» был полигоном самопознания, практического экспериментального изучения общения, организаторской деятельности.

В первичных временных объединениях «Комсорга» два раза за смену проходила процедура коллективной самоаттестации. Старшеклассники оценивали степень развития своего коллектива – это действие сродни действиям ученых-экспериментаторов, которые тестируют созданные ими субстанции. При самоаттестации старшеклассники пользовались методикой символических аналогий («Песчаная россыпь», «Мягкая глина», «Мерцающий маяк» и т. д.) [Лутошкин 1978: 39; Лутошкин 1981: 100–102], что делало процесс обсуждения живым, образным, творческим. Вообще, авторы проекта, будучи психологами-экспериментаторами, рассматривали «Комсорг» как *полевую научно-исследовательскую лабораторию* [Кирпичник: 230].

Реализация программы лагеря была многолетним естественным экспериментом, научные идеи проверялись и воплощались в жизнь, а реальные коллизии лагерной жизни подвергались научному осмыслению [Поляков: 21]. Связывало психологическую науку и практику воспитания методическое творчество – изобретение новых форм комсомольской работы, досуговых мероприятий.

Атмосфера открытости, необходимая для социального творчества, обеспечивалась, в частности, «Диалогами в Колизее». По инициативе А.Н. Лутошкина на территории лагеря было построено необычайное сооружение, по форме напоминавшее древнеримский Колизей, где и проходили доверительные беседы «по самым злободневным вопросам о тайнах человеческой души» [Байкалова; Бильгельдеева: 4]. Сам Анатолий Николаевич или кто-то из коллег – психологов, других авторитетных взрослых – отвечал на вопросы старшеклассников о юношеской любви и дружбе, общении со сверстниками и родителями и т. д. И это было, по свидетельству комсоргов 1970-х гг., «настоящим счастьем, когда на заре юности взрослые тебя понимают» [Абатуров; Комсорг].

Важная часть комсорговского проекта – это создание атмосферы дружбы и товарищества в первичных объединениях старшеклассников. Так, в эталонных представлениях о комсомольском организаторе упоминается умение дружить, сам лагерь определялся как «школа дружбы… доброго отношения к людям», «дружба и песня для каждого комсорга священны» [Настоящий комсорг].

Практическая реализация **этики добродетели** [Фишман] достигалась особым вниманием к *эмоциям, переживаниям каждого отдельного подростка, межличностным отношениям во временных объединениях* [Кирпичник: 230]. На это работали этические правила, так называемые законы доброго отношения к людям, к песне, к окружающей среде.

Достоин особого внимания девиз отряда «Товарищ», объединявшего взрослых: «Живи, свою забывая усталость, чтоб видеть радость в глазах других», в котором узнаются ценности и символы «оттепельной» романтики 1960-х гг. Взрослые транслировали соответствующие образцы делового и межличностного общения, к концу смены большинство первичных коллективов представляли собой группы высокого уровня развития, характеризовались сплоченностью, готовностью участников к взаимопониманию, взаимопомощи, взаимоподдержке, комсорговцы переживали чрезвычайно яркие эмоции от общения друг с другом [Иванов В.Д.].

Уникальной процедурой костромского «Комсорга» 1970–80-х гг. было знакомство участников вечернего совещания по подведению итогов дня[4] с результатами измерения настроения всего лагеря. Каждый вечер все участники программы заполняли индивидуальный дневник настроения, отмечая собственное настроение и настроение своего отряда. Психологическая служба лагеря («служба настроения») обрабатывала эту информацию и формировала цветоматрицу, которая предъявлялась командирам и инструкторам отрядов, руководству программы при подведении итогов дня. Процедура презентации палитры переживаний, как и работа с дневниками настроения, фокусировала общее внимание на значимости эмоций, переживаемых каждым комсоргом и каждым первичным коллективом.

В пространстве «Комсорга» существовало морфологически советское, но живое *разновозрастное сообщество*, создававшее условия для самореализации участников [Ижицкий; Кирпичник, Ижицкий]. Самореализация комсоргов обеспечивалась интенсивностью общения, разнообразием совместной деятельности и отношениями сотрудничества, эмоциональной насыщенностью, быстрым развити-

ем временных первичных коллективов [Ижицкий; Кирпичник, Ижицкий; Мудрик 2018: 152].

Приобретенный старшеклассниками в ходе лагерной смены опыт осуществления своих способностей выступал в дальнейшем важным фактором активности в общественной работе, мотивации организаторской деятельности, давал надежду на самореализацию в сообществе своей школы.

Игровая составляющая проекта социального тренажера. В одной из комсорговских песен поется: «Не верь, если скажут, что это игра, "Комсорг" – комсомольская наша планета». Сама постановка подобного вопроса фиксирует наличие проблемы восприятия жизни лагеря комсомольского актива как ненастоящей, искусственной, как некоего «инобытия», «острова утопии» – именно такое положение дел рекомендуется преодолеть своей верой.

Игровая модель лагеря «Комсорг», как и Фрунзенской коммуны, в определенной мере воспроизводила образ жизни макаренковской колонии имени М. Горького: романтизированный прототип красногвардейских отрядов начала Гражданской войны [Димке: 122–123], такой военно-демократический уклад (казарменный диспозитив).

Это подтверждается частотным анализом текстов публикаций о «Комсорге» – многочисленное (1,29 % от общего числа лексем) употребление слов «отряд», «командир», «штаб», «поверка», руководители лагеря назвали свои должности: комиссар и начальник штаба лагеря, командиры отрядов и т. п. [Кирпичник, Лутошкин, Уманский: 168].

Использование игровой военизации объясняется следующими обстоятельствами. Во-первых, это удачный инструмент организации коллективной жизни, традиция, идущая от А.С. Макаренко, специфический советский романтический милитаризм в воспитании, подпитывавшийся книгами А.П. Гайдара. Во-вторых, высокая интенсивность и скорость коллективной жизни большого сообщества (в смене участвовали от 220 до 330 старшеклассников) оправдывались военной регламентацией [Димке; Фишман: 149].

В-третьих, память о событиях Великой Отечественной и Гражданской войн была жива и поддерживалась государственной идеологией [Поляков: 129]. В отличие от Фрунзенской коммуны, в «Комсорге» не провозглашались идеи равенства, отношенческая вертикаль была явно обозначена, сама сущность лагеря актива также преодолевала коммунарскую утопическую унификацию [Фишман: 158].

Думается, что такое обозначение диспозиции помогало настраивать старшеклассников на учет разницы в статусах во взаимодействии со взрослыми (школьными педагогами), чему, в свою очередь, содействовал позитивный образ взрослых в «Комсорге».

А.Н. Лутошкин изучал и на практике обеспечивал эмоциональную коммуникативность, писал и исполнял песни, которые стали частью культуры сообщества. В «Комсорге» регулярно создавались ситуации яркого эмоционального переживания в процессе совместного пения в орлятском кругу, у отрядных костров, на общих лагерных торжествах [Бильгельдеева; Захарова; Комсорг]. Строчки из песен многократно повторялись, цитировались в стихах старшеклассников [Сморчков].

Одной из знаковых в костромском «Комсорге» была песня «Буденовки надеть!» (автор стихов и музыки А.Н. Лутошкин) – своего рода квинтэссенция этики героизма. В этом прямом обращении к романтике революции и Гражданской войны представлен полный набор красноармейских артефактов: «буденовки», «[боевой, военный] поход», «приказ», «эскадроны конницы», «свинцовая пурга», «Ура!», «красные всадники», «в атаку рвется эскадрон». Для осовременивания революционной эпохи используются глаголы настоящего и будущего времени. Но, что еще интересно, в этом тексте явно просматривается античный мотив судьбы (фатума):

– на людей действуют внешние силы сродни природным катаклизмам («свинцовая пурга»), одушевленные акторы – «судьба», «приказ», «труба», «эскадроны конницы» («умчат», «рвутся в атаку»);

– мальчишки и матери следуют предначертанному, подчиняются этой непреодолимой внешней силе.

Укрепляет античный дискурс объяснение мотивации мальчишеских подвигов: «чтобы войти в историю, чтоб мы о них поспорили». Таким образом формируется мифологический образ героя-борца, борющегося не с врагами, а с судьбой. Такая интерпретация, как представляется, очень подходила к эпохе 70-х гг.

Подготовленным в лагере активистам предстояло сразиться со множеством социальных стихий, и если не победить, то хотя бы оставить о себе память. Весьма показателен в текстах комсорговских песен лейтмотив невротизации («труба зовет», «ну хоть немного бы подождал бы тот приказ», «тревогу пела… труба», «горнисты поют тревогу, снова тревогу», «опять кричит взволнованно труба», «не нужен нам покой», «Комсорги, в дорогу, в дорогу», «Вы слышите, труба зовет» и т. д.). Эта учащенная ритмичность, видимо, была призвана мотивировать на действия, эмоционально окрашивать жизнь в лагере и объединять комсорговское сообщество. Подобный мотив слышится и в публикациях о старшеклассниках – участниках смен, в их отношении к жизни своих школьных комсомольских организаций, там тоже повторяются слова из комсорговских песен [Сморчков].

Многократное упоминание в газетных публикациях за 1974, 1977, 1980, 1981, 1985, 1986 гг. подтверждает значимость еще одной грани романтики «Ком-

сорга» – темы прощания с детством, воплощенной через сюжет А. Грина. Традиционно в конце смены проводился праздник совершеннолетия «Алые паруса». В этот день особое внимание уделялось 16-летним, тем, кто перешел в выпускной класс, кто проживает последнее лето детства, последнюю возможность принять участие в комсорговской смене [Абатуров; Алексеев; Иванова; Комсорг; Трифонова].

Этот мотив заслуживает внимания еще и тем, что хотя и формально не все участники смены по возрасту прощались с детством, но призыв становиться взрослым, принимать на себя серьезные задачи преобразования окружающего мира был обращен к каждому. В песне «Комсорги, в дорогу», написанной в 1980-е гг., героическая эпоха прошлого изображена одним мазком: «Нас красные всадники, слышишь, зовут». Зато современный «Комсорг» представлен узнаваемыми картинами лагерной жизни: «запах лесного костра», «дождик в конце уходящего лета», «гитара… юности нашей певец». Неким заклинанием, ответом на противоречивую советскую реальность 1970–80-х гг., с которой, несомненно, сталкивались старшеклассники, звучало обозначение лагеря «Комсорг» как «веры в мечту без сомненья».

Исследование лагеря комсомольского актива старшеклассников Костромской области «Комсорг» в 1973–1989 гг. в качестве социально-педагогического проекта эпохи позднего социализма позволяет охарактеризовать его как миссионерский учебный центр, готовивший участников программы к улучшению жизни в школьных комсомольских организациях. Разработанный и реализованный Л.И. Уманским и А.Н. Лутошкиным социально-педагогический проект был ориентирован на создание условий для развития личности старшеклассника, его самореализации во временных летних объединениях и в то же время органично вписывался в советскую педагогическую теорию и практику воспитания.

Реконструкция социально-педагогического проекта лагеря «Комсорг» в значительной мере оставляет за скобками то, как школьники-участники в массе своей воспринимали происходящее. Кроме того, костромской «Комсорг» не был типичным лагерем комсомольского актива, сама по себе Костромская область отличалась от многих областей РСФСР историко-педагогическим факультетом пединститута, его выпускниками, работавшими заместителями директоров школ, инструкторами и секретарями райкомов, горкомов, обкома ВЛКСМ и КПСС.

Примечания

[1] Имеются в виду последователи созданного В.П. Крапивиным в 1961 г. в Свердловске внешкольного разновозрастное детско-подросткового объединения «Каравелла». «Каравелла» – уникальный социально-педагогический проект советского воспитания 1960–80 гг., существующий и в настоящее время.

[2] В 15 лет в ВЛКСМ принимали подростков с 1958 по 1962 г., до и после этого периода – с 14 лет.

[3] Взрослый (чаще всего студент или молодой учитель), закрепленный за временным объединением старшеклассников, в костромском «Комсорге» назывался инструктором.

[4] Вечернее совещание по подведению итогов дня называлось в «Комсорге» «штаб лагеря», в заседании принимали участие старшеклассники (командиры отрядов), взрослые (инструкторы отрядов и методисты) и руководство лагеря.

Источники

Абатуров Л. Веди, товарищ, «Комсорг» // Молодой ленинец. 1980. 6 сент.

Абатуров Л. Веди, товарищ, «Комсорг» // Молодой ленинец. 1980. 6 сент.

Алексеев М. С открытием, «Комсорг»! // Молодой ленинец. 1986. 14 авг.

Байкалова А.Ю. Встреча с легендой. Анатолий Кирпичник. URL: https://incamp.ru/blog/vstrecha-s-legendoj-anatolij-kirpichnik/?ysclid=lei6loiki2235391200

Бильгельдеева Т.Ю. Анатолий Николаевич Лутошкин. Воспоминания очевидца с редакционным комментарием М.Р. Битяновой // Школьный психолог. 2001. № 29. С. 4–5.

Веди, товарищ, «Комсорг» // Молодой ленинец. 1980. 6 сент.

Воспитание старшеклассников во временном комсомольском коллективе: межвуз. сб. науч. тр. / редкол.: А.Г. Кирпичник (отв. ред.) и др. Кострома: КГПИ, 1989. 145 с.

Вульфов Б.З., Поташник М.М. Организатор внеклассной и внешкольной воспитательной работы: (Содержание и методика деятельности). Москва: Просвещение, 1978. 207 с.

Захарова И. Одиннадцатая смена. Несколько страниц из жизни «Комсорга-83». Ребята, надо верить в чудеса // Молодой ленинец. 1983. 6 сент.

Иванов В.Д. Творческая атмосфера школьной комсомольской организации. Москва: Знание, 1983. 80 с.

Иванов И.П. Формирование юных общественников и организаторов: (Очерки методики воспитательной работы школы): метод. пособие. Ленинград: Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена, 1969. 120 с.

Иванова М. Комсомольцы – о «Комсорге-74». Заряд активности // Молодой ленинец. 1974.

Ижицкий В. «Комсорг» в поиске // Молодой ленинец. 1987. № 97 (4784).

Ижицкий В.П. Развитие личности старшеклассника во временном коллективе: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1985. 201 с.

Кирпичник А.Г., Ижицкий В.П. Летние объединения старшеклассников. Москва: Знание, 1984. 80 с.

Кирпичник А.Г. Истоки: к 45-летию Костромского областного лагеря старшеклассников «Комсорг» имени А.Н. Лутошкина // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 4. С. 229–231.

Кирпичник А.Г., Лутошкин А.Н., Уманский Л.И. Лагерь «Комсорг» – база подготовки комсомольского актива для школ области и объект психолого-педагогического исследования // Социально-психологические проблемы личности и коллектива школьников и студентов: сб. науч. трудов. Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 1976. Вып. 45. С. 167–172.

Комсорг – это мечта // Молодой ленинец. 1977.

Лутошкин А.Н. Как вести за собой: Старшеклассникам об основах организаторской работы. Москва: Просвещение, 1981. 208 с.

Лутошкин А.Н. Классному руководителю о комсомольской работе в школе. Москва: Просвещение, 1975. 191 с.

Лутошкин А.Н. Эмоциональная жизнь детского коллектива. Москва: Знание, 1978. 46 с.

Малахов А. Вечер в «Комсорге» // Молодой ленинец. 1985. 22 авг.

Материалы о работе областного лагеря школьного комсомольского актива «Комсорг» имени лауреата премии Ленинского комсомола А.Н. Лутошкина // Государственный архив новейшей истории Костромской области (ГАНИКО). Ф. 1018. Оп. 56. Д. 171. Л. 1–11.

Мякишев Л. Будни «Комсорга»… // Молодой ленинец, 1984. 18 авг. (цит. по: Авторские лагеря Костромской области, С. 73).

Настоящий комсорг – это… // Молодой ленинец. 1981. 29 авг.

Немов Р.С., Кирпичник А.Г. Путь к коллективу: кн. для учителей о психологии ученического коллектива. Москва: Педагогика, 1988. 144 с.

Об отмене платы за обучение в старших классах средних школ, в средних специальных и высших учебных заведениях СССР: постановление Совета Министров СССР от 6 июня 1956 г. // Народное образование в СССР: сб. документов. 1917–1973. Москва, 1974. С. 192.

Сморчков В. Как живешь, комсорг? // Московский комсомолец. 1975. 27 сент.

Трифонова З. Если радость на всех одна // Молодой ленинец. 1978. 7 сент.

Уманский Л.И. Функциональная динамическая структура психологии жизнедеятельности коллектива // О системном подходе в исследовании проблемы «Коллектив и личность»: сб. ст. Москва, 1977. Вып. 7. С. 17–21.

Список литературы

Галдобина С.В. Советская молодежь в 60-е гг. XX столетия: малоизвестные страницы истории // Вестник Екатерининского института. 2008. № 1 (1). С. 37–41.

Димке Д.В. Незабываемое будущее: советская педагогическая утопия 1960-х гг. Москва: Common place, 2018. 264 с.

Козлова А. Как воспитать пионеров самостоятельными и инициативными: педагогические тактики «Артека» и «Орлёнка» (1957–1991) // Антропологический форум. 2020. № 45. С. 75–115.

Куприянов Б.В. Провинциальные заповедники нетоталитарной педагогики (региональные лагеря комсомольского актива в СССР в 60–70-е гг. XX века) // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 4. С. 223–228.

Листопадов Ю.Г. Летние лагеря пионерского и комсомольского актива // Государство, общество, церковь в истории России XX–XXI веков: материалы XVI Междунар. науч. конф.: в 2 ч. Иваново, 2017. С. 343–348.

Мудрик А.В. Лики отечественной педагогики советского периода (заметки дилетанта) // Социальная педагогика. 2016. № 1–2. С. 66–84.

Мудрик А.В. О нетоталитарных концепциях в отечественной педагогике советского периода (к столетию со дня рождения Л.И. Новиковой) // Сибирский педагогический журнал. 2018. № 1. С. 151–156.

Нестерова А.А. Комсомольские и пионерские организации в условиях реформирования общего образования во второй половине 1950-х – начале 1960-х гг.: на материалах Тамбовской области: дис. ... канд. ист. наук. Тамбов, 2015. 187 с.

Поляков С.Д. Коллективное творческое воспитание: перезагрузка. Москва: Национальный книжный центр: Сентябрь, 2016. 176 с.

Фишман Л.Г. Эпоха добродетелей: после советской морали. Москва: Новое литературное обозрение, 2022. 232 с.

Юрчак А. Это было навсегда, пока не кончилось: последнее советское поколение. Москва: Новое лит. обозрение, 2014. 661 с.

References

Dimke D.V. *Nezaby`vaemoe budushhee: sovetskaya pedagogicheskaya utopiya 1960-x gg.* [Unforgettable future: Soviet pedagogical utopia of the 1960 s]. Moscow, 2018, 264 p. (In Russ.)

Fishman L.G. *E`poxa dobrodetelej: posle sovetskoj morali* [The era of virtues: after Soviet morality]. Moscow, 2022, 232 p. (In Russ.)

Galdobina S.V. *Sovetskaya molodezh` v 60-e gg. XX stoletiya: maloizvestny`e stranicy istorii* [Soviet

youth in the 60s of the XX century: little-known pages of history]. *Vestnik Ekaterininskogo instituta* [Bulletin of the Catherine Institute], 2008, vol. 1 (1), pp. 37-41. (In Russ.)

Kozlova A. *Kak vospitat` pionerov samostoyatel`ny`mi i iniciativny`mi: pedagogicheskie taktiki «Arteka» i «Orlyonka» (1957–1991)* [How to educate pioneers to be independent and proactive: pedagogical tactics of "Artek" and "Orlyonok" (1957-1991)]. *Antropologicheskij forum* [Anthropological forum], 2020, vol. 45, pp. 75-115. (In Russ.)

Kupriyanov B.V. *Provincial`ny`e zapovedniki ne-totalitarnoj pedagogiki (regional`ny`e lagerya komsomol`skogo aktiva v SSSR v 60-70-e gg. XX veka).* [Provincial Reserves of Non-Totalitarian Pedagogy (Regional Camps of Komsomol Activists in the USSR in the 1960s–70s)]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psixologiya. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2017, vol. 4, pp. 223-228. (In Russ.)

Listopadov Yu.G. *Letnie lagerya pionerskogo i komsomol`skogo aktiva* [Summer Camps of Pioneer and Komsomol Activists]. *Gosudarstvo, obshhestvo, cerkov` v istorii Rossii XX–XXI vekov* [State, Society, Church in the History of Russia in the 20th–21st Centuries]. Ivanovo, 2017, pp. 343-348. (In Russ.)

Mudrik A.V. *Liki otechestvennoj pedagogiki sovetskogo perioda (zametki diletanta)* [Faces of Domestic Pedagogy of the Soviet Period (Notes of an Amateur)]. *Social`naya pedagogika* [Social Pedagogy], 2016, vol. 1-2, pp. 66-84. (In Russ.)

Mudrik A.V. *O netotalitarny`x koncepciyax v otechestvennoj pedagogike sovetskogo perioda (k stoletiyu so dnya rozhdeniya L.I. Novikovoj)* [On non-totalitarian concepts in domestic pedagogy of the Soviet period (on the centenary of the birth of L. I. Novikova)]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. [Siberian pedagogical journal], 2018, vol. 1, pp. 151-156. (In Russ.)

Nesterova A.A. *Komsomol`skie i pionerskie organizacii v usloviyax reformirovaniya obshhego obrazovaniya vo vtoroj polovine 1950-x – nachale 1960-x gg.: na materialax Tambovskoj oblasti* [Komsomol and pioneer organizations in the context of general education reform in the second half of the 1950s - early 1960s: based on the materials of the Tambov region]: dis. ... kand. ist. nauk. Tambov, 2015, 187 p. (In Russ.)

Polyakov S.D. *Kollektivnoe tvorcheskoe vospitanie: perezagruzka* [Collective creative education: reboot]. Moscow, 2016, 176 p. (In Russ.)

Yurchak A. *E`to by`lo navsegda, poka ne konchilos`: poslednee sovetskoe pokolenie* [It was forever, until it ended: the last Soviet generation]. Moscow, 2014, 661 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 21.10.2024; одобрена после рецензирования 01.11.2024; принята к публикации 07.11.2024.

The article was submitted 21.10.2024; approved after reviewing 01.11.2024; accepted for publication 07.11.2024.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 167–171. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 4, pp. 167–171. ISSN 2073-1426
Информационная статья
УДК 37 ; 159.9
EDN 37 ; 159.9
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-167-171

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ, ДОСТИЖЕНИЯ, ИННОВАЦИИ

Захарова Жанна Анатольевна, доктор педагогических наук, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, janna_z@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-8795-1535

Козырева Татьяна Владимировна, кандидат педагогических наук, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, t_kozyreva@kosgos.ru, https://orcid.org/0000-0001-8227-4678

Аннотация. 27 сентября 2024 года в Костромском государственном университете состоялась III Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Социально-педагогическая и психолого-педагогическая деятельность: актуальные проблемы, достижения, инновации». Организатором конференции выступил КГУ совместно с Костромским областным институтом развития образования. В статье освещены основные направления исследований, получившие научный отклик в процессе работы конференции, актуальная проблематика работы психологов, педагогов и других специалистов в рамках заявленной темы, приведены заключения по ряду значимых вопросов современной психолого-педагогической науки, ставшие итогом работы конференции «Социально-педагогическая и психолого-педагогическая деятельность: актуальные проблемы, достижения, инновации».

Ключевые слова: научно-практическая конференция, социально-педагогическая деятельность, психолого-педагогическая деятельность, инновации, психолого-педагогическое сопровождение, дети с разными образовательными потребностями, семья, психологическое благополучие, социальное воспитание, внешкольные объединения.

Для цитирования: Захарова Ж.А., Козырева Т.В. Социально-педагогическая и психолого-педагогическая деятельность: актуальные проблемы, достижения, инновации // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 167–171. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-167-171

Database Paper

SOCIO-PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL ACTIVITY: CURRENT PROBLEMS, ACHIEVEMENTS, INNOVATIONS

Zhanna A. Zakharova, Doctor of Pedagogical Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, janna_z@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-8795-1535

Tatyana V. Kozyreva, Candidate of pedagogical sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, t_kozyreva@kosgos.ru, https://orcid.org/0000-0001-8227-4678

Abstract. On September 27, 2024, the III All-Russian Scientific and Practical conference with international participation "Socio-pedagogical and psychological-pedagogical activity: current problems, achievements, innovations" was held at Kostroma State University. The conference was organized by KSU together with the Kostroma Regional Institute of Education Development. The article highlights the main research areas that received a scientific response during the conference, the current issues of the work of psychologists, teachers and other specialists within the framework of the stated topic, and provides conclusions on a number of significant issues of modern psychological and pedagogical science, which resulted from the conference «Socio-pedagogical and psychological-pedagogical activities: current problems, achievements, innovation».

Keywords: scientific and practical conference, socio-pedagogical activities, psychological and pedagogical activities, innovations, psychological and pedagogical support, children with different educational needs, family, psychological well-being, social education, extracurricular associations.

For citation: Zakharova Z.A., Kozyreva T.V. Socio-pedagogical and psychological-pedagogical activity: current problems, achievements, innovations. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 4, pp. 167–171. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-167-171

© Захарова Ж.А., Козырева Т.В., 2024

В Институте педагогики и психологии Костромского государственного университета 27 сентября 2024 года состоялась III Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Социально-педагогическая и психолого-педагогическая деятельность: актуальные проблемы, достижения, инновации». Форум объединил более 250 специалистов, ученых и практиков из разных стран (Россия, Беларусь, Казахстан) и 44 учреждения образовательной и социальных сфер. Целью проведения научного собрания стало создание площадки для обмена научными результатами и исследовательским опытом, публикации результатов научных исследований в области психолого-педагогической деятельности и социальной педагогики, обсуждение современных актуальных научных проблем, достижений и инноваций в сфере педагогики, психологии.

В пленарном заседании приняли участие представители вузов Костромы, Ярославля, Астаны, Калуги, Краснодара. Для обсуждения предлагались разнообразные аспекты актуальных проблем социально-педагогической и психолого-педагогической деятельности. В рамках пленарных выступлений были рассмотрены вопросы самоидентификации школьников как целевой функции воспитательной деятельности (М.И. Рожков, Ярославский педагогический университет им. К.Д. Ушинского), перспективы педагогического сопровождения социально-нравственного саморазвития обучающихся (И.В. Иванова, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского), инновации молодежной работы в системе социального воспитания (А.Н. Тесленко, Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова), возможности цифровых сервисов как фактора развития инклюзивного туризма и качества жизни в современных социокультурных условиях (Т.Н. Поддубная, Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма). Особый интерес вызвала тема, касающаяся детей войны и особенности их социализации в современном мире (А.Г. Самохвалова, Костромской государственный университет). Кроме того, обсуждались актуальные вопросы социально-педагогического сопровождения развития особых образовательных потребностей одаренных школьников (О.С. Щербинина, Костромской государственный университет), а также диалога как способа вовлечения ребенка в жизнь детско-взрослой общности (О.В. Миновская, Костромской государственный университет).

В ходе работы конференции участниками представлены исследования, посвященные актуальным аспектам социально-педагогического и психолого-педагогического сопровождения детей с разными образовательными потребностями. Направление посвящено обсуждению роли организаций, обеспечивающих работу с детьми группы риска. В первую очередь данная тематика раскрывалась в аспекте актуальности формирования гражданской идентичности подростков и их ответственного отношения к оружию (К.А. Шевченко, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского; П.И. Дубенский, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны; О.Г. Лукьянова Калужский коммунально-строительный техникум им. И.К. Ципулина). В обсуждениях подчеркивалась роль уровня инклюзивной культуры в обществе по отношению к детям с особыми образовательными потребностями (Д.В. Лепешев, Д.У. Бекенова, Д.А. Доскенова, Кокшетауский университет им. Ш. Уалиханова). В ряде докладов раскрывались важные аспекты психолого-педагогического сопровождения различных категорий людей в стрессовых ситуациях и в условиях профессионального выбора (А.А. Найденко, Н.Н. Протасевич, Е.Н. Шилан, Белорусский национальный технический университет; М.А. Серебрякова, М.В. Мещерякова, Костромской государственный университет), а также вопросы сопровождения адаптации обучающихся (А.В. Шипо, Костромской государственный университет). Обсуждалась необходимость развития субъектной позиции детей дошкольников с использованием игротехнологий, коммуникации школьников средствами социально ориентирующих игр, эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития (А.В. Девятилова, Н.А. Кораблева, Костромской государственный университет; А.А. Наплавкова, детский сад № 69 г. Костромы; В.А. Баскакова, Центр образования «Волжский», г. Кострома). Интерес вызвало изучение коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с СДВГ в условиях дополнительного образования (М.Е. Лисина, Детская театральная студия, г. Кострома) и коррекции страхов у детей младшего школьного возраста (Д.А. Гебекова, Костромской государственный университет), а также исследования, посвященные вопросам профилактики школьной травли и стресса среди школьников (М.В. Мещерякова, М.А. Серебрякова, В.А. Рустова, Костромской государственный университет).

Значительное место заняли работы, связанные с теорией и практикой психолого-педагогического взаимодействия в работе с семьей. Обсуждались актуальные вопросы взаимодействия образовательных учреждений с семьями и способы привлечения родителей к воспитательным практикам организаций. Актуальными остаются проблемы современной замещающей семьи и варианты путей их решения, трудности и варианты развития родительского просвещения в Костромской области (Ж.А. Захарова, Т.Н. Орлова, Костромской государственный университет). Интерес вызвали исследования о роли педагога в формировании роди-

тельской позиции и в вопросах психолого-педагогического консультирования родителей (З.Я. Бабкина, О.В. Варфоломеева, Специальная (коррекционная) школа-интернат VIII вида № 108, г. Москва; Л.В. Королева, Специализированный дом ребенка с органическим поражением ЦНС с нарушением психики). Обсуждались варианты использования в работе с семьей современных информационных ресурсов (Т.А. Морина, О.Р. Оганесова, Специальная (коррекционная) школа-интернат VIII вида № 108, г. Москва). Теория и практика психолого-педагогического взаимодействия в работе с семьей стали еще одной важной темой выступлений и дискуссий (И.И. Осипова, Московский дом общественных организаций). Внимание авторов привлекли также доклады о значении игровой деятельности в системе детско-родительских отношений и особенности процесса передачи игровых навыков через семейные игры (Е.Д. Сафонова, Е.И. Серегина, Специальная (коррекционная) школа-интернат VIII вида № 108, г. Москва).

Психологическое благополучие взрослых и детей в мире неопределенности стало одной из важных тем, рассматриваемых в ходе работы конференции. Исследователи обсуждали психологические особенности построения отношений с подростком в семье (Л.Е. Идиатуллина, Челябинский институт развития образования). Важными темами стали стрессогенность родительской роли в контексте интенсивного материнства и родительский стресс в зависимости от возраста ребенка (Ю.В. Мисиюк, О.Ю. Одинцова, О.В. Полетаева, Ярославский государственный медицинский университет, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова; И.В. Тихонова, Костромской государственный университет). Живую дискуссию вызвала тема вовлеченного отцовства на этапе беременности (О.Ю. Одинцова, Ярославский государственный медицинский университет).

Особое внимание на конференции было уделено теме содержания и перспектив развития социально-педагогической и психолого-педагогической деятельности в организациях различной ведомственной принадлежности. Перед данным направлением ставились задачи анализа опыта и разработки методик и технологий организации взаимодействия. Удалось обсудить проблемы экстренной допсихологической помощи в режиме чрезвычайных ситуаций и контртеррористической операции (О.И. Бобнева, М.Ю. Боброва, Дворец пионеров и школьников, г. Курск). Особый интерес вызвало изучение региональной модели социального сопровождения несовершеннолетних, вступивших в конфликт с законом (С.В. Бойцова, Костромской государственный университет), а также особенностей социально-педагогической диагностики воспитанников детско-юношеских спортивных школ (Т.В. Козырева, Костромской государственный университет).

Социальное воспитание во внешкольных объединениях обучающихся стало еще одной значимой дискуссионной темой конференции. Важным аспектом стало рассмотрение российской идентичности как задачи государственного масштаба с точки зрения социально-педагогического контекста в докладе А.Н. Махинина (Воронежский государственный педагогический университет). Участники секции рассмотрели различные практики и механизмы социального воспитания в сообществах: общественно-государственного движения детей и молодежи, вопросы самореализации школьника – лидера первичного отделения Движения Первых – на примерах докладов Л.С. Ручко (Костромской областной институт развития образования), А.С. Барабанщиковой (Костромской государственный университет), К.В. Ивановой (Средняя общеобразовательная школа № 44 города Костромы). Интерес вызвала тема, связанная с каникулярными программами, развитием коммуникативных умений школьников и поддержкой инициативности детей в их условиях в сообщениях Х.Ю. Максименко (Региональное отделение общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение Первых» Костромской области) и Н.И. Никитова (Центр образования «Волжский», г. Кострома). Кроме того, обсуждались проблемы психолого-педагогического сопровождения в неформальном образовании детей и взрослых с акцентом на разрешение конфликтных ситуаций (А.В. Худорожкова, А.Н. Макина, Костромской государственный университет). Важной темой стало изучение потенциалов туристско-краеведческой деятельности в социальном воспитании детей, формирование у подростков опыта нравственного самосовершенствования в условиях детского лагеря средствами туристской деятельности (А.В. Щербаков, Челябинский институт развития образования; О.А. Звягина, Всероссийский детский центр «Орлёнок») и важность диалога на равных: родители и дети на примере опыта организации детско-родительского туристического слета (А.В. Пушков, Н.В. Шапошникова, Ю.П. Павлова, А.А. Григоричева, Дом детского творчества «Жемчужина», г. Кострома).

В тоже время большой интерес слушателей вызвала открытая лекция на тему: «Ретроспективный анализ восприятия родительского стресса в зависимости от возраста ребенка», где участники конференции узнали об особенностях родительского стресса, разобрали причины, факторы и симптомы его проявления (И.В. Тихонова, Костромской государственный университет).

В рамках конференции успешно прошли мастер-классы, организованные специалистами-практиками.

Здесь участники узнали о специфике нейропсихологического подхода при организации коррекционной работы с детьми с трудностями обучения, проанализировали особенности трудностей обучения, на конкретных примерах определили специфику постановки задач коррекционной работы с детьми, имеющими внешне сходные трудности обучения, но различные механизмы нарушений (Т.Н. Адеева, Костромской государственный университет). Также гости данного научного мероприятия познакомились с возможностями арт-терапевтических практик в психолого-педагогическом сопровождении обучающихся, приобрели навыки создания фона и силуэтных картин с помощью метода правополушарной живописи, научились упражнениям, способствующим активизации правого полушария головного мозга (Е.Н. Лебедева, Центр детского творчества «Ипатьевская слобода», г. Кострома). Интерес вызвали упражнения и метод титрования в работе с острым горем, принципы работы с клиентом, а также особенности работы с травмой с семьями участников специальной военной операции на мастер классе о содержании психологической помощи людям, переживающим травму потери или утраты близких (М.С. Голубева, Костромской государственный университет). Большой эмоциональный и профессиональный отклик вызвала технология проведения форум-театра, где участники познакомились с его принципами и возможностями применения. На мастер-классе данную форму рассматривали как средство психолого-педагогической деятельности (О.Н. Вишневская, Т.И. Белова, Костромской государственный университет).

Работа круглого стола позволила обсудить важные практические вопросы, касающиеся региональных особенностей, трудностей и перспектив развития социально-педагогической и психолого-педагогической деятельности в образовательных организациях и учреждениях социальной защиты (И.Н. Грушецкая, Костромской государственный университет). По итогам работы круглого стола было заключено, что целесообразно уделить внимание повышению родительской компетенции, повышению компетентности специалистов; усилить межведомственное взаимодействие по работе с семьёй и детьми с ограниченными возможностями здоровья и семьями в социально опасном положении; учитывать и содействовать преемственности в деятельности образовательных организаций (от дошкольных образовательных учреждений до учреждений профессионального образования); уделить большее внимание социально-педагогической работе в микрорайоне; рассмотреть создание общественного совета по работе с семьёй в профилактических и коррекционных целях; уделить внимание в учебной подготовке студентов педагогических направлений работе с родителями.

По итогам конференции была принята резолюция, направленная на укрепление научного сотрудничества, продуктивное междисциплинарное взаимодействие в вопросах изучения и проектирования социально-педагогической и психолого-педагогической деятельности, усиление качества психологической помощи и поддержки, что может включать проведение исследований, разработку новых методов и подходов, а также обмен опытом и знаниями. Также участники конференции отметили важность развития и активизации системной социально-педагогической деятельности в образовательных организациях разного уровня и типа, а также необходимость научно-методической разработки психолого-педагогического сопровождения разных категорий детей с особыми образовательными потребностями (одаренных детей; детей с расстройством аутистического спектра; детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности и др.) с четкими рекомендациями для педагога-психолога образовательной организации. Особо подчеркивалась необходимость активизации и расширения социально-педагогическую деятельность с детьми и их родителями по повышению социальной грамотности.

В тоже время было рекомендовано осуществлять региональное моделирование систем социально-педагогической и психолого-педагогической деятельности с учётом следующих основополагающих компонентов, состоящих из модулей: координационно-управленческого, социально-формирующего и образовательно-педагогического.

Особый акцент был сделан на психологическое благополучие, которое является неотъемлемой частью общего здоровья человека и общества. В связи с этим участники конференции предложили государственным органам и общественным организациям обратить внимание на проблемы психологического здоровья населения и разработать меры для его поддержки, это может включать создание доступных и качественных психологических служб, проведение информационных кампаний и повышение квалификации специалистов в области психологии.

Научным учреждениям и образовательным организациям необходимо продолжать исследования в области психологии и обеспечивать подготовку квалифицированных специалистов, это позволит расширить возможности психологической помощи людям разных возрастов. Средствам массовой информации и социальным сетям – способствовать распространению сведений о важности психологического здоровья и доступных ресурсах для получения помощи. Это поможет преодолеть стигму, связанную с обращением к психологу, и повысить осведомленность населения о своих правах и возможностях.

В современных образовательных условиях важно делать особый акцент на организацию и осуществле-

ние социально-педагогического сопровождения разных категорий детей в связи с необходимостью создания условий для своевременного решения ими задач социализации и социального развития.

При организации социально-педагогического и психолого-педагогического сопровождения в образовательных организациях следует создавать условия для развития субъектности обучающихся, их лидерских качеств, коммуникативных и организаторских способностей через применение эффективных технологий.

Необходимо продолжать расширять связи между различными научными направлениями, наукой и практикой с целью привлечения внимания молодых ученых из разных отраслей знаний к проблеме организации сопровождения обучающихся и семьи в целом.

Статья поступила в редакцию 03.10.2024; одобрена после рецензирования 05.10.2024; принята к публикации 05.10.2024.

The article was submitted 03.10.2024; approved after reviewing 05.10.2024; accepted for publication 05.10.2024.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 172–179. ISSN 2073-1426
Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 4, pp. 172–179. ISSN 2073-1426
Информационная статья
УДК 002
EDN 002
https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-172-179

ЭФФЕКТЫ АДАПТАЦИИ СМИ К РЕАЛИЯМ ГИПЕРСОВРЕМЕННОСТИ: КРУГЛЫЙ СТОЛ УЧЕНЫХ

Семилет Тамара Алексеевна, доктор философских наук, профессор, Алтайский государственный университет, Барнаул, Россия, 7let@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-1680-9707

Деминова Марина Александровна, кандидат философских наук, доцент, Алтайский государственный университет, Барнаул, Россия, m.deminova@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-1270-975X

Манскова Елизавета Анатольевна, кандидат философских наук, доцент, Алтайский государственный университет, Барнаул, Россия, manskova79@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-2962-2415

Витвинчук Владимир Валерьевич, кандидат филологических наук, доцент, Алтайский государственный университет, Барнаул, Россия, amon-ra17@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9485-8512

Лукашевич Елена Васильевна, доктор филологических наук, профессор, Алтайский государственный университет, Барнаул, Россия, lmce@mail.ru, https://orcid.org/ 0000-0003-2861-1068

Фотиева Ирина Валерьевна, доктор философских наук, профессор, Алтайский государственный университет, Барнаул, Россия, fotieva@bk.ru, https://orcid.org/0000-0002-9918-1635

Аннотация. Статья представляет собой обзор круглого стола, проходившего в Алтайском государственном университете 20 мая 2024 года на кафедре теории и практики журналистики; участники круглого стола – преподаватели кафедры. Проблемное поле составили социокультурные, психологические и педагогические следствия функционально-инструментальных и ценностно-ориентационных трансформаций средств массовой коммуникации в контексте их адаптации к реалиям ситуации гиперсовременности. Методологию исследования составили структурно-функциональный подход и элементы культурно-исторического подхода, критический анализ технико-экономического детерминизма, аксиологический, дискурсивный, лингвокультурный анализ. Авторы зафиксировали ряд показательных и часто противоречивых тенденций в медиасфере: тотальное господство рыночной модели и коммодификацию медийной продукции; гиперпотребление и неогедонистические установки аудитории; гегемонию аудиовизуальности и запредельный объем информации, порождающий гиперконкуренцию; геймификацию медиаконтента; трансформацию форм и методов представления информации (трансмедийный сторителлинг, интерактивный цифровой нарратив, стратегия свёртывания контента в ряд символов и знаков, десемиотизация и др.). Отмечено, что усиливается тенденция технологизации производства и доставки контента, особенно по мере развития и использования систем искусственного интеллекта, и отмечается ряд связанных с этим проблем.

Ключевые слова: СМИ, медиа, журналистика, соцокультурная ситуация, коммуникация, гиперсовременность, дискурс, медиапрезентация, игроизация, искусственный интеллект.

Для цитирования: Семилет Т.А., Деминова М.А., Манскова Е.А., Витвинчук В.В., Лукашевич Е.В., Фотиева И.В. Эффекты адаптации СМИ к реалиям гиперсовременности: круглый стол ученых // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 172–179. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-172-179

© Семилет Т.А., Деминова М.А., Манскова Е.А., Витвинчук В.В., Лукашевич Е.В., Фотиева И.В., 2024

Database Paper

THE EFFECTS OF MASS MEDIA ADAPTATION TOWARDS THE REALIA OF HYPERMODERNITY: THE ROUND TABLE OF SCIENTISTS

Tamara A. Semilet, Doctor of Philosophy, Professor, Altai State University, Barnaul, Russia, 7let@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-1680-9707

Marina A. Deminova, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Altai State University, Barnaul, Russia, m.deminova@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-1270-975X

Elizaveta A. Manskova, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Altai State University, Barnaul, Russia, manskova79@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-2962-2415

Vladimir V. Vitvinchuk, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Altai State University, Barnaul, Russia, amonra17@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-9485-8512

Elena V. Lukashevich, Doctor of Philology, Professor, Altai State University, Barnaul, Russia, lmce@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-2861-1068

Irina V. Fotieva, Doctor of Philosophy, Professor, Altai State University, Barnaul, Russia, fotieva@bk.ru, https://orcid.org/0000-0002-9918-1635

Abstract. The article is an overview of the round table held at the Altai State University on May 20, 2024, at the Department of Theory and Practice of Journalism; the participants of the round table were teachers of the department. The problem field was socio-cultural, psychological and pedagogical consequences of functional-instrumental and value-orientation transformations of mass media in the context of their adaptation to the realities of the hypermodern situation. The research methodology consisted of a structural-functional approach and elements of a cultural-historical approach, a critical analysis of technical and economic determinism, axiological, discursive, linguocultural analysis. The authors recorded a number of indicative and often contradictory trends in the media sphere: total dominance of the market model and commodification of media products; hyperconsumption and neo-hedonistic attitudes of the audience; the hegemony of audiovisuality and an exorbitant amount of information giving rise to hypercompetition; gamification of media content; transformation of forms and methods of information presentation (transmedia storytelling, interactive digital narrative, strategy of collapsing content into a series of symbols and signs, desemiotization, etc.). It is noted that the trend of technologization of content production and delivery is increasing, especially with the development and use of artificial intelligence systems, and a number of related problems are noted.

Keywords: media, journalism, socio-cultural situation, communication, hypermodernity, discourse, media presentation, gamification, artificial intelligence.

For citation: Semilet T.A., Deminova M.A., Manskova E.A., Vitvinchuk V.V., Lukashevich E.V., Fotieva I.V. Effects of Media Adaptation to the Realities of Hypermodernity: Round Table of Scientists. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2024, vol. 30, no. 4, pp. 172–179. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-172-179

Введение. Статья представляет результаты круглого стола с участием преподавателей кафедры теории и практики журналистики Алтайского государственного университета. В обсуждении были затронуты проблемы социокультурных и социопсихологических реалий эпохи гиперсовременности (Т.А. Семилет); развития трансмедийных технологий в презентации событий и методов сторителлинга; его просветительских функций и психологических проблем (М.А. Деминова); активного применения формата stories как нового типа медийного нарратива (Е.А. Манскова); использования искусственного интеллекта в большом спектре журналистской деятельности и возможных социальных и социопсихологических следствий (И.В. Фотиева); профанации ритуальных и обрядовых практик в телевизионной оптике коммерциализации и шоуизации (В.В. Витвинчук); технологий вовлечения аудитории в языковые игры и стратегий игроизации медиа в целом (Е.В. Лукашевич). Разумеется, авторы остановились лишь на некоторых аспектах темы, которая требует дальнейшего осмысления.

Реалии эпохи гиперсовременности. По историческому статусу XXI век – эпоха поздней современности. Исследователи предлагают различные версии ее определения и перечня существенных проявлений. Представляется, что наиболее адекватной является концепция гиперсовременности, сформулированная Ж. Липовецким [Lipovetsky] и его единомышленниками [Aubert; Оже; Capdevila]. Наименование эпохи с префиксом «гипер» помогает выразить суть сверхновой современности. Именно избыточность всего в качестве основного признака эпохи называет М. Оже [Оже: 17].

В качестве других существенных признаков авторы концепции выделяют: а) в психологическом аспекте – гипериндивидуализм, провоцирующий неограниченную свободу выбора источников информации и порождающий гиперконкуренцию между ними, а также гиперпотребление и неогедонизм [Lipovetsky], б) в информационно-коммуникативном аспекте – предельное ускорение коммуникации, запредельный объем информации и скорость ее распространения, тотальную гегемонию аудиовизуальности, возросшую требовательность и давление срочности (скорости и времени), в том числе «срочность моментального удовлетворения» [Aubert: 166–169], в) в психосоциальном аспекте – возросшую инфантильность общества и пассивность потребления, тотальное господство рыночной модели и ее эксплуатационных алгоритмов.

СМИ как часть социокультурной системы меняются в соответствии с ее динамикой, переживают технологические, инструментальные, функциональные, содержательные, ценностно-смысловые и целеориентационные превращения и приобретают новые качества под влиянием реалий актуальной стадии социокультурной динамики – стадии гиперсовременности, что отчасти выявлено в ранее проведенных исследованиях [Семилет, Фотиева].

В сложившейся ситуации СМИ оказались перед необходимостью, во-первых, цифровизации контента и обязательностью присутствия в интернет-пространстве; во-вторых, включения в возросшую конкуренцию за внимание аудитории; и, в-третьих, как следствие, – потакания массовым вкусам. По мнению медиаэкспертов, СМИ становятся «частью индустрии свободного времени и развлечений», демонстрируют усиление и расширение их рекреативной функции [Вартанова, Смирнов], что сопровождается вытеснением из медиаменю значимой социальной проблематики. Господство в медиапространстве рыночных законов запускает процесс коммодификации медийных продуктов, рассматриваемых исключительно с позиций их монетарной ценности без учета духовного содержания и социальных эффектов. Однако сложившаяся ситуация вызывает к жизни и позитивные трансформации в СМИ, что требует анализа разнообразия произошедших изменений.

Технологии трансмедиа-сторителлинга в презентации событий. Одной из современных проблем является растущая сложность удержания внимания аудитории – и в связи с множеством информационных каналов, и с утратой интереса к традиционным способам получения информации. Цифровые технологии позволили людям стать активными участниками процесса создания медиаконтента и обусловили переход СМИ от информирования к коммуницированию. Одним из механизмов реализации этого процесса является использование инструментов трансмедиа.

Автор термина «трансмедиа» Г. Дженкинс объяснял, что «в трансмедиа история разворачивается через несколько медиаплатформ, где каждый новый текст становится характерным и ценным дополнением к целому» [Jenkins]. Трансмедийный сторителлинг – это процесс, в котором фрагменты истории целенаправленно разделяются и преподносятся через множество платформ для создания единого сюжета. Главными стратегиями здесь, по Дженкинсу, являются распространяемость и проницаемость, непрерывность и множественность, вовлекаемость и экстрагируемость, сериальность, миросоздание, субъективность, перформативность [Jenkins]. Так считает и Д. Миллер: «Меня особенно интересует digital storytelling… и способность людей, которые сейчас растут в цифровом мире, находить новые способы рассказывать истории. Они обусловливают или “формируют” контекст вокруг содержания» [Миллер: 112].

Стратегии, выделенные Дженкинсом, работают в проектах деловых изданий, например в «РБК Pro». Стратегия коммуникативного интерактива в этом издании уже была выявлена нами ранее [Деминова]. Об использовании трасмедийного сторителлинга в бизнесе пишут О.О. Никитина и Н.Г. Швед [Никитина, Швед], особенности трансмедийного повествования в рамках теории Г. Дженкинса выделяет А. Назайкин [Назайкин: 112].

Распространяемость в социальных сетях дает возможность подписчикам «РБК Pro» задавать вопросы экспертам-практикам из разных сегментов бизнеса. Их ответы и инструкции публикуются в рубрике «Просто спросите эксперта». Формат вебинара также активизирует аудиторию на взаимодействие со спикером, организаторы рассылают презентации по электронной почте подписчиков. Трансмедиа-сторителлинг – это «бесконечный контент», когда информация размещается из разных источников при помощи гиперссылок, а заинтересовавшаяся аудитория перемещается с платформы на платформу, дополняя свое представление о сюжете, уделяя внимание контексту и деталям, воспринимая ее в конечном итоге как сериал.

Однозначно оценить это направление с позиции эффективности восприятия информации пока сложно. С одной стороны, такое погружение в нарратив усложняет задачу отслеживания повествования, но, с другой – побуждает пользователей возвращаться к истории снова и снова. В просветительском и даже в педагогическом аспектах здесь налицо явные преимущества, связанные с более полным «погружением» реципиента в сложные изучаемые темы [Назарова, Шестеркина: 105]; в то же время это чрезмерное погружение в виртуальный мир представляет собой психологическую проблему.

Stories как пример трансформации медианарративов гиперсовременности. Развитие технологий цифрового сторителлинга детерминирует и сложные процессы трансформации нарративов, которые можно наблюдать на примере самого популярного типа медиатекстов в социальных сетях – stories. Показательно, что сама номинация формата заявляет о рецепции сюжета, связного рассказа. Stories, с одной стороны, является воплощением онтологии новых медиа, отвечая трём их главным требованиям: мультимедийности, гипертекстуальности и интерактивности. В одном кадре ленты «истории» интегрировано иногда до десятка разных семиотических кодов: не только текст, музыка, речь, звуки, фото, видеоряд, но и эмодзи, смайлики и другие индексальные и символические знаки. Удерживая этот кадр нажатием пальца на экран смартфона, реципиент сам задаёт себе время потребления и выбирает коды для расшифровки, траекторию погружения в историю, переходя по ссылке на сторонний ресурс, либо на аккаунт нового героя (персонажа истории), либо в пост, где история будет развёрнута до завершённой драматургически – имеющей завязку, кульминацию и развязку. Это редуцированный формат того, что современные исследователи называют термином IDN – «интерактивный цифровой нарратив» [Koenitz; Zulkifli, Shiang].

Здесь также нашла отражение универсальная нарративная стратегия свёртывания (involution), «сжатия прагматических ситуаций и сообщений в элементарные, лапидарные знаки и краткие вербальные формулы» [Ханзен-Леве: 13]. За этой стратегией стоит и то, что постструктуралисты называют актом «десемиотизации», то есть «распредмечивания». Реально воспринимать, то есть соотносить с событием или явлением реальности, такое звуковое, текстовое и одновременно вербальное сообщение можно, лишь «разворачивая его до сюжета с актантами и предикациями» [Ханзен-Леве: 17]. Проблема в том, что реципиент не всегда готов к этому, поэтому кадры stories могут оставаться лишь фрагментами, составляющими коллаж пустых недекодированных знаков.

Важными элементами медиарепрезентации события также являются «действие и деятель, пространственно-временная локализация события (начало, развитие, завершение), участники события, позиция внешнего наблюдателя, указание на результат или причины произошедшего» [Ильинова, Волкова: 88–90].

Stories принципиально ахронологичны и нелинейны, в них отдаётся приоритет герою и локации, объекту и фокусировке при упущении временных последовательностей разворачивания истории. Исключение – это события, которые сами задают драматургию. Но чаще нарративная практика stories демонстрирует полное игнорирование драматургических основ повествования: отсутствуют элементы локализации, при наличии финала может отсутствовать завязка (или наоборот). Здесь неизбежно встанет вопрос о когнитивных и даже психологических следствиях подобных практик, которые в определенном смысле не могут не вызывать сомнений.

Профанация обрядовых практик в телевизионной оптике шоуизации. Гиперконкуренция на медиарынке за внимание аудитории не только стимулирует технологические совершенствования процесса производства и потребления продуктов СМИ, но и вызывает к жизни содержательно-смысловые ухищрения, что прослеживается, например, в стратегиях десакрализации, профанации, растабуирования в телеиндустрии.

Традиционно сакральные для русской культуры обрядовые практики, сопровождающие рождение, смерть, профанируются в оптике коммерциализации и шоуизации. Так, массмедиа делают рождение ребенка объектом шоу, переносят этот нарратив в поле профанного и развлекательного. Медицинские шоу акцентируют внимание на телесных и болевых аспектах родов, мультиплицируют физиологические отклонения и антисоциальное поведение некоторых родителей. Реалити-шоу «Беременна в 16» не использует нарратив «жили долго и счастливо», напротив, изначально задается ситуация маргинальности: будущие родителя слишком молоды, необразованны, бедны, плохо воспитаны – все это создает картину нравственного упадка и формирует в общественном сознании негативные представления о деторождении. Магия рождения новой жизни разрушается, редуцируясь до споров, скандалов и сквернословия.

Другим примером является реалити-шоу «Четыре свадьбы» в жанре фрик-шоу. Умелая режиссура выпячивает пошлости свадебного процесса, и важный социализирующий ритуал становится почвой для медийного стеба и сарказма, также переходя в область профанного: организаторы озабочены бюджетом, меню и глубиной выреза платья невесты, а не смыслом совершаемого действия. Й. Хейзинга отмечал наличие игровой составляющей в любом ритуале, но постулировал серьезность этой игры: ритуал всегда большее, чем сумма каких-то действий, он констеллирует значения действий для достижения эффектов высшего порядка.

Здесь налицо не только трансформация «свободы медиа» в «произвол медиа», но и негативная социальная тенденция: профанирование и разрушение базовых социальных и психологических ценностей, что сегодня вполне справедливо рассматривается в качестве угрозы российскому менталитету [Ковалев; Трофимова].

Стратегии игроизации медиа: вовлечение аудитории в языковые игры. Адаптация СМИ к реали-

ям гиперсовременности проявляется и в стратегии игроизации, в частности при создании игровых заголовков. К основным функциям таких заголовков традиционно относят привлечение внимания аудитории, повышение информационной насыщенности текста, получение эстетического удовольствия; исследователи обращают внимание на стилистические приемы, функции и эффекты (комизм, ирония, интрига, оригинальность, меткость, эпатажность и т. п.), что видно на примере заголовков в издании «Коммерсантъ». При этом подчеркивается значимость языка как инструмента формирования смысла.

Таков, например, заголовочный комплекс и лид в репортаже Андрея Колесникова «Лицом к лицу лица не услыхать. Отчего все онемели на саммите БРИКС. 23 июня президент России Владимир Путин принял участие в XIV саммите лидеров БРИКС. Специальный корреспондент "Ъ" Андрей Колесников считает, что это был первый саммит, который оказался сорван по причине того, что он проходил по видео-конференц-связи» [kommersant.ru]. В лиде журналист дает негативную оценку результатов саммита, что вступает в противоречие с иносказательным значением прецедентного текста «Лицом к лицу лица не увидать» (С. Есенин). Здесь мы имеем дело с игроизацией – процессом «проникновения игровых элементов в иные сферы человеческой реальности, с тем чтобы отделить игру как таковую от игры, существующей внутри других бытийных феноменов» [Ретюнских: 62]. Использование метафорического значения глагола «сорвать» – 'нарушить, помешать осуществлению чего-л.'; глагола «онеметь» в окказиональном смысле 'перестать быть слышимым'; врезки с саркастическим текстом и известной перифразой «Это войдет в историю как "Великий Немой на саммите БРИКС" (саммит лидеров Бразилии, России, Индии, Китая и Южно-Африканской Республики)» позволило А. Колесникову передать пережитые им чувства и, воспроизведя «эффект присутствия», дать субъективную оценку происходящего для целевой аудитории «Коммерсанта».

Анализ заголовков «Коммерсанта» с использованием жаргонной и разговорной лексики показал, что их эмоциогенность не обусловлена контекстом и не поддержана в нем. Например, в заголовке «*Рубль слез с нефтяной иглы»* использовано жаргонное выражение наркоманов, основная же мысль медиатекста – «Курс российской валюты почти не реагирует на рост стоимости нефти» [kommersant.ru]. Аналогичная ситуация с заголовками «Зерно прогнулось под спросом», «10 лет без откатов», «Ша, шаурма», «Не проверяй, не бойся, не проси», «Полный Суэц» и др.

Однако если экспрессивность заголовка не опирается на экспрессивность реальной информации и нет необходимости стилизовать речь определенной социальной группы или дистанцироваться от норм и приличий, то возникает вопрос – насколько уместны жаргонизмы в качественном деловом издании? Можно согласиться с Л.Т. Ретюнских в том, что «стремление к полной игроизации есть крайность, которая деструктивна и разрушительна как для психического здоровья индивида, так и для общества, его стабильности» [Ретюнских: 62].

Искусственный интеллект – продукт эпохи гипертехнологизма. Как легко видеть, подавляющая часть новых тенденций связана с гипертехнологизмом – в первую очередь с внедрением цифровых технологий во все сферы жизни, и прежде всего в медиасферу. Сравнительно новым и ярчайшим проявлением этого является феномен искусственного интеллекта (ИИ). Его исследователи отмечают, что использование ИИ в большинстве медиакомпаний уже охватывает целый спектр практик «от сбора информации, фактчекинга и генерации контента до рекомендательных сервисов дистрибуции» [Использование: 5]. При этом легко видеть полярность оценок данной тенденции специалистами.

Плюсы ИИ общеизвестны: сокращение расходов на кадры; освобождение журналиста от части рутинной работы – создания простых новостей или осуществления фактчекинга (правда, в ограниченном объеме). Но отмечаются и проблемы.

Так, большинство исследователей задаются вопросами о том, как встроить в работу «цифровых журналистов» профессионально-этические нормы; не исчезнет ли «человекоразмерность» журналистики [Capdevila: 9]. Развитие ИИ во многих юрисдикциях столкнулось с неготовностью законодательной базы [Матинян: 129]. Отмечается, что часто инструменты и сервисы, которые должны облегчить рутинную работу и высвободить время для творчества, на деле порождают отвлекающие факторы [Karlsen, Ytre-Arne] и порождают негативные психологические следствия. А.М. Шестерина напоминает о проблеме «информационных пузырей», связанных с рекомендательными алгоритмами, которые вводят в рамки круг информационных потребностей человека. Нарастает опасность роста видеофейков, усовершенствованных с помощью новых технологий [Шестерина: 119].

Многие авторы отмечают важные навыки, которые вряд ли в принципе можно сформировать у систем ИИ: критическое мышление, социально-поведенческие навыки, индивидуальные творческие способности. Эти проблемы повлекли за собой попытки создания этических кодексов по использованию ИИ. Подобный кодекс в 2021 году был принят и в России.

Речь, разумеется, не идет об отказе от систем ИИ. Они играют сегодня и будут, видимо, в дальнейшем играть еще большую роль не только в организационном, управленческом, информационном аспектах,

но и в образовании, просвещении. Но необходимо учитывать, что «при развитии технологий ИИ человек, его права и свободы должны рассматриваться как наивысшая ценность... Технологии ИИ должны способствовать… реализации всех потенциальных возможностей человека», как указывается в «Кодекс этики в сфере искусственного интеллекта»[1].

Заключение. Процесс адаптации СМИ к реалиям гиперсовременности производит существенные и множественные эффекты, ведет к радикальному изменению как методов производства медиаконтента, так и его качества. Общие оценки этих тенденций еще впереди, но уже сейчас можно видеть наряду с интересными и перспективными инновациями постепенную утрату того, что ранее называлось «миссией журналистики». Постулат, согласно которому медиа должны поставлять высококачественную, социально значимую информацию, утратил свою актуальность и императивность. Институт СМИ эпохи гиперсовременности меняет свою сущность, превращаясь в прекрасно оснащенные фабрики по производству преимущественно досугового контента, отводя подчиненную роль серьезной информации.

Такие трансформации ведут к изменению всего функционального набора средств массовой информации эпохи гиперсовременности, из которого элиминируются функция формирования цельного мировоззрения, утверждения общественно значимых ценностей и их воспроизводства в процессе воспитания новых поколений. Тем самым происходит процесс утраты мощного агента социализации и субъекта ценностно-смысловых экспликаций, каковыми долгое время традиционно являлись СМИ.

Участники круглого стола зафиксировали лишь некоторые из тенденций, предложив их предварительные оценки. Вопросы о том, какие еще трансформации ожидают журналистику в будущем, органичны ли они и закономерны для сферы медиа или же являются преходящими, деструктивными и подлежащими коррекции, – все эти и множество других проблем стоит перед теоретиками массмедиа и специалистами по журналистским практикам.

Примечания

[1] Кодекс этики в сфере искусственного интеллекта // Альянс в сфере искусственного интеллекта. 2021. URL: https://ethics.a-ai.ru/assets/ethics_files/2023/05/12/Кодекс_этики_20_10_1.pdf

Список литературы

Вартанова Е.Л., Смирнов С.С. СМИ России как индустрия развлечений // Медиаскоп. 2009. № 4. URL: http://www.mediascope.ru/сми-россии-как-индустрия-развлечений (дата обращения: 12.03.2024).

Деминова М.А. Трансмедийный проект: стратегия коммуникативного интерактива (на материале сайта «РБК Pro») // Филология и человек. 2021. № 1. С. 20–31. https://doi.org/10.14258/filichel(2021)1-02.

Ильинова Е.Ю., Волкова О.С. Когнитивно-дискурсивный аспект медиарепрезентации события // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Языкознание. 2016. № 7 (746). С. 87–95.

Использование технологий искусственного интеллекта в российских медиа и журналистике / С.Г. Давыдов, А.В. Замков, М.А. Крашенинникова и др. // Вестник Московского ун-та. Сер. 10: Журналистика. 2023. № 5 (48). С. 3–21.

Ковалев А.А. Разрушение базовых традиционных ценностей как угроза для национального менталитета // Социально-политические исследования. 2022. № 3 (16). С. 33–46. https://doi.org/10.20323/2658-428X-2022-3-16-33-46

Матинян С.Г., Альберт Е.С. Анализ ключевых проблем и угроз стремительного развития технологий искусственного интеллекта // Инновации и инвестиции. 2023. № 6. С. 128–131.

Миллер Д. Метод StoryBrand: расскажи о своем бренде так, чтобы в него влюбились. Москва: Альбина Паблишер, 2020. 232 с.

Назайкин А. Сторителлинг в современном копирайтинге. Москва: Солон-пресс, 2022. 192 с.

Назарова М.С., Шестеркина Л.П. Особенности применения трансмедийного сторителлинга в процессе создания научно-популярного медиапроекта // Вестник ЮУрГУ. Сер.: Социально-гуманитарные науки. 2021. Т. 21, № 3. С. 103–110.

Никитина О.О., Швед Н.Г. Сторителлинг как современная коммуникативная практика управления поведением аудитории // Вестник Московского университета имени С.Ю. Витте. Сер. 1: Экономика и управление. 2023. № 4 (47). С. 75–83. https://doi.org/10.21777/2587-554X-2023-4-75-83.

Оже М. Не-места. Введение в антропологию гипермодерна. Москва: Новое литературное обозрение, 2017. 136 с.

Ретюнских Л.Т. Игра и игроизация в поле субъектного выбора // Развитие личности. 2005. № 3. С. 61–69. URL: rl-online.ru/articles/Rl03_05/348.html

Трофимова Г.Н. К проблеме формирования смыслов современными медиа // Медиаскоп. 2021. Вып. 1. URL: www.mediascope.ru/2694 (дата обращения: 24.03.2024). https://doi.org/10.30547/mediascope.1.2021.6

Фотиева И.В., Семилет Т.А. Взаимные превращения эссенции и акциденций журналистики в информационно-медийной культуре общества // Вопросы теории и практики журналистики. 2023. Т. 12, № 3. С. 367–382. https://doi.org/10.17150/2308-6203.2023.12(3).367-382

Ханзен-Леве О.А. Развертывание, реализация // Критика и семиотика. 2016. № 2. С. 9–40.

Шестерина А.М. Технологии искусственного интеллекта и современные медиа: угроза формирования искажённой реальности // Медиа в современном мире. 61-е Петербургские чтения: ежегодный апрельский научный форум. Санкт-Петербург: Медиапапир, 2022. С. 118–119.

Aubert N. L'individu hypermoderne. Frances, Eres Publishers, 2005, 319 p.

Capdevila J. Hypermodernity and the carnivalesque. Reality humour in television of change in the 20th and 21st centuries. Study proposal. Quaderns del CAC, 2010, no. 35, pp. 73-80.

Jenkins H. Convergence culture: Where old and new media collide. New York, New York Univ. Press Publ., 2006, 336 p.

Lipovetsky G. Time Against Time, or The Hypermodern Society. Supplanting the Postmodern. An Anthology of Writings on the Arts and Culture of the Early 21st Century. Harvard, Bloomsbury Publishing, 2015, pp. 191-208.

Karlsen F., Ytre-Arne B. Intrusive media and knowledge work: how knowledge workers negotiate digital media norms in the pursuit of focused work. Information, Communication & Society, 2021, pp. 1-16. https://doi.org/10.1080/1369118X.2021.1933561

Koenitz H. Understanding Interactive Digital Narrative. Immersive Expressions for a Complex Time. London, Routledge Publ., 2023, 202 p. https://doi.org/10.4324/9781003106425.

Rozgonyi K. How to Modernize Media Laws to Cope With Digital Change. Tallinn. Media and Journalism Research Center, 2024. URL: https://journalismresearch.org/2024/01/how-to-modernize-media-laws-to-cope-with-digital-change/ (access date: 02.04.2024). https://doi.org/10.13140/RG.2.2.36629.70887.

Zulkifli S.F., Shiang S.W. Engineering Emotional Requirements for Interactive Digital Narratives. 2023 IEEE 31st International Requirements Engineering Conference Workshops. URL: https://www.computer.org/csdl/proceedings-article/rew/2023/269100a005/1QOdu0KxeF2 (access date:01.04.2024).https://doi.org/10.1109/REW57809.2023.00007

References

Deminova M.A. *Transmediinyi proekt: strategiia kommunikativnogo interaktiva (na materiale saita «RBK Pro»)* [Transmedia project: strategy of communicative interactive (based on the RBC Pro website)]. *Filologiia i chelovek* [Philology and People], 2021, no. 1, pp. 20-31. https://doi.org/10.14258/filichel(2021)1-02. (In Russ.)

Il'inova E.Iu, Volkova O.S. *Kognitivno-diskursivnyi aspekt mediareprezentatsii sobytiia* [Cognitive-discursive aspect of media representation of an event]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Iazykoznanie* [Bulletin of Moscow State Linguistic University. Linguistics], 2016, no. 7 (746), pp. 87-95. (In Russ.)

Ispol'zovanie tekhnologii iskusstvennogo intellekta v rossiiskikh media i zhurnalistike [The use of artificial intelligence technologies in Russian media and journalism], S.G. Davydov, A.V. Zamkov, M.A. Krasheninnikova i dr. *Vestnik Moskovskogo un-ta. Ser. 10: Zhurnalistika* [Bulletin of Moscow University, Ser. 10: Journalism], 2023, no. 5 (48), pp. 3-21. (In Russ.)

Fotieva I.V., Semilet T.A. *Vzaimnye prevrashcheniia essentsii i aktsidentsii zhurnalistiki v informatsionno-mediinoi kul'ture obshchestva* [Mutual transformations of the essence and accidents of journalism in the information and media culture of society]. *Voprosy teorii i praktiki zhurnalistiki* [Questions of theory and practice of journalism], 2023, vol. 12, no. 3, pp. 367-382, https://doi.org/10.17150/2308-6203.2023.12(3).367-382. (In Russ.)

Khanzen-Leve O.A. *Razvertyvanie, realizatsiia* [Deployment, implementation]. *Kritika i semiotika* [Criticism and semiotics], 2016, no. 2, pp. 9-40. (In Russ.)

Kovalev A.A. *Razrushenie bazovykh traditsionnykh tsennostei kak ugroza dlia natsional'nogo mentaliteta* [Destruction of basic traditional values as a threat to the national mentality]. *Sotsial'no-politicheskie issledovaniia* [Socio-political studies], 2022, no. 3 (16), pp. 33-46. https://doi.org/10.20323/2658-428X-2022-3-16-33-46. (In Russ.)

Matinian S.G., Al'bert E.S. *Analiz kliuchevykh problem i ugroz stremitel'nogo razvitiia tekhnologii iskusstvennogo intellekta* [Analysis of key problems and threats of the rapid development of artificial intelligence technologies]. *Innovatsii i investitsii* [Innovations and investments], 2023, no. 6, pp. 128-131. (In Russ.)

Miller D. *Metod StoryBrand: rasskazhi o svoem brende tak, chtoby v nego vliubilis'* [StoryBrand method: tell about your brand so that people fall in love with it]. Moscow, Al'bina Pablisher Publ., 2020, 232 p. (In Russ.)

Nazaikin A. *Storitelling v sovremennom kopiraitinge* [*Storytelling in modern copywriting*]. Moscow, Solon-press Publ., 2022, 192 p. (In Russ.)

Nazarova M.S., Shesterkina L.P. *Osobennosti primeneniya transmedijnogo storitellinga v processe sozdaniya nauchno-populyarnogo mediaproekta* [Features of the application of transmedia storytelling in the process of creating a popular science media project]. *Vestnik YuUrGU. Ser: Social'no-gumanitarnye nauki* [Bulletin of SUSU. Series: Social and Humanitarian Sciences], 2021, vol. 21, no. 3, pp. 103-110.

Nikitina O.O., Shved N.G. *Storitelling kak sovremennaia kommunikativnaia praktika upravleniia povedeniem auditorii* [Storytelling as a modern communicative practice of managing audience behavior]. *Vestnik Moskovskogo universiteta imeni S.Iu. Vitte. Ser. 1: Ekonomika i upravlenie* [Bulletin of Moscow University named after S.Yu. Witte, Ser. 1: Economics and management], 2023,

no. 4 (47), pp. 75-83, https://doi.org/10.21777/2587-554X-2023-4-75-83. (In Russ.)

Ozhe M. *Ne-mesta. Vvedenie v antropologiiu gipermoderna* [No-places. Introduction to the anthropology of hypermodernity]. Moscow, Novoe literaturnoe obozrenie Publ., 2017, 136 p. (In Russ.)

Retiunskikh L.T. *Igra i igroizatsiia v pole sub"ektnogo vybora* [Game and playfulness in the field of subjective choice]. *Razvitie lichnosti* [Personality development], 2005, no. 3, pp. 61-69. URL: rl-online.ru/articles/Rl03_05/348.html. (In Russ.)

Shesterina A.M. *Tekhnologii iskusstvennogo intellekta i sovremennye media: ugroza formirovaniia iskazhennoi real'nosti* [Artificial intelligence technologies and modern media: the threat of the formation of distorted reality]. *Media v sovremennom mire. 61-e Peterburgskie chteniia: ezhegodnyi aprel'skii nauchnyi forum* [Media in the modern world. 61st St. Petersburg Readings: annual April scientific forum]. St. Petersburg, Mediapapir Publ., 2022, pp. 118-119. (In Russ.)

Trofimova G.N. *K probleme formirovaniia smyslov sovremennymi media* [On the problem of the formation of meanings by modern media]. *Mediaskop* [Mediascope], 2021, vol. 1. URL: www.mediascope.ru/2694 (access date: 24.03.2024). https://doi.org/10.30547/mediascope.1.2021.6. (In Russ.)

Vartanova E.L., Smirnov S.S. *SMI Rossii kak industriia razvlechenii* [Russian media as an entertainment industry]. *Mediaskop* [Mediascope], 2009, no. 4. URL: http:.www.mediascope.ru/smi-rossii-kak-industriia-razvlechenii (access date: 12.03.2024). (In Russ.)

Aubert N. L'individu hypermoderne. Frances, Eres Publishers, 2005, 319 p.

Capdevila J. Hypermodernity and the carnivalesque. Reality humour in television of change in the 20th and 21st centuries. Study proposal. Quaderns del CAC, 2010, no. 35, pp. 73-80.

Jenkins H. Convergence culture: Where old and new media collide. New York, New York Univ. Press Publ., 2006, 336 p.

Lipovetsky G. Time Against Time, or The Hypermodern Society. Supplanting the Postmodern. An Anthology of Writings on the Arts and Culture of the Early 21st Century. Harvard, Bloomsbury Publishing, 2015, pp. 191-208.

Karlsen F., Ytre-Arne B. Intrusive media and knowledge work: how knowledge workers negotiate digital media norms in the pursuit of focused work. Information, Communication & Society, 2021, pp. 1-16. https://doi.org/10.1080/1369118X.2021.1933561

Koenitz H. Understanding Interactive Digital Narrative. Immersive Expressions for a Complex Time. London, Routledge Publ., 2023, 202 p. https://doi.org/10.4324/9781003106425.

Rozgonyi K. How to Modernize Media Laws to Cope With Digital Change. Tallinn. Media and Journalism Research Center, 2024. URL: https://journalismresearch.org/2024/01/how-to-modernize-media-laws-to-cope-with-digital-change/ (access date: 02.04.2024). https://doi.org/10.13140/RG.2.2.36629.70887.

Zulkifli S.F., Shiang S.W. Engineering Emotional Requirements for Interactive Digital Narratives. 2023 IEEE 31st International Requirements Engineering Conference Workshops. URL: https://www.computer.org/csdl/proceedings-article/rew/2023/269100a005/1QOdu0KxeF2 (access date: 01.04.2024).https://doi.org/10.1109/REW57809.2023.00007

Статья поступила в редакцию 29.10.2024; одобрена после рецензирования 07.11.2024; принята к публикации 07.11.2024.

The article was submitted 29.10.2024; approved after reviewing 07.11.2024; accepted for publication 07.11.2024.

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 проведённого исследования.

В аннотации не допускается привлечение дополнительной информации (биографические данные, историческая справка, отступления, рассуждения и т.д.). В тексте аннотации не должны использоваться очень сложные предложения, изложение строится в научном стиле.

Ключевые слова: 7–10 слов, разделенных запятой.

Информация об авторе: Фамилия Имя Отчество, ORCID автора, ученая степень, ученое звание, место работы полностью: название организации, улица, дом, индекс, город, страна.

E-mail:

***Дата поступления статьи*:** указывается дата отправки статьи в формате: 08.08.2008.

Дата приема статьи к публикации: заполняется в редакции.

Для цитирования: Фамилия И.О. Название статьи // Вестник Костромского государственного университета. 2020. Т. 26, № 1. С. XX–XX (страницы будут указаны в редакции). DOI:

Далее вся информация должна быть представлена на английском языке:

© Vladimir A. Smirnov, 2019.
Affiliation(s), Moscow, Russia

Name of the article

Information about financing (links to grants, etc.) is indicated after the title of the article in italics

Abstract: 150–200 word.

***Keywords*:** 7–10 word, separated by a comma.

Information about the author:
E-mail:

Article received: August 08, 2019.
Published:
For citation: Smirnov V.A. Name of the article. Vestnik of Kostroma State University, 2020, vol. 26, № 1, pp. XX–XX (In Russ.). DOI:

Текст статьи[1] Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи… [Анненков: 467].

Примечания (следуют после текста статьи)

[1] К сожалению, современное переиздание перевода Перцова книги Тэна лишено того изобилия фотоснимков и иллюстраций, которыми было богато снабжено его первое издание 1913, 1916 гг.

[2] О стратегии научно-технологического развития Российской Федерации: Указ Президента РФ от 01.12.2016 № 642. URL: http://www.consultant.ru/document/cons/ (дата обращения: 11.04.2019).

[3] Архив Военно-исторического музея артиллерии, инженерных войск и войск связи (Архив ВИМАИВ и ВС). Ф. 2. Оп. 2. Д. 253.

Список литературы

Анненков П.В. Замечательное десятилетие. 1838–1848. Из литературных воспоминаний // Вестник Европы. 1880. Т. 2, № 4. С. 457–506.

New K.A. Roman Comedy on the Russian Stage: Alexander N. Ostrovsky's There Was Not a Penny, But Suddenly Altyn and Plautus' Aulularia. Studia Litterarum, 2019, vol. 4, № 1, pp. 138–159. DOI: 10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159

References

Annenkov P.V. *Zamechatel'noe desiatiletie. 1838–1848. Iz literaturnykh vospominanii* [A wonderful decade. 1838–1848. From literary memories]. *Vestnik Evropy*, 1880, vol. 2, № 4, pp. 457–506. (In Russ)

New K.A. Roman Comedy on the Russian Stage: Alexander N. Ostrovsky's There Was Not a Penny, But Suddenly Altyn and Plautus' Aulularia. Studia Litterarum, 2019, vol. 4, № 1, pp. 138–159. DOI: 10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ ПРИМЕЧАНИЙ, БИБЛИОГРАФИЧЕСКИХ ССЫЛОК, СПИСКА ЛИТЕРАТУРЫ И REFERENCES

Примечания

В статье допустимы примечания, которые приводятся после текста, нумеруются арабскими цифрами (в виде верхних индексов) и представляют собой разъяснения, указания на переводы и пр.

Просьба не путать примечания со списком литературы!

Архивные материалы и законодательные материалы также оформляются в виде примечаний.

Архивные материалы:

Государственный архив Костромской области (ГАКО). Ф. 198. Оп. 7. Д. 68. Л. 22.

Законодательные материалы:

Об организации страхового дела в Российской Федерации: Федеральный закон от 27 нояб. 1992 г: (в ред. от 21 июля 2005 г. № 104-ФЗ) // КонсультантПлюс: справ. правовая система. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1307 (дата обращения: 28.10.2019).

Библиографические ссылки

Ссылки в тексте статьи оформляются *квадратными скобками* с указанием фамилии автора и страниц. После фамилии автора ставится знак «:» (двоеточие), а далее номер страницы [Коровин: 187].

Книга или статья одного автора: [Лебедев: 28], двух и трех авторов: [Шмидт, Князьков: 52]. Если в книге четыре, пять и более авторов, то она описывается под заглавием [Методика: 34].

Для многотомных изданий и изданий из нескольких выпусков указывается номер тома или выпуска: [Толстой, 12: 415]; [СРНГ, 44: 170].

Для описания книги под заглавием в тексте приводится первое слово или словосочетание (если первое слово определение) названия книги: [Необъявленная война: 102].

В том случае, если в списке литературы есть несколько авторов с одной фамилией, в квадратных скобках необходимо указать фамилию и инициалы автора [Мережковский Д.С. 1990, 3: 256].

Если в списке литературы приводятся две и более публикации одного автора, после фамилии автора указывается год издания, а уже далее страницы [Коровин 2019: 187].

Несколько работ одного автора, опубликованные в одном и том же году, оформляются добавлением буквенной аббревиатуры к году: [Андреева 2019а: 10]. В этом случае необходимо сделать соответствующее указание в списке литературы: *Андреева В.Г.* Личные интересы героев и мотив ожидания в романе-эпопее Л.Н. Толстого «Война и мир» // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2019а. № 1 (178). С. 8–12.

Список литературы

После статьи следует список литературы. Он должен быть представлен *в алфавитном порядке*.

Сначала приводятся все русскоязычные источники в алфавитном порядке, после – все источники на иностранных языках.

Фамилия и инициалы автора в списке литературы выделяются *курсивом*.

Между фамилией и инициалами на протяжении всей статьи, в том числе в списке литературы, ставится неразрывный пробел (инициалы при этом пробелом не разделяются). К примеру: Смирнов **(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.

Божилов И., Тотоманова А., Билярски И. Борилов синодик. София: Паблишинг компани, 2010. 386 с.

Книга четырех или более авторов

Если у издания четыре, пять и более авторов, то оно описывается под заглавием, за косой чертой указывают фамилии первых трех авторов с добавлением «и др.»

Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева и др.; под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2002. 272 с.

Книга, описанная под заглавием

Жизнь и приключения Максима Горького / сост. И. Груздев. М.; Л.: ГИЗ, 1926. 164 с.

Многотомное издание

Толстой Л.Н. Полн. собр. соч.: в 90 т. М.: Худ. лит, 1928–1958.

Один том из многотомного издания

Белинский В.Г. Полн. собр. соч.: в 14 т. М.: Изд-во АН СССР, 1956. Т. 12. 596 с.

Статьи из сборников

Панкратова Т.М. Образ семьи как механизм ее успешного функционирования // Психологическое благополучие современной семьи. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. С. 119–122.

Королева Е.М., Крюкова Т.Л. Роль диадического копинга в супружеских отношениях // Семья, брак и родительство в современной России; под ред. А.В. Махнача, К.Б. Зуева. М.: Институт психологии РАН, 2015. Вып. 2. С. 105–113.

Статьи из журналов

Анненков П.В. Замечательное десятилетие. 1838–1848. Из литературных воспоминаний // Вестник Европы. 1880. Т. 2, № 4. С. 457–506.

Статьи из газет

Райцын Н.С. В окопах торговых войн // Деловой мир. 1993. 7 окт.

Справочные издания, энциклопедии, словари

Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А.Н. Николюкина. М.: НПК «Интелвак», 2003. 1600 стб.

Статьи из энциклопедий, словарей

Телия В.Н. Номинация // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990. С. 336–337.

Диссертации и авторефераты диссертаций

Андреева В.Г. Национальное своеобразие русского романа второй половины XIX века: дис. … докт. филол. наук. М., 2017. 497 с.

Иностранные источники

New K.A. Roman Comedy on the Russian Stage: Alexander N. Ostrovsky's There Was Not a Penny, But Suddenly Altyn and Plautus' Aulularia. Studia Litterarum, 2019, vol. 4, № 1, pp. 138–159. DOI: 10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159

Материалы из сети Интернет

Симонова И.А. Ф.В. Чижов и А.А. Иванов. URL: http://ruskline.ru/analitika/2008/03/12/f_v_chizhov_i_a_a_ivanov (дата обращения: 20.06.2019).

Ранчин А.М. Теория «Москва – Третий Рим» и ее место в русской культуре XVI–XVIII вв. // Образовательный портал «Слово». Филология. [Б. г.]. URL: http:// www.portal-slovo.ru/philology/44938.php (дата обращения: 27.08.2017).

Список литературы должен содержать не менее 10 источников по теме исследования, желательно присутствие в нем источников на иностранных языках.

Редакция рекомендует включение в список литературы новых научных исследований (за последние пять лет).

Все художественные тексты, воспоминания и пр. также включаются в список литературы.

References

После списка литературы на русском языке в статье должен быть представлен транслитерированный список литературы: References.

Транслитерируются только источники, написанные кириллицей; французские, немецкие, итальянские, польские и пр. источники не переводятся, а остаются в references неизменными.

Для выполнения транслитерации необходимо использовать специальную программу.

✓ Зайти на сайт **https://translit.ru** и выбрать в верхнем правом разделе в появляющемся списке под ▼ позицию LC. Вставить в специальное поле весь текст библиографии на русском языке и нажать кнопку «В транслит».

✓ Затем копировать транслитерированный текст в готовящийся список References.

✓ Далее необходимо отредактировать полученное и добавить переводы на английский язык:

– перевести на английский язык название статьи, книги, журнала и др. и вставить его в квадратных скобках [] после соответствующих названий;

– заменить знак «//» на точку;

– заменить знак «/» на запятую;

– перевести на английский язык место издания (например, было М. – после редактирования: Moscow);

– заменить знак «:» (двоеточие) после названия места издания на запятую;

– после транслитерации названия издательства добавить Publ.;

– при необходимости исправить обозначение страниц: вместо 235 s. – 235 p., вместо S. 45–47 – pp. 45–47;

– курсивом выделить название источника и название журнала;

– в конце транслитерированной библиографической ссылки необходимо добавить указание на оригинальный язык статьи (In Russ.)

Примеры транслитерации источников

Проскурина В.Ю. Мифы империи. Литература и власть в эпоху Екатерины II. М.: 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 Parizhe)* ["Woeful profanation" (unpublished letters of P.V. Annenkov about the 1848 revolution in Paris)]. *Istoricheskij sbornik* [Historical collection], 1935, № 4, pp. 223–258. (In Russ.)

Непомнящий В.С. Пушкин в свете очевидностей // Новый мир. 1998. № 6. С. 190–216.

Nepomniashchii B.C. *Pushkin v svete ochevidnostei* [Pushkin in the light of evident facts]. *Novyi mir*, 1998, № 6, pp. 190–216. (In Russ.)

Методика воспитательной работы / Л.А. Байбородова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина и др.; под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2002. 144 с.

Metodika vospitatel'noi raboty [Methodology of educational work], L.A. Baiborodova, L.K. Grebenkina, O.V. Eremkina and etc., ed. by V.A. Slastenin. Moscow, Akademia Publ., 2002, 144 p. (In Russ.)

Андреева В.Г. Национальное своеобразие русского романа второй половины XIX века: дис. … докт. филол. наук. М., 2017. 497 с.

Andreeva V.G. *Natsional'noe svoeobrazie russkogo romana vtoroi poloviny XIX veka*: dis. … dokt. filol. nauk [National identity of the Russian novel of the second half of the XIX century: DSc thesis]. Moscow, 2017, 497 p. (In Russ.)

Шеметова Т.Г. Биографический миф о Пушкине в русской литературе советского и постсоветского периодов: автореф. дис. … докт. филол. наук. М., 2011. 47 с.

Shemetova T.G. *Biograficheskii mif o Pushkine v russkoi literature sovetskogo i postsovetskogo periodov*: avtoref. dis. … dokt. filol. nauk [Biographical myth of Pushkin in Russian literature of the Soviet and post-Soviet periods: DSc thesis, summary]. Moscow, 2011, 47 p. (In Russ.)

Ранчин А.М. Теория «Москва – Третий Рим» и ее место в русской культуре // Образовательный портал «Слово». URL: http:// www.portal-slovo.ru/philology/44938.php (дата обращения: 27.08.2017).

Ranchin A.M. *Teoriya «Moskva – Tretij Rim» i ee mesto v russkoj kul'ture* [The theory "Moscow – Third Rome" and its place in Russian culture]. *Obrazovatel'nyj portal «Slovo». Filologiya* [Educational portal "Word"]. URL: http:// www.portal-slovo.ru/philology/44938.php (access date: 27.08.2017). (In Russ.)

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ ТЕКСТА СТАТЬИ

1. Единицы измерения приводятся в соответствии с международной системой единиц (СИ).

2. В указании дат используются сокращения типа г., гг., в., вв. (полностью слова «год», «годы» не пишутся). *Эти сокращения отделяются от даты неразрывным пробелом!*

3. Кавычки в тексте – елочки « », если появляются кавычки внутри кавычек, то используются лапки " ".

4. При первом упоминании автора в тексте приводятся инициалы, далее представляется только фамилия. *Инициалы с фамилией разделяются неразрывным пробелом.*

5. В качестве иллюстраций статей принимается не более 4 рисунков. Они должны быть размещены в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретный рисунок, например: (рис. 2).

Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунка следует сохранять в форматах jpg, tiff (Grayscale – оттенки серого, разрешение – не менее 300 dpi).

6. Таблицы. Каждую таблицу следует снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы должны быть предоставлены в текстовом редакторе Microsoft Word, располагаться в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретную таблицу, например: (табл. 2). Структура таблицы должна быть ясной и четкой, каждое значение должно находиться в отдельной строке (ячейке таблицы). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается. (В таблицах возможно использование меньшего кегля, чем основной, но не менее 10.)

7. Формулы выполняются только в редакторе **MS Equation.**

8. Десятичные дроби имеют в виде разделительного знака запятую (0,78), при перечислении каждая из десятичных дробей отделяется от другой точкой с запятой (0,12; 0,087).

ДЛЯ ЗАМЕТОК

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

ВЕСТНИК
Костромского государственного университета

Серия:
ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

2024 – № 4
Учредитель и издатель
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Костромской государственный университет»

Главный редактор
Самохвалова Анна Геннадьевна
доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, доцент,
Костромской государственный университет

Компьютерная верстка А.Н. Коврижных

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Реестровая запись: ПИ № ФС 77-75261 от 07.03.2019 г.

Подписано в печать 08.11.24.
Дата выхода в свет 19.02.2025.
Формат 60×90 1/8. Усл. печ. л. 23,25.
Уч.-изд. 24,18 л.
Тираж 500 экз.
Заказ № 156.

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